

Petra Lippegaus-Grünau, Birgit Voigt

Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln.

Band 1: Potenzialanalyse in Theorie und Praxis

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Impressum

Der vorliegende Band 1 der Handreichung „Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln.“ wurde im Rahmen des Auftrags „Weiterentwicklung von Konzepten, Instrumenten und Materialien für die Durchführung von Potenzialanalysen“ (Kennzeichen PAW001) erarbeitet. Auftraggeber war das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Die Aufgabenstellung wurde vom BMBF vorgegeben. Der Auftraggeber hat das Ergebnis dieser Publikation nicht beeinflusst; der Auftragnehmer trägt allein die Verantwortung.

Der Auftrag wurde durchgeführt von:



**Institut für berufliche Bildung,
Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH**

Herrnstraße 53
63065 Offenbach am Main

Tel.: 069 27224-0

Fax: 069 27224-30

E-Mail: inbas@inbas.com

Internet: <http://www.inbas.com/>

Projektleitung: Birgit Voigt
Autorinnen: Dr. Petra Lippegaus-Grünau, Birgit Voigt
Korrektur: Christina Klein
Layout: Christina Klein

Die Autorinnen tragen die Verantwortung für den Inhalt. Die von ihnen vertretenen Auffassungen macht sich der Auftraggeber nicht generell zu Eigen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

ISBN 978-3-932428-62-3

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung zentraler Aussagen.....	5
Vorwort.....	7
Einleitung.....	9
1 Eckpunkte der Potenzialanalyse.....	13
1.1 Stärken junger Menschen sichtbar machen.....	13
1.2 Schwerpunkt auf handlungsorientierten Verfahren.....	14
1.3 Positive Ergebnisse und Mut machende Empfehlungen.....	15
1.4 Einbindung in kooperative Systeme.....	15
2 Stand der Praxis.....	17
2.1 Zusammenfassung der Ergebnisse der Länderumfrage.....	17
Länder mit einheitlicher Strategie.....	17
Länder mit einer Vielfalt von Ansätzen.....	19
Gute Praxis aus Sicht der Länder.....	20
Vorschläge zur Weiterentwicklung der Potenzialanalyse.....	21
2.2 Potenzialanalyse 2012 – Ergebnisse aus den Workshops.....	23
Vielfältige Konzepte.....	23
Ein breites Spektrum von Verfahren.....	26
Professionalität sichern.....	31
Einbindung in Strukturen.....	33
Weiterentwicklung der Potenzialanalyse.....	36
3 Theoretische Hintergründe und Klärungen.....	39
3.1 Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung – ein Überblick.....	39
Bildungsziel: Kompetenz.....	39
Die erweiterte Aufgabe der Berufsorientierung.....	41
Anforderungen an Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung.....	42
Ansätze und Ziele der Kompetenzfeststellung.....	43
Verortung der Potenzialanalyse.....	44
3.2 Zielgruppen der Potenzialanalyse.....	45
Alter und Entwicklungsphase.....	45
Lebenssituationen und Entwicklungsrisiken.....	47
Entwicklungsaufgaben.....	53
Inklusion – mehr als neue Zielgruppen.....	54

4 Empfehlungen zur zukünftigen Weichenstellung	61
Anhang	67
Übersicht „Entwicklungsaufgaben“	67
Liste der Workshop-Teilnehmenden.....	69
Abkürzungen	71
Literatur	73
Links	76

Kurzzusammenfassung zentraler Aussagen

Vorbemerkung

Die vorliegende Handreichung gliedert sich in zwei Bände, die in ihrer Logik miteinander verbunden sind, aber je nach Schwerpunkt auch unabhängig von einander gelesen werden können. Sie bauen auf dem Konzept der Potenzialanalyse auf, das 2010 veröffentlicht wurde (vgl. Lippegaus/Stolz 2010).

Der erste Band bildet aktuelle Erkenntnisse zur Umsetzung der Potenzialanalyse ab. Er spiegelt den Stand der Praxis, bezieht theoretische Hintergründe mit ein und leitet aus der Zusammenschau beider Bereiche Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Potenzialanalyse ab.

Der Schwerpunkt des zweiten Bandes liegt auf der Weiterentwicklung der Potenzialanalyse. Anhand von Beispielen guter Praxis präzisiert er, was Qualität in der Potenzialanalyse ausmacht und gibt Anregungen zu deren Gestaltung.

Band 1: Erkenntnisse zur Umsetzung von Potenzialanalysen

Bis Ende 2011 hatten sieben Bundesländer – zumindest für ausgewählte Schulformen – eine landeseinheitliche Strategie für die Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierungsphase entwickelt, in die die Potenzialanalyse als ein grundlegender Baustein innerhalb der Angebotspalette eingebunden werden soll. Fünf weitere Bundesländer planten eine einheitliche Strategie. Von den Bundesländern ohne einheitliche Strategie beauftragen vier einzelne oder eine begrenzte Zahl von Trägern mit der Durchführung der Potenzialanalyse und verbinden damit Vorgaben, z. B. zu Zielgruppen, zu Verfahren und/oder zu Materialien. In den anderen Bundesländern ohne landeseinheitliche Strategie gibt es eine Vielzahl beteiligter Träger und eingesetzter Verfahren.

In der Praxis ist es den Trägern gelungen, vielfältige Formen der Potenzialanalyse zu entwickeln und erfolgreich zu implementieren. Im Gespräch mit ihnen ist eine hohe Identifikation mit der Potenzialanalyse anzutreffen, dabei steht im Vordergrund die Möglichkeit, dass junge Menschen ihre Kompetenzen erleben und motiviert werden, sich auf den Berufsorientierungsprozess einzulassen. Die Potenzialanalyse wird als Instrument für alle Schülerinnen und Schüler in den 7. und 8. Klassen, die zum Hauptschulabschluss führen, verstanden. Einige Konzepte orientieren sich an der Person und ihrer Entwicklung, viele an den externen Anforderungen, z. B. der Berufsfelder, andere verbinden diese beiden Ansätze.

Die bildungspolitische Aufgabe, Benachteiligungsrisiken zu erkennen und präventiv zu wirken, wird bislang noch zu wenig umgesetzt. In der Praxis zielt die Potenzialanalyse noch nicht in ausreichendem Maße darauf ab, Förderbedarfe zu erkennen, diese in Förderempfehlungen aufzugreifen und somit eine Grundlage für eine anschließende individuelle Förderung zu schaffen.

Ein Schwerpunkt liegt bei handlungsorientierten Verfahren, die selbst entwickelt oder übernommen werden. Das Personal ist geschult, die Schulung beschränkt sich z. T. auf die Anwendung der ausgewählten Verfahren. Daraus ergeben sich Brüche, wenn der Zuschnitt der Verfahren (die festgelegten Ausgangsfragen, die Art der Untersuchung, die Merkmale und Ergebnisse) den Zielen, Zielgruppen und Standards der Potenzialanalyse nicht entsprechen.

Zur Klärung von Zielkonflikten erscheint es notwendig, über die reine Anwendung hinaus mehr Gewicht auf den Sinn und die Einbindung der Potenzialanalyse zu legen, auf die theoretischen

Modelle der Kompetenzfeststellung, die der Idee zugrunde liegen, wie auch auf die Auseinandersetzung mit den biografischen und lebensweltlichen Voraussetzungen der Jugendlichen.

Für die zukünftige Weichenstellung empfiehlt diese Handreichung deshalb eine klarere Ausrichtung am Ziel der Persönlichkeitsentwicklung. Dazu gehört, Stärken konsequent in den Vordergrund zu rücken, Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf festzustellen und die Potenzialanalyse konzeptionell mit individueller Förderung zu verbinden. Dazu müssen Ziele und Untersuchungsfragen, Merkmale und Ergebnisdarstellungen stärker vereinheitlicht und Kooperationen wie z. B. mit der Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) ausgebaut werden.

Band 2: Anregungen für die Gestaltung von Potenzialanalysen

Was eine gute Potenzialanalyse ausmacht, bewerten Menschen je nach Perspektive und Erwartungen unterschiedlich, deshalb müssen alle Beteiligten sich auf Qualitätskriterien verständigen. Diese betreffen das Konzept, pädagogische Prinzipien, die Verfahren, die Beobachtung, die Ergebnisse, die professionelle Umsetzung sowie die Rahmenbedingungen. Zu all diesen Aspekten lassen sich Beispiele guter Praxis identifizieren, einzelne sind hier aufgenommen, sie belegen den Erfolg der Potenzialanalyse.

Ob es gelingt, diese Kriterien in guter Qualität umzusetzen, zeigt sich in der Vorbereitung (Strukturqualität) und Durchführung (Prozessqualität), aber darüber hinaus in ihren Ergebnissen (Ergebnisqualität) und in ihren Auswirkungen (Wirkungsqualität).

In der Vorbereitungsphase wird der Rahmen für die Potenzialanalyse geklärt, d. h. sie wird in Landes-, regionale bzw. schulische Konzepte eingepasst. Das Konzept baut auf einer Analyse der spezifischen Zielgruppe auf. Im Konzept werden theoretische Grundlagen und pädagogische Prinzipien reflektiert, sie begründen die Auswahl der Verfahren und die Gestaltung der Rahmenbedingungen.

In der Umsetzungsphase setzen die Beteiligten die Potenzialanalyse dem Konzept entsprechend um. Sie gehen auf die Besonderheiten der Zielgruppen ein, setzen die Verfahren professionell und analog zu den pädagogischen Prinzipien um und sichern eine systematische Beobachtung.

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse bilden vor allem die erkannten Potenziale und Kompetenzen ab, sie stellen Stärken in den Vordergrund, ermutigen und motivieren Jugendliche, Verantwortung für die eigene Entwicklung zu übernehmen. Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse geben sie allen Teilnehmenden Empfehlungen für die weitere Entwicklung. Diese können sich auf unterschiedliche Entwicklungsaufgaben beziehen. Die Berufswahl gehört noch nicht zu den Aufgaben, wohl aber das Entdecken von Interessen und Neigungen. Diese können u. a. Hinweise für die Vorbereitung auf das Werkstättenpraktikum liefern. Wo ein individueller Förderbedarf deutlich geworden ist, geben die Empfehlungen konkrete Hinweise, wer wie unterstützen kann.

In der Nachbereitungsphase wird die Wirkung der Potenzialanalyse untersucht, z. B. die Zufriedenheit der Teilnehmenden. Anschlüsse an individuelle Förderung werden abgesichert. In Prozessen der Qualitätssicherung reflektieren die Beteiligten förderliche und hinderliche Aspekte, Erfolge und Verbesserungsbedarf.

Für die zukünftige Entwicklung des Programms werden eine „Grundlagen-Fortbildung“ sowie eine Evaluation der Potenzialanalyse empfohlen.

Vorwort

„Potenziale“ sind mittlerweile zu einem zentralen Begriff in der allgemeinen und beruflichen Bildung geworden. Er lenkt den Blick darauf, dass jeder Mensch ganz unterschiedliche Fähigkeiten und Begabungen mitbringt und die passenden Bedingungen braucht, um diese zu entwickeln und seine Persönlichkeit voll zu entfalten.

Mit der Initiative „Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ unterstützt und fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung den Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung.

„Alle werden gebraucht!“ Ein solches Motto betont darüber hinaus den Auftrag, auch angesichts der demografischen Entwicklung vorhandene Ressourcen und Potenziale besser auszuschöpfen. Die potenzielle Leistungskraft junger Menschen ist wertvoll, sie werden unsere Gesellschaft zukünftig mitgestalten.

Das BMBF unterstützt mit der Potenzialanalyse sowie den Werkstatttagen in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten eine breite frühzeitige Berufsorientierung. Junge Menschen sollen ihre persönlichen Stärken erkennen, damit sie diese weiterentwickeln und ausbauen können. Sie sollen auch frühzeitig Kenntnis und Einblicke in die Berufswelt und die betriebliche Ausbildung erlangen. Das ist insbesondere wichtig für Jugendliche, die eine duale Ausbildung anstreben. Mit dem Berufsorientierungsprogramm und der Initiative „Bildungsketten“ möchte das BMBF genau diesen Weg zur dualen Ausbildung transparent machen und fördern.

Die frühzeitige Berufsorientierung soll junge Menschen motivieren, weiter an ihrer Persönlichkeit, aber auch an ihren schulischen Leistungen zu arbeiten. Die Potenzialanalyse soll mit ihrer Orientierung auf die Entwicklung methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen dafür Anstöße geben.

Jugendliche ohne Schulabschluss haben keine guten Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Seit dem Dresdener Bildungsgipfel der Bundesregierung im Jahr 2008 mit dem Beschluss, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss bis 2015 drastisch zu senken, geht diese Quote kontinuierlich zurück.

Die Potenzialanalyse versteht sich als ein wichtiger Schritt dazu, diese Ziele in konkretes Handeln umzusetzen. Sie wird vor Ort in Kooperation mit vielen Partnern in einem Netzwerk umgesetzt. In der Praxis wird die Potenzialanalyse zunehmend als ein Instrument zur Kompetenzfeststellung von Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Schulen akzeptiert. Seit der Etablierung im Jahr 2009 sind eine Vielzahl von Ansätzen und Konzepten entwickelt und erprobt worden.

Als präventives Instrument setzt die Potenzialanalyse frühzeitig in der Schulzeit an und gibt Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, sich im Vorfeld der Berufswahl zunächst mit eigenen Fähigkeiten und Interessen auseinanderzusetzen. Zeigt sich dabei die Notwendigkeit, Jugendliche auf ihrem Weg bis zum Schulabschluss und beim Übergang in eine Ausbildung zu begleiten, schaffen die Ergebnisse der Potenzialanalyse eine Grundlage für eine sich anschließende individuelle Förderung im Sinne der bereits genannten Zielsetzungen. Eingebettet in die Initiative „Bildungsketten“ und verzahnt mit anderen Unterstützungsangeboten soll die Potenzialanalyse einen

Beitrag dazu leisten, Schulabbrüche zu verhindern und die Übergänge der Jugendlichen von der Schule in den Beruf zu verbessern.

Um die Qualität der Arbeit zu gewährleisten, hat das BMBF zum Beginn der Förderung Qualitätsstandards für den Einsatz der Potenzialanalyse vorgegeben sowie parallel dazu eine erste Handreichung zu den Eckpunkten einer guten Potenzialanalyse veröffentlicht.

Ich wünsche mir, dass die vorliegende zweite Handreichung möglichst viele Akteure erreicht, sie in ihrer verantwortungsvollen Arbeit unterstützt und ihnen Anregungen für die Weiterentwicklung ihrer Potenzialanalysen liefert.

Hans Weißmann

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Einleitung

Die Potenzialanalyse bildet für die Teilnehmenden einen Startblock für den Sprung in die Berufsorientierung. Sie ist ein fester Bestandteil in den Berufsorientierungsprogrammen des BMBF, die in der Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ zusammengefasst sind. Die Initiative startete im Sommer 2010 (www.bildungsketten.de). Sie bündelt neue Förderinstrumente und verbindet diese mit bereits bestehenden Förderprogrammen von Bund und Ländern.

Das BO-Programm des BMBF entstand im Kontext der bildungspolitischen Zielsetzungen, die Bund und Länder im Oktober 2008 in der „Dresdner Erklärung“ vereinbart haben. Demnach soll die Quote der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die die Schule ohne Abschluss verlassen, bis zum Jahr 2015 von 8 % auf 4 % gesenkt und die Zahl der Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung von 17 % auf 8,5 % verringert werden (BMBF 2009, 6).

Potenzialanalyse und Werkstatttage sind die beiden Elemente des BO-Programms:

- Die Potenzialanalyse wendet sich an Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassen von allgemeinbildenden Schulen. Sie dauert bis zu drei Tage und umfasst mindestens 18 Zeitstunden. Sie findet in der Regel außerhalb der Schule statt, z. B. in der Einrichtung des BOP-Antragstellers. Bestimmte Verfahren sind nicht vorgeschrieben. Handlungsorientierte und Verfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung sollen, biografische Verfahren können, angewendet werden. Die Potenzialanalyse schließt mit der Dokumentation der Ergebnisse und der Ableitung von individuellen Förderempfehlungen ab.
- Während der Werkstatttage, die sich i. d. R. in der 8. Klasse anschließen, können die Teilnehmenden in den Berufsbildungsstätten mindestens drei Berufsfelder praxisnah kennen lernen. Sie erhalten eine praktische Einweisung und Informationen über allgemeine Inhalte über einen Zeitraum von mindestens 80 Stunden, davon 65 Stunden in der Werkstatt. Die Berufsorientierung kann in einem zweiwöchigen Block erfolgen oder in zwei Blöcken zu je einer Woche bis zu einem Tag pro Woche – auch über zwei Schuljahre hinweg. Die Berufsorientierungsmaßnahme schließt mit einem Zertifikat ab.

Nach der Potenzialanalyse soll die Berufseinstiegsbegleitung diejenigen individuell fördern, bei denen ein Förderbedarf deutlich geworden ist. Mit ihnen entwickeln die Fachkräfte individuelle Förderpläne, die sie eng mit anderen Akteuren abstimmen. Die Betreuung sichert auch nach der Schule den Übergang in Ausbildung und eine erste Phase der Stabilisierung.

Das BMBF-Sonderprogramm zur Berufseinstiegsbegleitung (BerEb-Bk) ergänzt die Zahl der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die bereits von der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Rahmen des arbeitsmarktpolitischen Programms BerEb gefördert werden. Sowohl BerEb als auch BerEb-Bk werden über die Bundesagentur für Arbeit ausgeschrieben und vergeben.

Die beiden vorliegenden Bände konzentrieren sich auf die Potenzialanalyse. Wie dieses Instrument konkret aussehen soll, dazu hatte im Mai 2010 eine erste Handreichung konzeptionelle Eckpunkte festgelegt. Gleichzeitig waren die Qualitätsstandards des BMBF erschienen. Damit wurden Weichen für die Gestaltung gestellt, den Durchführenden wurde aber viel Spielraum gelassen, um verschiedene Wege zu erproben.

Die Erfahrungen der vergangenen zwei Jahre zeigen, dass ein breites Spektrum ganz verschiedener Ansätze entstanden ist. In einigen Ländern wird die Potenzialanalyse eingebunden in landesweite Strategien zur Berufsorientierung und es werden einheitliche Verfahren priorisiert. In anderen Ländern erproben verschiedene Träger unterschiedliche Ansätze und Konzepte. Die Richtlinien zur Potenzialanalyse sahen besondere Chancen in einem Lernortwechsel und gaben die Potenzialanalyse deshalb mit dem Auftrag der Kooperation in die Verantwortung der Bildungsträger. Einzelne Bundesländer gehen einen anderen Weg, sie verorten die Potenzialanalyse in der Schule und qualifizieren Lehrkräfte für ihre Durchführung. Damit wollen sie vor allem den Transfer der Ergebnisse in die Regelstrukturen sicherstellen.

Innerhalb des sehr breiten Spektrums wurde in der Praxis ein Bedarf an fachlichem Austausch und fachlicher Orientierung deutlich. Dabei standen Fragen zur Konkretisierung der Ziele sowie zur Umsetzung und Einbettung der Potenzialanalyse im Vordergrund. Mit der Verstetigung des Programms sollte auch die Qualitätsentwicklung und -sicherung durch einen strukturierten und moderierten Prozess befördert werden. Das BMBF beauftragte das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) damit, einen solchen Prozess zu initiieren. Das Projekt „Weiterentwicklung von Konzepten, Instrumenten und Materialien für die Durchführung von Potenzialanalysen“ wurde im Zeitraum vom 1. Juni 2011 bis zum 30. Mai 2012 umgesetzt.

Zielsetzung des Projekts war es:

- die Praxis der Umsetzung von Potenzialanalysen durch einen fachlichen Austausch zu reflektieren,
- mehr Transparenz über die bereits erprobten Konzepte und Ansätze sowie eingesetzten Verfahren zu schaffen,
- Beispiele guter Praxis zu identifizieren,
- die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch einen strukturierten und moderierten Prozess zu befördern,
- die Ergebnisse und Erkenntnisse aus diesem Prozess der Fachöffentlichkeit in Form einer Handreichung zur Verfügung zu stellen.

In insgesamt fünf Workshops diskutierten Expertinnen und Experten der Praxis – z. T. unter Beteiligung der Programmverantwortlichen aus dem BMBF und dem BIBB – die Qualität in der Umsetzung der Potenzialanalysen. Die Erfahrungen wurden ausgewertet und in Hinblick auf Beispiele guter Praxis dokumentiert. Vor dem Hintergrund einer hohen Identifikation mit dem Instrument und dem gemeinsamen Wunsch einer kontinuierlichen Verbesserung wurden offene Fragen und Umsetzungsprobleme angesprochen und Antworten erörtert.

Die Ergebnisse dieses konstruktiven Dialogs und die daraus resultierenden Empfehlungen bilden die fachliche Grundlage dieser Handreichung.

Der erste Band fasst Erkenntnisse zum derzeitigen Stand der Praxis zusammen. Er gibt einen Überblick, welche Strategien die Länder bei der Umsetzung der Potenzialanalyse verfolgen und woran sie gute Praxis festmachen. Als Stand der Praxis fasst er die Rückmeldungen und Vorschläge der Praktikerinnen und Praktiker aus Workshops, Praxiserkundungen und Expertengesprächen zusammen. Um offene Fragen zu klären und notwendige neue Weichenstellungen fachlich zu fundieren, werden theoretische Erkenntnisse herangezogen. Das Theoriekapitel ver-

tieft das spezifische Verständnis von Berufsorientierung und Kompetenzfeststellung, das der Potenzialanalyse zugrunde liegt und beleuchtet die spezifischen Voraussetzungen der Zielgruppen, ihre Lebenswelten und Entwicklungsaufgaben. Aus der Zusammenschau der beiden Bereiche – Umsetzung und Anspruch – leitet das letzte Kapitel Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Potenzialanalyse ab.

Der zweite Band bietet für die Praxis Anregungen zur Weiterentwicklung der Potenzialanalysen. Er differenziert, woran sich die Qualität der Potenzialanalyse zeigen kann und unterlegt dies mit Beispielen guter Praxis. Dieser Band verfolgt in seinem Aufbau den Ablauf der Potenzialanalyse von der Vorbereitung über die Umsetzung und die Ergebnisse zur Nachbereitung. Die Phasen werden im Hinblick auf Qualitätsdimensionen – Struktur-, Prozess-, Ergebnis- und Wirkungsqualität – betrachtet. Im Vordergrund stehen Anregungen und Hinweise, welche Qualitätskriterien zum Erfolg einer Potenzialanalyse beitragen und wie sie bereits jetzt umgesetzt werden. Beispielhaft wurden die Aspekte herausgegriffen, die aus Sicht der an den fachlichen Diskussionen beteiligten Akteure als Beispiele guter Praxis benannt wurden. Das Thema Qualität rundet ein Kapitel zur Qualitätssicherung und -entwicklung ab. Band 2 endet mit einem Ausblick, der den aktuellen Handlungsbedarf beschreibt und Empfehlungen zur weiteren Qualitätsentwicklung von Potenzialanalysen gibt.

Die Handreichung richtet sich in erster Linie an alle Akteure, die selbst Potenzialanalysen im Kontext von Berufsorientierung planen, durchführen und nachbereiten. Dies können Planungsverantwortliche, Auszubildende und sozialpädagogische Fachkräfte von überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten sein ebenso wie Lehrkräfte, die im Tandem mit den Bildungsträgern oder eigenverantwortlich Potenzialanalysen umsetzen. Die beiden Bände sollen den Praktikerinnen und Praktikern konkrete Hinweise und Anregungen für die Weiterentwicklung der „eigenen“ Potenzialanalysen geben.

Darüber hinaus ist die Handreichung für all jene gedacht, die als Kooperationspartner in die Umsetzung derartiger Vorhaben eingebunden sind. Dazu gehören u. a.:

- Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter oder andere Fachkräfte, die die Ergebnisse der Potenzialanalyse für eine individuelle Förderung des Schülers oder der Schülerin nutzen können,
- Lehrkräfte, die die Schülerinnen und Schüler bei der Potenzialanalyse begleiten oder diese selbst durchführen und/oder Ergebnisse und neue Erkenntnisse in pädagogische Prozesse umsetzen,
- Koordinatorinnen und Koordinatoren für Berufs- und Studienorientierung an den allgemeinbildenden Schulen, deren Aufgabe es ist, ein in sich stimmiges, schulintern und mit externen Kooperationspartnern abgestimmtes Konzept der Berufsorientierung zu entwickeln, in dem die Potenzialanalyse einen wichtigen Baustein in einem „Modulkoffer“ darstellt,
- Beteiligte bei den Werkstatttagen im Rahmen des BOP sowie weiterer Praktika.

Wir freuen uns, wenn diese Handreichung den Leserinnen und Lesern Anregungen zur Weiterentwicklung der Potenzialanalyse vermittelt und eine Programm, Berufsgruppen und Institutionen übergreifende Verständigung über die Qualität dieses Instruments ermöglicht. Ein ganz herzlicher Dank gilt all denjenigen, die sich an der Erarbeitung der Veröffentlichung beteiligt haben, z. B. durch ihre aktive Teilnahme an den regionalen Workshops, durch eine Vorstellung ihrer Ansätze

vor Ort und durch eine Darstellung ihrer Beispiele. Wir bedanken uns besonders bei unserem Auftraggeber, der diesen spannenden Prozess einer offenen, partizipativen und konstruktiven Weiterentwicklung des Programms ermöglicht hat.

1 Eckpunkte der Potenzialanalyse

Im Mai 2010 kam mit der „Handreichung zur Durchführung von Potenzialanalysen im Berufsorientierungsprogramm des BMBF“ eine konzeptionelle Grundlage zur Potenzialanalyse heraus. Sie sollte den beteiligten Akteuren eine „Leitidee“ vermitteln, eine Orientierung für die Planung bieten, Anforderungen beschreiben und anhand von Beispielen veranschaulichen, wie diese umgesetzt werden können. Aufbauend auf den Richtlinien des Programms und den bereits veröffentlichten Qualitätsstandards zur Durchführung setzte sie Eckpunkte in Bezug auf Ziele, Zielgruppen, auf die Art der Verfahren und auf Standards.

Diese Eckpunkte werden in Kapitel 1 zusammengefasst. Es wendet sich somit vor allem an diejenigen, die den „alten“ Sachstand noch nicht kennen oder zur Einführung Grundverständnis und Eckpunkte auffrischen möchten. Expertinnen und Experten, die im Alltag mit den genannten Grundlagen arbeiten und eine einführende Zusammenfassung entbehrlich finden, können direkt mit Kapitel 2 einsteigen.

1.1 Stärken junger Menschen sichtbar machen

Die Potenzialanalyse bildet einen Baustein umfassender Konzepte zur Berufsorientierung. Gemeint ist ein erweitertes Verständnis von Berufsorientierung, das zwei Aspekte umfasst: die Schülerin/der Schüler bekommt Gelegenheiten, sich zunächst einmal selbst zu orientieren. Fragen wie Wer bin ich? Was kann ich gut? Was macht mir Spaß? Wo liegen meine Interessen und Neigungen? stehen im Vordergrund. Sie schaffen eine Basis, um sich in einer späteren Phase des Berufsorientierungsprozesses auch mit Anforderungen der Arbeitswelt, der Berufsfelder und Berufe zu beschäftigen und diese in Beziehung zum eigenen Stand zu setzen. Berufsorientierung bedeutet diese Seiten immer wieder neu auszubalancieren – dieser Prozess ist nicht mit einer einmaligen Berufswahl „erledigt“, sondern kann lebenslang dauern.

Die Potenzialanalyse dient somit der Förderung des (beruflichen) Selbstkonzepts. Sie versteht sich als Teil einer frühen Phase der Berufsorientierung, die der Hinführung zu den konkreten Anforderungen der Berufe und der Berufswahl vorausgeht und die Schülerinnen und Schüler auf eine Auseinandersetzung damit vorbereitet. Sie soll sichtbar machen, wo individuelle Stärken liegen und Anhaltspunkte für die weitere Entwicklung der Jugendlichen geben.

Der Schwerpunkt der Potenzialanalyse liegt damit bei der Person und ihrer Entwicklung; sie ist „subjektorientiert“ und an den Stärken ausgerichtet. Sie grenzt sich damit von anforderungsorientierten Ansätzen ab, die zu einem späteren Zeitpunkt untersuchen, ob eine Person bestimmte Anforderungen, z. B. unter dem Stichwort „Ausbildungsreife“ oder „Berufseignung“, bereits erfüllt.

Das Instrument wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler und bietet ihnen die Möglichkeit, sich selbst sowie schon vorhandene Kompetenzen und Potenziale kennen zu lernen und anderen zu zeigen. Unter Kompetenzen versteht man die Befähigung, in einer neuen Situation selbstorganisiert Anforderungen zu bewältigen – dies umfasst die Anwendung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und steht im Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen, Normen, Werten und Gefühlen. Mit Potenzialen sind Stärken gemeint, die in einer Person stecken, aber noch nicht zu sichtbaren Kompetenzen entwickelt sind. Kompetenzen und Potenziale sichtbar zu machen,

hilft jungen Menschen, Selbstvertrauen zu entwickeln und Herausforderungen anzunehmen (vgl. BMBF 2010b Qualitätsstandards).

Die Potenzialanalyse verfolgt darüber hinaus das Ziel, präventiv zu erkennen, wer ggf. Unterstützung benötigt, um die Schule erfolgreich abzuschließen, wo Risiken und Hindernisse liegen und worin die Hilfe bestehen könnte. Die Potenzialanalyse soll eine erste diagnostische Grundlage für eine anschließende individuelle Förderung, z. B. durch eine Berufseinstiegsbegleitung, bieten. Sie ist insofern als eine Förderdiagnose zu verstehen.

Die zentralen Fragen, die mit dem Instrument Potenzialanalyse untersucht werden und auf die die angewandten Verfahren eine Antwort erbringen sollen, lauten deshalb:

- Wo liegen die Kompetenzen und Potenziale dieser Schülerin/dieses Schülers?
- Welche Interessen und Neigungen hat er/sie?
- Wie können pädagogische Fachkräfte ihn/sie auf dem Weg zum erfolgreichen Schulabschluss und beim Übergang in die Ausbildung unterstützen?

Manchmal ergeben sich aus den Ergebnissen schon Anhaltspunkte, in Richtung welcher Berufsfelder Kompetenzen und Interessen weisen. Diese können für das Werkstattpraktikum festgehalten werden. Die Berufswahl steht ausdrücklich noch nicht im Fokus der Potenzialanalyse.

1.2 Schwerpunkt auf handlungsorientierten Verfahren

Die Potenzialanalyse untersucht methodische, personale und soziale Kompetenzen, d. h. Schlüsselkompetenzen, die über die Anforderungen einzelner Berufe oder Berufsfelder hinausgehen.

Als Verfahren gelten praxiserprobte und wissenschaftlich abgesicherte, in der Regel standardisierte Mittel, um Erkenntnisse zu generieren. Das sind z. B. Assessment-Center (AC). Verschiedene Verfahren werden in Verfahrensarten zusammengefasst, z. B. gehören biografische Interviews und Kompetenzbilanzen zu den biografischen Verfahren. Auf dem Markt existiert eine Reihe von entwickelten Instrumenten, die ein oder mehrere Verfahren umfassen.

Die BMBF-Qualitätsstandards für die Potenzialanalyse, auf die die BOP-Richtlinien verweisen, schreiben kein bestimmtes Verfahren vor. Analog zur Zielsetzung der Potenzialanalyse werden aber Verfahrensarten empfohlen:

- z. B. Verfahren der handlungsorientierten Kompetenzfeststellung sind primär einzusetzen, dazu gehören z. B. AC und Arbeitsproben; möglich sind auch Übungen aus dem Sozialtraining oder der Erlebnispädagogik,
- z. B. Verfahren der Selbst- und Fremdbeschreibung zur Erkundung von (beruflichen) Neigungen und Interessen, z. B. aus dem Berufswahlpass (BWP) oder dem Profilpass,
- ggf. biografieorientierte Verfahren, z. B. biografische Interviews und Kompetenzbilanzen.

Welche Verfahren und Instrumente zur Anwendung kommen, ist nicht verbindlich festgelegt.

1.3 Positive Ergebnisse und Mut machende Empfehlungen

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse werden schriftlich dokumentiert. Die Teilnehmenden erhalten ein Kompetenzprofil, das neben Zahlenwerten auch konkrete Beschreibungen ihrer Stärken enthält. Das Profil ist nach dem Prinzip des Kompetenzansatzes positiv formuliert, d. h., es stellt dar, was vorhanden ist (und nicht welche möglichen Erwartungen nicht erfüllt wurden). Es ist verständlich und konkret formuliert, so dass die Jugendlichen und ihre Eltern etwas damit anfangen können. Und es enthält Empfehlungen, wie die Kompetenzen angewendet und weiterentwickelt werden können.

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse bilden die Grundlage für eine individuelle Förderung, die dem individuellen Förderbedarf entspricht. Sie soll ermöglichen, dass der Schüler oder die Schülerin selbst Kompetenzen auf eigenen Wegen entwickelt, z. B. indem Lern- und Entwicklungsbedingungen geschaffen werden, die sich als förderlich erwiesen haben. Dazu werden im Anschluss an die Potenzialanalyse Fördervereinbarungen getroffen.

Das Feedback ist ein wesentlicher Bestandteil der Potenzialanalyse. Es soll – wie die gesamte Potenzialanalyse – bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Selbstreflexionsprozess initiieren. Dazu beziehen sich die Rückmeldungen auf die konkret sichtbar gewordenen Verhaltensweisen, auf die Ergebnisse und Bewertungen. So können die Schülerinnen und Schüler die Rückmeldungen nachvollziehen und für ihre weitere Entwicklung nutzen.

1.4 Einbindung in kooperative Systeme

Die Potenzialanalyse bildet ein Glied der Bildungsketten; sie soll in ein kooperatives System der Förderung eingepasst werden. Diese Passung erfordert eine gute Zusammenarbeit der Beteiligten, z. B. der Schulen, der Bildungsträger und der BerEb. Die Potenzialanalyse soll eingebettet sein in schulische oder regionale Gesamtkonzepte der Berufsorientierung, in denen die Bausteine systematisch aufeinander aufbauen und weitere Akteure des Übergangs Schule – Beruf einbezogen werden.

Der Antrag auf Durchführung einer Potenzialanalyse ist Teil des Antrags zum BOP. Er setzt eine Bescheinigung der beteiligten Schule voraus, die sich verpflichtet, Empfehlungen in schulische Förderpläne aufzunehmen und umzusetzen. Ebenso sagt der Bildungsträger zu, die Ergebnisse im Berufsorientierungspraktikum zu berücksichtigen (siehe BMBF 2011, BOP-Richtlinie – Nr. 4.5).

Neue Lernorte bieten Chancen insbesondere für Jugendliche, die in der Schule bislang nicht angemessen gefördert wurden. Aus diesem Grund soll die Potenzialanalyse außerhalb von Schule stattfinden, z. B. in den Räumen des BOP-Trägers. Gleichzeitig soll sie aber keine rein externe Veranstaltung sein, sondern die Ergebnisse der Potenzialanalyse sollen in den pädagogischen Alltag einfließen. Das gelingt nur, wenn Lehrkräfte und ggf. Betreuungsfachkräfte einbezogen werden.

Zur Durchführung von Potenzialanalysen können multidisziplinäre Teams aus sozialpädagogischen Fachkräften, Ausbildungspersonal, Lehrkräften und qualifizierten Honorarkräften gebildet werden. Voraussetzung ist, dass in dem Team sozialpädagogische Fachkompetenz in Form eines einschlägigen beruflichen Abschlusses als Diplom-Sozialpädagoge oder -pädagogin oder

einem vergleichbaren Abschluss vorhanden ist. Alle Mitglieder des Teams müssen für die Kompetenzfeststellung geschult und zertifiziert sein.

Die Potenzialanalyse soll vom Umfang her bis zu drei Tage dauern.

Die Grundlage der Potenzialanalyse bilden die Qualitätsstandards des BMBF (BMBF 2010).¹

¹ http://www.bmbf.de/pubRD/qualitaetsstandards_bildungsketten.pdf [10.05.2012].

2 Stand der Praxis

Um einen Einblick zu bekommen, wie die Umsetzung der Potenzialanalyse in der Praxis gelingt, führte die INBAS GmbH zu einem eine Befragung der Länder zur Umsetzung von Kompetenzfeststellungsverfahren bzw. Potenzialanalysen in allgemeinbildenden Schulen durch. Zum anderen erfolgte ein intensiver Austausch mit Praktikerinnen und Praktikern zu deren Erfahrungen bei der Umsetzung der Potenzialanalyse. Die Ergebnisse werden im Folgenden als Stand der Praxis zusammengefasst. Sie stellen einen Ausschnitt aus der Praxis dar, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

2.1 Zusammenfassung der Ergebnisse der Länderumfrage

Die Berufsorientierungsprogramme des BMBF bieten für die Durchführung von Potenzialanalysen einen bundesweit einheitlichen Rahmen und geben Qualitätsstandards vor. Wie die Potenzialanalyse von den Fachleuten in der Praxis jedoch konkret vor Ort umgesetzt wird, hängt in starkem Maße von den landes- und regionalspezifischen Besonderheiten ab. So gibt es z. B. Bundesländer, die die Potenzialanalyse in landesweite Strategien zur Berufsorientierung einbinden und einheitliche Verfahren bevorzugen. In anderen Ländern werden unterschiedliche Ansätze erprobt und es wird eine Vielzahl von Konzepten entwickelt. Diese Rahmenbedingungen haben einen entscheidenden Einfluss auf die Arbeit der Träger und Schulen.

Um sich einen Überblick über den aktuellen Stand der Umsetzung in den Bundesländern zu verschaffen, führte INBAS im Oktober/November 2011 eine Befragung der für die Berufsorientierung zuständigen Ministerien der Bundesländer durch. Mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens wurden Angaben zu Strategien für die Umsetzung von Kompetenzfeststellungsverfahren (KFV) bzw. Potenzialanalysen für Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in den Ländern erhoben. Bei der Konzipierung des Fragebogens wurde bereits nach Ländern unterschieden, die landeseinheitliche Strategien umsetzen, und jenen, die derzeit keine landeseinheitliche Strategie verfolgen.

Länder mit einheitlicher Strategie

Zum Zeitpunkt der Befragung verfolgten sieben Bundesländer eine landeseinheitliche Strategie für die Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierungsphase, wobei in vier dieser Bundesländer² die Kompetenzfeststellung als verbindlicher Bestandteil des schulischen Curriculums festgeschrieben war bzw. eine solche Festlegung unmittelbar bevorstand.³ Fünf weitere Bundesländer gaben an, eine landesweite Strategie derzeit zu entwickeln bzw. dass deren Erarbeitung geplant sei.

In der Regel bezogen sich diese Festlegungen nicht auf alle, sondern nur bestimmte Schulformen: Die Angebote der Kompetenzfeststellung richteten sich hauptsächlich an Schülerinnen und Schüler in Hauptschul-Bildungsgängen an allgemeinbildenden Schulen und in Förderzentren

² In Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen und Thüringen.

³ So hat z. B. das Niedersächsische Kultusministerium im § 4.1 des Runderlasses zur Berufsorientierung vom 1. Dezember 2011 Folgendes festgelegt: „Zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler für eine zielgerichtete individuelle Entwicklung und Berufsorientierung wird ein Kompetenzfeststellungsverfahren durchgeführt. Es dient der Ermittlung der persönlichen Stärken und Entwicklungspotenziale von Jugendlichen und erfolgt in der Regel im 8. Schuljahrgang...“ (RdErl. d. MK vom 1.12.2011 - 32-81431 - VORIS 22410).

bzw. Förderschulen. Dementsprechend wurden Schülerinnen und Schüler höherer Bildungsgänge, die z. B. zum Realschulabschluss, zur Fachhochschulreife und zum Abitur an allgemeinbildenden Schulen führen, zum Zeitpunkt der Befragung eher nicht angesprochen.⁴

In Bundesländern mit landeseinheitlicher Strategie liegen in der Regel langjährige Erfahrungen mit der Umsetzung von KfV und deren Einbindung in Programme zur Berufsorientierung vor. So hat z. B. das Land Thüringen bereits im Jahr 2003 eine Richtlinie zur Förderung der praxisnahen Berufswahlvorbereitung, der Stärkung der Ausbildungsfähigkeit und zur Förderung von Maßnahmen des lebenslangen Lernens veröffentlicht und damit frühzeitig wichtige Weichenstellungen vorgenommen.

Häufig wurden KfV in Landes-Modellprojekten zur Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung entwickelt und/oder erprobt. So konnte z. B. das Land Niedersachsen bei der Entwicklung einer landesweiten Strategie auf Erfahrungen aus den Modellprojekten „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“ zurückgreifen.

Zur Umsetzung und Kofinanzierung der Landesstrategien wird in sechs von sieben Bundesländern die BOP-Potenzialanalyse genutzt. Je nach Bundesland setzt sie in der Klassenstufe 7 oder 8 an.

Mit KfV verbinden die Bundesländer vorrangig die Zielsetzung, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbstreflexion, deren Motivation und Selbstbewusstsein zu stärken. Mit Hilfe der Potenzialanalyse können die Teilnehmenden berufsübergreifende Kompetenzen entdecken, trainieren und durch sich anschließende Angebote der individuellen Förderung weiterentwickeln. Das Kennenlernen verschiedener Berufsfelder steht noch nicht im Fokus, die Kompetenzfeststellung bzw. Potenzialanalyse soll die Schülerinnen und Schüler besser auf eine Berufswahlentscheidung vorbereiten.

Die Potenzialanalyse dauert in der Regel zwischen zwei und drei Tage, wobei der dritte Tag auch für die Rückmeldegespräche genutzt wird. Sie findet in vier Bundesländern ausschließlich in der Schule statt, in zwei Bundesländern nur am außerschulischen Lernort, in einem anderen Bundesland sowohl beim Träger als auch in der Schule. Zum Zeitpunkt der Befragung lag die Durchführung der Potenzialanalyse in zwei Bundesländern – in Baden-Württemberg und Hessen – in der Hand eines einzelnen Anbieters. Andere Bundesländer wie das Saarland und Thüringen haben eigene Qualitätsstandards im interministeriellen Austausch oder durch ein Netzwerk auf Landesebene erarbeitet.

In den meisten Bundesländern dient der BWP als Instrument für die Dokumentation der Ergebnisse der Potenzialanalyse, in einem Land wird der Profilpass eingesetzt. Darüber hinaus werden auch landesspezifische (wie z. B. der Berufs- und Studienwegeplan in Hamburg) oder träger- bzw. schuleigene Dokumentationsinstrumente genutzt.

Eine systematische Verzahnung sahen die befragten Bundesländer mit dem Werkstättenpraktikum im Rahmen des BO-Programms des BMBF ebenso wie mit dem Programm BerEb-Bk gege-

⁴ Niedersachsen definiert als eine erweiterte Zielgruppe für KfV Schülerinnen und Schüler „an Hauptschulen, Realschulen, den entsprechenden Zweigen der Kooperativen Gesamtschulen, den Oberschulen und den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen sowie an Förderschulen, die nach den Vorgaben der anderen allgemeinen Schulen arbeiten“ (ebd.).

ben. Lediglich ein Bundesland sah auch Bezugspunkte zur Initiative „Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen (VerA)“ des Senior Experten Service (SES).⁵

Länder mit einer Vielfalt von Ansätzen

Die Umsetzung der Potenzialanalyse erfolgt in diesen Bundesländern auf unterschiedliche Weise: In vier Bundesländern führen einzelne oder eine begrenzte Anzahl ausgewählter Träger die Potenzialanalyse durch. Acht Bundesländer machten in Bezug auf die Auswahl der Durchführenden keine Vorgaben und eröffneten damit einer Vielzahl von Trägern die Möglichkeit, Potenzialanalysen anzubieten. In der Regel resultiert daraus auch eine Vielzahl von Verfahren. Werden Setzungen durch die Länder vorgenommen, beziehen sich diese entweder auf ein bestimmtes Instrument (wie z. B. den hamet 2) oder auf eine Kombination von bestimmten Verfahren (wie z. B. der Selbst- und Fremdeinschätzung mit handlungsorientierten Elementen aus dem hamet 2 und Auswertungsgesprächen) oder auf den Einsatz von einheitlichen Materialien für eine bestimmte Schulform (wie z. B. an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen).

In den meisten Bundesländern werden verschiedene Finanzierungsinstrumente für die Durchführung von Potenzialanalysen genutzt. Dazu gehören Mittel der Bundesagentur für Arbeit für die vertiefte Berufsorientierung, Mittel aus dem BO-Programm sowie aus dem Programm BerEb-Bk des BMBF. Einige Länder unterstützen den Bereich durch eigene Landesprogramme, häufig kofinanziert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF). So können z. B. in Nordrhein-Westfalen Potenzialanalysen im Rahmen des Landesprogramms „STARTKLAR!“ in das BOP integriert sowie über die Initiative „Zukunft fördern“ (Modul 3)⁶ gefördert werden. In Sachsen fließen ESF-Mittel z. B. auch in das Landesprogramm BOP & PIA.⁷

Nach Aussage eines Bundeslandes sollen die Verfahrenskosten dadurch gering gehalten werden, dass die Potenzialanalyse von Lehrkräften durchgeführt wird. In diesem Falle entstünden meist nur Schulungskosten im Rahmen der zukünftigen Lehrkräfte-Fortbildungen sowie Materialkosten.

⁵ Der Senior Experten Service (SES) stellt Jugendlichen, die Schwierigkeiten in der Ausbildung haben, berufs- und lebenserfahrene Senior Expertinnen und Experten als Vertrauenspersonen zur Seite. Diese helfen den Jugendlichen bei der Bewältigung fachlicher und privater Probleme und unterstützen sie dabei, eine neue Lehrstelle zu suchen. Eine VerA-Begleitung ist für den Auszubildenden und alle anderen Beteiligten kostenlos. Sie läuft zunächst über zwölf Monate, kann bei Bedarf aber bis zum Abschluss der Lehre verlängert werden. Weitere Informationen finden Sie unter <http://www.bmbf.de/de/14266.php> und <http://www.ses-bonn.de/> [02.04.2012].

⁶ „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten“ ist eine Initiative zur Unterstützung der Berufs- und Studienorientierung an allen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen Nordrhein-Westfalens. Dabei können die Schulen je nach Bedarf aus unterschiedlichen Modulen wählen. Modul 3 umfasst die Kompetenzfeststellung, dieses richtet sich vorrangig an Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8. Die Initiative startete 2008. Der Umsetzungszeitraum für das Modul 3 endet am 31.08.2012. Weitere Informationen unter <http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/zukunft-foerdern/module/3-kompetenzfeststellung.html> [02.04.2012].

⁷ Das Programm BOP & PIA – Berufsorientierung in Betrieben & Praktikanten in Ausbildung – dient der vertieften Berufsberatung für Schülerinnen und Schüler der Vorabgangsklassen in Sachsen. Es beinhaltet u. a. eine Kompetenzfeststellung beim Bildungsträger, in deren Ergebnis individuelle Stärken- und Schwächen-Profile zu erstellen sind. http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/2011_04_12_FB_B_Bob_und_Pia.pdf [02.04.2012].

Gute Praxis aus Sicht der Länder

Aus den Rückmeldungen der Bundesländer zu Beispielen guter Praxis lassen sich Rückschlüsse auf den Stand der Umsetzung der Qualitätsstandards und auf Gelingensbedingungen für die Potenzialanalyse ziehen.

Nach Meinung der Befragten ist die Vorgabe von Qualitätsstandards eine wichtige Gelingensbedingung für die Umsetzung von Potenzialanalysen. Beispiele guter Praxis zeichneten sich vor allem dadurch aus, dass sie diese Qualitätsstandards einhalten und Träger und Schulen gut miteinander kooperieren. Besonders erfolgreich seien Träger und Schulen, die stärkenorientiert mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten. So schätzten z. B. Lehrkräfte, dass die Ressourcenorientierung ihnen vor allem „den anderen Blick“ auf die Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Darüber hinaus biete ihnen die Potenzialanalyse ausreichend Zeit für individuelle Feedbackgespräche, in denen sie den Teilnehmenden eine stärkenorientierte Rückmeldung geben können. Es habe sich bewährt, die Rückmeldungen für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu formulieren und mit Beispielen aus der Durchführung zu belegen. Die Einbindung der Eltern in die Feedbackgespräche wird als sehr sinnvoll erachtet.

Als einen förderlichen Faktor für die Umsetzung von Potenzialanalysen wurde der Einsatz von qualifiziertem Personal genannt. In Bundesländern, die Lehrkräfte für die Durchführung der Potenzialanalyse befähigen wollen, schließt dies eine intensive Schulung und Begleitung der Lehrkräfte ein. Positive Erfahrungen wurden auch dann gemacht, wenn sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über eine längere Zeit einarbeiten durften und auf diese Weise Erfahrungen sammeln konnten.

An einigen Schulen wurde die Kompetenzfeststellung für den gesamten Jahrgang umgesetzt. Wo dies (bisher) nicht möglich ist, sei es wichtig, dass Schulen bzw. Schülergruppen gezielt ausgewählt werden.

Zwei Bundesländer berichteten von Beispielen, bei denen die Potenzialanalyse mit Unterstützung von Lehrkräften durchgeführt wird und eng mit einer intensiven und systematisch angelegten Berufsorientierung verknüpft ist. An die Potenzialanalyse schließen sich Maßnahmen der individuellen Förderung an, wobei Kompetenzfeststellung und individuelle Förderung in einer Hand liegen. Als begleitendes Instrument wird der BWP eingesetzt. Zusätzliche Unterstützungsstrukturen wurden auch darüber geschaffen, dass den durchführenden Lehrkräften für Fragen rund um die Potenzialanalyse Ansprechpersonen vor Ort sowie eine zentrale Anlaufstelle zur Verfügung stehen. Der fachliche Austausch, der darüber ermöglicht wird, diene der Qualitätssicherung. Durch die Einbindung der Lehrkräfte in die Potenzialanalyse werde insgesamt ein kompetenzorientiertes Unterrichten gefördert.

In einem anderen Bundesland fließen die Ergebnisse der außerschulischen Potenzialanalyse in ein Gutachten ein, das ebenfalls im BWP abgelegt und für die weitere Lernplanung genutzt werden kann.

Darüber hinaus sei es wichtig, dass die Träger bei Einhaltung der Standards wie z. B. des vorgegebenen Beobachterschlüssels auf eine wirtschaftliche Durchführung der Potenzialanalyse achten und das eigene Verfahren ständig überprüfen und weiterentwickeln.

Vorschläge zur Weiterentwicklung der Potenzialanalyse

Neun Bundesländer sahen zum Zeitpunkt der Befragung einen konkreten Bedarf, die Potenzialanalyse weiterzuentwickeln. Sie benannten Probleme bei der Umsetzung der Potenzialanalyse, formulierten offene Fragen und Vorschläge, die sich an Akteure auf unterschiedlichen Ebenen richten.

Begriffsklärung: Einige Bundesländer wünschten sich, dass zentrale Begriffe zunächst erst einmal verbindlich definiert werden. Es herrsche derzeit zuweilen eine „babylonische Sprachverwirrung“, die eine gemeinsame Verständigung auf und über Standards ebenso erschwere wie eine Vergleichbarkeit der Ansätze unterschiedlicher Bundesländer, Regionen und Träger. So sei z. B. unklar, ob und – wenn ja – worin sich Kompetenzfeststellung und Potenzialanalyse voneinander unterscheiden. So schlug z. B. ein Bundesland vor, die Kompetenzfeststellung als verbindliches Instrument zu betrachten, während die Potenzialanalyse fakultativ und ergänzend eingesetzt werden könne.

Vereinheitlichung: Einheitliche Qualitätsstandards für Potenzialanalysen sowie ein möglichst einheitliches Instrumentarium für die Umsetzung könnten dazu beitragen, unnötige Dopplungen zu vermeiden. Haben Schülerinnen und Schüler z. B. bereits mit dem Profilpass gearbeitet, solle darauf zurückgegriffen werden.

Ergebnis- und Qualitätssicherung: Zwei Bundesländer gaben an, bereits eigene Evaluationen zur Potenzialanalyse durchgeführt zu haben. In einem der Länder wurde von der Durchführung der Potenzialanalyse überwiegend positiv berichtet. Eine Evaluation der Verfahren sowie Rückmeldungen aus den Schulen wiesen allerdings auf Verbesserungsbedarf bei der Dokumentation der Ergebnisse und der Visualisierung von Kompetenzprofilen hin. Förderempfehlungen seien zum Teil nicht konkret genug formuliert. Mit den Ergebnissen und Förderempfehlungen müsse im Anschluss an die Potenzialanalyse im schulischen Kontext weitergearbeitet werden, und zwar sowohl in den einzelnen Fächern wie auch übergreifend bei der Berufs- und Studienorientierung der Schülerinnen und Schüler.

Um die Umsetzung der Förderempfehlungen zu gewährleisten, sei nach Ansicht eines anderen Bundeslandes eine Aufstockung der Berufseinstiegsbegleitung wünschenswert, da noch nicht alle Schulen über diese Fachkräfte verfügten.

Einbindung der Potenzialanalyse: Eine besondere Rolle spielt nach Ansicht der Länder die strukturelle Verankerung der Potenzialanalyse, die auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen müsse: Zum einen müsse die Potenzialanalyse eng mit dem schulischen Konzept der Berufs- und Studienorientierung verbunden sein, zum anderen müsse sie auf Landesebene als Grundlage der schulischen Berufsorientierung verbindlich festgeschrieben werden. So wurde z. B. für Hessen eine solche ergänzende Regelung zum Schulgesetz gefordert.

Kooperation mit Schule: Verbesserungsbedarf sahen einige Bundesländer bei der Kooperation mit den Lehrkräften der Schulen. Die Einführung der Potenzialanalyse mache eine Begleitung der Schulen in Fragen der Schul- und Organisationsentwicklung notwendig. Um eine Kontinuität in der Zusammenarbeit und Qualitätssicherung zu gewährleisten, sollte die Auswahl der Träger regional unter Beteiligung der Schulen organisiert werden.

Im Vorfeld könnten ebenfalls wichtige Weichenstellungen vorgenommen werden, indem bereits in der Ausbildung der Lehrkräfte der der Potenzialanalyse zugrundeliegende Kompetenz- und Ressourcenansatz stärker vermittelt würde.

Abstimmung unterschiedlicher Programme: Nach den Rückmeldungen aus den Schulen eines anderen Bundeslandes besteht ein deutlicher Bedarf an Abstimmung und Koordinierung zwischen den zahlreichen Bundes-Programmen, die Potenzialanalysen beinhalten. Dies betrifft sowohl die Verfahren der Potenzialanalyse, die eingesetzt werden, als auch die Abstimmung mit „dem System Schule“ sowie den konkreten Schulen vor Ort, in denen die Programme laufen.

Transfer: Ein weiteres Bundesland regte an, darüber nachzudenken, wie Synergieeffekte herbeigeführt werden könnten. Bereits vorliegende Erkenntnisse und Ergebnisse könnten von anderen Ländern nachgenutzt werden, ohne dass das Rad noch einmal neu erfunden werden muss. So habe z. B. der Bund die Entwicklung verschiedener Verfahren der Potenzialanalyse der Länder mitfinanziert. Hier wäre es hilfreich, wenn diese Verfahren den anderen Ländern als Transferprodukte zur Verfügung stünden. Ideal wäre ein Modulsystem, das die Anpassung an die jeweiligen regionalen Bedarfe zulässt.

Inklusion: Das BO-Programm richtet sich auch an Förderschulen. In der Regel beziehen die Länder Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen und Lernbehinderungen ein. Angesichts der aktuellen berufsbildungspolitischen Ausrichtung – Stichwort „Inklusion“ – müsste die Potenzialanalyse jedoch so ausgerichtet werden, dass zukünftig auch schwer und mehrfach behinderte Jugendliche mit einbezogen werden können. Dafür seien entsprechende Verfahren erst noch zu entwickeln. So laufe z. B. in Sachsen-Anhalt gegenwärtig das Projekt „Initiative Inklusion“ an. In diesem Zusammenhang werde derzeit eine Kompetenzanalyse zur Berufsorientierung für schwer und mehrfach behinderte Jugendliche entwickelt. Diese soll dazu beitragen, dass mit Unterstützung des Integrationsfachdienstes auch junge Menschen mit schwerer Behinderung eine Möglichkeit der beruflichen Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt finden.

2.2 Potenzialanalyse 2012 – Ergebnisse aus den Workshops

Um einen Einblick zu bekommen, wie die Umsetzung der Potenzialanalyse in der Praxis gelingt, führte die INBAS GmbH Ende 2011/Anfang 2012 vier regionale Workshops sowie ein überregionales Arbeitstreffen durch. Die Fachgespräche mit Expertinnen und Experten klärten, was die Qualität der Potenzialanalyse ausmacht, wie Beispiele guter Praxis aussehen und welche Anregungen zur Weiterentwicklung der Potenzialanalyse sich aus den Erfahrungen ableiten. Die Teilnehmenden der Workshops waren mit Hilfe des BIBB, insbesondere der Wissenschaftlichen Begleitung des BOP-Programms, und auf der Grundlage eigener Recherchen ausgewählt und zum Teil im Vorfeld besucht bzw. zu ihren Erfahrungen befragt worden.

Im Mittelpunkt der Diskussion stand das Thema „Qualität in der Umsetzung der Potenzialanalysen“. Dabei zeigte sich, dass die Frage, was unter Qualität zu verstehen ist, immer das Ergebnis von Aushandlungsprozessen der Beteiligten ist. Eine Grundlage für die Gespräche bildete eine Zusammenstellung von Qualitätskriterien zur Potenzialanalyse mit dem Blick auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen, die in Band 2 dieser Handreichung ausgeführt wird.

Die an den Workshops Beteiligten tauschten im Sinne des gemeinsamen Ziels „Qualitätsentwicklung“ ihre Ideen, Konzepte, Probleme und Lösungsansätze sowie Erfahrungen damit aus und reflektierten sie anhand der Qualitätskriterien. In den sehr offenen und konstruktiven Fachgesprächen wurde neben einem gemeinsamen Verständnis der Aufgabe und in parallel verlaufenden Entwicklungslinien eine breite Vielfalt guter Ansätze deutlich, die ganz unterschiedliche Qualitätsaspekte und Schwerpunkte betreffen. Gleichzeitig erbrachte die Diskussion eine Reihe von offenen Fragen und kritischen Anstößen.

Die Ergebnisse aus den vier regionalen Workshops wurden von INBAS als Stand der Praxis zusammengefasst und in einem fünften Workshop, einem überregionalen Arbeitstreffen, zur Diskussion gestellt. Die Anregungen der Teilnehmenden sind ebenfalls in dieses Kapitel eingeflossen.

Die Ergebnisse der Workshops sowie einzelner Praxisbesuche, die im Folgenden zusammengefasst sind, stellen keine repräsentative Bewertung der Umsetzung dar, sondern geben überblicks- und ausschnittartig Einblicke in die in diesem Rahmen vorgefundene Praxis.

Vielfältige Konzepte

EIN SEHR FRÜHES INSTRUMENT FÜR ALLE

An wen wendet sich die Potenzialanalyse? Die Potenzialanalyse wird als ein Instrument für alle Jugendlichen in den 7. bzw. 8. Klassen der Schulen, die einen Abschluss der Sekundarstufe I als höchsten Schulabschluss an einer allgemeinbildenden Schule anstreben, verstanden und genutzt. Die bildungspolitische Aufgabe präventiv zu wirken, Förderbedarfe zu erkennen und frühzeitig gegenzusteuern, richtet den Fokus (eigentlich) auf Jugendliche, bei denen das Risiko einer Benachteiligung vorhanden ist. Diese stehen in der Praxis jedoch nicht im Vordergrund.

Das hat zum einen organisatorische Gründe. Schulen nehmen in Klassenstärke an der Kompetenzfeststellung teil, eine Separierung wäre kaum zu leisten – und birgt die Gefahr der Stigmatisierung.

Zum anderen steht für viele Durchführende und/oder für Auftraggeber, die einen Träger als Kooperationspartner einbeziehen, die Wahl eines Berufs oder Berufsfeldes im Vordergrund. Sie verstehen die Potenzialanalyse in erster Linie als das Instrument, mit dem alle Jugendlichen auf die Werkstatttage vorbereitet werden und anhand dessen die Berufsfelder ausgewählt werden. Im Mittelpunkt des Interesses stehen zum Teil eher die zukünftigen Fachkräfte – und somit die Frage der Eignung – als die Jugendlichen mit Förderbedarf.

Die Zielgruppen der Potenzialanalyse unterscheiden sich durch ihr Alter deutlich von denen anderer KFV. Die Altersgruppe der Siebtklässlerinnen und Siebtklässler wurde in allen Workshops thematisiert. Nicht zuletzt, da in einigen Bundesländern die Einschulung bereits mit fünfeinhalb Jahren erfolgt, sind die Teilnehmenden z. T. erst zwölf oder gar erst elf Jahre alt. Hier stehe die Pubertät und somit eine zentrale Phase der Identitätsbildung noch bevor, Interessen und Profile seien unklar und wechselhaft, berufliche Vorstellungen noch auf der Ebene von Träumen oder Wünschen. Die vielfach auf Berufe ausgerichtete Umsetzung passe für diese Schülerinnen und Schüler ebenso wenig wie viele der eingesetzten Verfahren. Ihre spezifischen Voraussetzungen müssen dargestellt und Ziele, Verfahren und Ergebnisse daran ausgerichtet werden.

Als eine denkbare Alternative wurde diskutiert, die Potenzialanalyse in die 8. Klasse zu verschieben. Diese Regelung würde sowohl einen direkten Bezug zu den Werkstatttagen ermöglichen als auch den unmittelbaren Anschluss einer Berufseinstiegsbegleitung, die erst ab Klasse 8 gefördert wird.

DIE POTENZIALANALYSE ALS SUPERCHANCE, GERADE FÜR DIE SCHWACHEN

Die Fachleute, die in den Workshops zusammentrafen, erwiesen sich als hoch identifiziert mit der Potenzialanalyse und den mit ihr verbundenen Zielen. „Für mich ist die Potenzialanalyse eine Superchance, insbesondere für leistungsschwächere Schüler, ein positives Feedback zu bekommen“, so die Aussage eines Teilnehmers. Viele sehen in der Potenzialanalyse die Möglichkeit einer Standortbestimmung für die Schülerinnen und Schüler, einen Impuls für die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit, einen Startschuss für die berufsbiografische Entwicklung. Sie biete allen Schülerinnen und Schülern konkrete Anlässe, sich selbst besser kennen zu lernen, über sich nachzudenken, eigene Fähigkeiten und Wünsche zu reflektieren, mit anderen ins Gespräch zu kommen und die Fragen „Wer bin ich?“ und „Was kann ich?“ aus neuen Blickwinkeln zu betrachten.

Für die meisten Fachleute soll die Potenzialanalyse „die Brücke im Hinblick zur beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler“ sein, sie stelle „einen ersten Schritt auf einem langen Weg hin zum Beruf“ dar. Für die Teilnehmenden, die dieser Meinung zuneigten, spielt der Beruf eine untergeordnete Rolle – ebenso wie die Ausrichtung an festgelegten Anforderungen, z. B. am Kriterienkatalog für Ausbildungsreife. Die Potenzialanalyse solle zwar ein Schritt auf dem Weg zu einem Beruf sein, für eine konkrete Berufswahl aber sei es viel zu früh.

Anderen Einschätzungen zufolge solle die Potenzialanalyse Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, eine realistische Berufswahlentscheidung zu treffen. Sie ziele u. a. auf eine Antwort auf die Frage: „In welchen Berufsfeldern will ich mich erproben?“

Nur in Ausnahmefällen zielt die Potenzialanalyse bislang in der Praxis darauf, Förderbedarfe zu entdecken, diese in Förderempfehlungen aufzugreifen und somit eine Grundlage für eine anschließende individuelle Förderung zu schaffen. Vielfach und insbesondere von Auftraggebern

scheint das Instrument so nicht verstanden zu werden (s. o.). Erschwerend kommt hinzu, dass für die individuelle Förderung häufig kein Ansprech- bzw. Anschlusspartner zur Verfügung steht.

Die Workshops zeigten durchaus die Bereitschaft der Träger, sich der Aufgabe „Identifizierung von Förderbedarf“ stärker zu widmen – wenn dies als ausdrückliche Aufgabe der Potenzialanalyse definiert wird. Allerdings wurde auch hier auf Stigmatisierungsgefahren hingewiesen. Im Sinne der Inklusion wurde empfohlen, grundsätzlich Entwicklungsbedarfe zu untersuchen und allen Jugendlichen Entwicklungsempfehlungen mit auf den Weg zu geben.

Die Träger führen die Potenzialanalyse in Kooperation mit anderen Akteuren durch. So sind z. T. die Antragstellenden des BOP Auftraggeber für sie, im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung ist dies die BA, in einigen Ländern erteilt das Land den Auftrag. In der Durchführung wie in der Nachbereitung bilden die Schulen die zentralen Kooperationspartner. Unter diesen beteiligten Akteuren besteht längst nicht immer eine Übereinstimmung in Bezug auf die Ziele. Zielkonflikte entstehen z. B., wenn

- Kooperationspartner fordern, Ergebnisse in Form von Aussagen zur Berufswahl oder zur Berufseignung vorzulegen,
- Förderbedarf und Entwicklungsmöglichkeiten deutlich werden, aber konkrete Empfehlungen nicht Teil des Auftrags sind,
- beteiligte Institutionen die Ergebnisse zu anderen Zwecken nutzen, z. B. Schulen für die Notengebung bzw. Leistungsvergleiche oder Berufsberatungen zur Klärung der Frage der Ausbildungsreife.

UNTERGEORDNETE ROLLE THEORETISCHER GRUNDLAGEN

Die Qualität einer Potenzialanalyse hängt u. a. mit ihrer theoretischen Fundierung zusammen (s. Kapitel 3). Sie bildet einen Bezugsrahmen und gibt dem Konzept und den Akteuren Orientierung für die Ziele, die besonderen Schwerpunkte und die Auswahl der dazu passenden Verfahren. In der Praxis scheinen theoretische Grundlagen häufig eine untergeordnete Rolle zu spielen. Instrumente werden offenbar überwiegend nach pragmatischen Gesichtspunkten ausgewählt, insbesondere im Hinblick auf Machbarkeit. Schulungen beschränken sich häufig auf deren konkrete Anwendung. Eine Ausnahme bilden einige Träger, die jahrelange Erfahrung mit eigenen Konzepten bzw. Verfahren und deren permanenter Weiterentwicklung vorweisen.

In den Workshops wurde dies durchaus als Mangel gesehen. Vor der „Produktschulung“ fehle eine Schulung, die die Grundlagen der Potenzialanalyse vermittele. Dazu gehöre u. a. das Verständnis von Berufsorientierung und Kompetenzfeststellung; die besonderen Voraussetzungen der Zielgruppen; Ziele, Prinzipien und Qualitätsstandards; die Haltung und das Menschenbild, das die Potenzialanalyse impliziert.

STÄRKEN IM VORDERGRUND

Wesentliche Kennzeichen der Potenzialanalyse sind die Orientierung an der Person und ihrer Biografie (Subjektorientierung) und der Kompetenzansatz.

Aus Sicht der Fachleute brauchen Schülerinnen und Schüler in erster Linie Hinweise auf ihre Stärken und Kompetenzen, insbesondere dann, wenn sie diese in der Schule bisher nicht kennen

gelernt haben. Aus den Erkenntnissen sollen Empfehlungen für die weitere Entwicklung abgeleitet werden.

Aus ihrer Erfahrung dient die Potenzialanalyse vor allem dazu, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu stärken und sie zu eigenen Wegen zu ermutigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit den Ergebnissen weiter arbeiten und die Potenzialanalyse bzw. die gesamte Berufsorientierung als einen Prozess begreifen, in dem sie selbst die wichtigste Rolle spielen.

Neben dieser subjektorientierten Sicht steht bei anderen Fachkräften eher die objektive Bewertung im Vordergrund, die Messung von Merkmalen bzw. Persönlichkeitseigenschaften. Darüber hinaus besteht z. T. auch die Auffassung, dass die Teilnehmenden sich mit ihren Stärken und Schwächen auseinandersetzen sollen.

Insbesondere die Träger, die vor allem die Orientierung auf einen Beruf in den Vordergrund rücken, stellen einen Arbeitswelt- oder Berufsbezug her. Sie machen Anforderungen der Arbeitswelt deutlich und nutzen Verfahren, denen diese zugrunde liegen. Die Arbeitsaufgaben dienen aber nicht zur Eignungsfeststellung, sondern als Folie für die Beobachtung einheitlicher fachübergreifender Kompetenzmerkmale.

Konzepte, die ausdrücklich Bezug nehmen auf die Lebenswelt und Verfahren oder Ergebnisse darauf ausrichten, sind kaum erwähnt worden. Ebenso spielten die lebensweltlichen Voraussetzungen der Jugendlichen als Zielgruppe (Hauptschülerinnen und Hauptschüler, „Benachteiligte“) oder im Einzelfall keine Rolle für die Gestaltung der Verfahren, Ergebnisse und Empfehlungen.

Ein breites Spektrum von Verfahren

Die Träger nutzen für die Potenzialanalyse ein breites Spektrum verschiedener Instrumente. Diejenigen, die bekannt sind und z. T. trägerübergreifend genutzt werden, sind in der Tabelle auf der folgenden Seite aufgelistet.

Hinzu kommt eine Reihe (z. T. auf jahrelanger Erfahrung beruhender) selbst entwickelter Instrumente oder selbst kombinierter Verfahren.

Instrument	Anbieter	Bestandteile des Instruments
bfz Potenzialanalyse	Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gGmbH Bamberg	AC Biografisches Interview
DIA-TRAIN Potenzialanalyse	INBAS GmbH Offenbach	AC Übungen zur Selbst- und Fremdeinschätzung Biografisches Interview
hamet 2	Berufsbildungswerk Waiblingen	Modul 1: Erfassung beruflicher Basiskompetenzen Modul 3: Erfassung berufsbezogener sozialer Kompetenzen Modul 4: Vernetztes Denken, Fehlersuche und Problemerkennung
iPass Integriertes Potenzial- Assessment	AWO	AC
KomPo 7	Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft (BWHW e. V.)	handlungsorientierte und erlebnispädagogische Aufgaben AIST-R: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test Job-Interview Selbsteinschätzungsbogen
Potenzial- Assessment	Ländliche Erwachsenenbildung (LEB) Bad Zwischenahn	Potenzial-AC Übungen aus hamet 2 Biografisches Interview
KOMPE- TENZANALYSE PROFIL AC	CJD Jugenddorf Offen- burg MTO Psychologische For- schung und Beratung GmbH Tübingen	Beobachtungsaufgaben zu überfachlichen Kompetenzen Computergestützte Tests zu kognitiven und berufsfeldbezogenen Kompetenzen Fragebogen zu Berufsinteressen
SDQ: Systematische Diagnostik und Qualifizierungsplanung	Interventio GmbH Hamburg	Einzel- und Gruppenübungen Steckbrief Übungen zur Feinmotorik Berufseignungstests Biografisches Gespräch
SELB	Verband Sonderpädagogik Dortmund	Screeningverfahren zur Erhebung der Lernausgangslage für den berufswahlvorbereitenden Unterricht: 23 handlungsorientierte Aufgaben
START – Stärken ausprobieren – Ressourcen testen	IMBSE Moers	Berufsfeldspezifisches AC

Die Mehrzahl der Instrumente legt einen Schwerpunkt auf handlungsorientierte Verfahren wie AC und/oder Arbeitsproben. Hier scheinen Schulungen selbstverständlich und Standards überwiegend bekannt zu sein.

Die intendierte Selbstreflexion der Potenzialanalyse wurde eher im Zusammenhang mit dem Feedback als in Verbindung mit gesonderten Verfahren angesprochen.

Die meisten Verfahren unterscheiden sich in ihren Fragestellungen, den dazu passend ausgewählten zu beobachtenden Merkmalen und den Ergebnissen vom Konzept der Potenzialanalyse. Damit können unterschiedliche Probleme verbunden sein:

- Die Ausgangsfragen der Verfahren, die Art der Untersuchung und die Merkmale passen nicht zu den Zielen der Potenzialanalyse. Die Ergebnisse erbringen dementsprechend keine Antworten auf die Fragen der Potenzialanalyse.
- Es werden Bestandteile genutzt, die dem Konzept der Potenzialanalyse widersprechen, z. B. Wissenstests oder defizitorientierte Beobachtungs- und Bewertungsmittel.

NACHHOLBEDARF BEI BIOGRAFISCHEN VERFAHREN

Handlungs- und Fortbildungsbedarf wurde bei biografischen Verfahren deutlich.

Biografiearbeit als eigenes theoriegeleitetes Konzept – mit spezifischen Zielen wie Selbstexploration, subjektiven Deutungen, die Sicht der Jugendlichen als Expertinnen und Experten ihrer selbst – scheint sich in der Praxis noch nicht durchgesetzt zu haben. Vielfach hat die Biografiearbeit keinen eigenen Stellenwert: Die Teammitglieder sind nicht entsprechend geschult, Fragen zur Biografiearbeit werden „nebenher“ oder z. B. in Kombination mit dem Feedbackgespräch gestellt, häufig ohne gezielten Beobachtungsauftrag und ohne gezielte Auswertung. Die Chancen der Biografiearbeit bleiben so ungenutzt.

Träger, die im Sinne der Biografiearbeit Raum ließen für die eigene Geschichte, wichtige Ereignisse und Verstrickungen, wurden häufig mit traumatisierenden Erlebnissen einzelner Schülerinnen und Schüler konfrontiert, auf die sie im Rahmen der Potenzialanalyse kaum angemessen reagieren konnten. Diese Erfahrungen machten die Träger nicht nur bei biografischen Interviews, sondern auch bei anderen Übungen, in denen die Schülerinnen und Schüler wichtige Ereignisse aus ihrer Vergangenheit und Wünsche für die Zukunft benennen sollten. Einige Träger gehen mit dieser Konfrontation mit lebensweltlichen Problemen um, indem sie die Biografiearbeit eingrenzen auf Fragen zum Freizeitverhalten oder auf ausschließlich positive Erlebnisse. Aus den Antworten leiten sie Kompetenzen bzw. Interessen und Neigungen ab. Alternativ wird auch ein Spiel eingesetzt.

GROßE VIELZAHL UNTERSCHIEDLICHER MERKMALE

Die Qualitätsstandards des BMBF und das Handbuch für die Potenzialanalyse haben als zu beobachtende Dimensionen personale, soziale und methodische Kompetenzen festgelegt und Beispiele für einzelne Kompetenzmerkmale genannt, die diesen Dimensionen zugeordnet werden können.

In der Praxis richtet sich die Auswahl der Merkmale i. d. R. aber nicht nach diesen Vorgaben, sondern nach den Merkmalen, die das jeweilige Verfahren festlegt. Das führt zu einem breiten

Spektrum von Merkmalen, die nicht unbedingt mit der Intention der Potenzialanalyse übereinstimmen.

Kritisiert wurden von den Workshop-Teilnehmenden Verfahren, bei denen eine Vielzahl von Merkmalen beobachtet wird, die kaum zu bewältigen ist und die die Beobachterinnen und Beobachter so beansprucht, dass der beabsichtigte Blick auf die Kompetenzen verloren geht. Merkmale und Ergebnisse werden in diesen Fällen von den Schülerinnen und Schülern, aber auch von Externen wie Betrieben, aufgrund der Komplexität nicht verstanden.

In den Workshops plädierten einige Fachleute für eine klare Benennung und Beschreibung der Merkmale sowie für eine Einschränkung ihrer Anzahl. Kontrovers diskutiert wurde, ob ein eindeutiger Bezugsrahmen für die Auswahl der Merkmale nötig und passend ist, z. B. der Deutsche Qualifikationsrahmen, der Kriterienkatalog für Ausbildungsreife oder die Eignungsanalyse in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen.

Die Qualitätsstandards zur systematischen Beobachtung sind bekannt und als Grundlage der Arbeit i. d. R. anerkannt. Hier liegt auch ein Schwerpunkt der absolvierten Schulungen. In der Praxis scheinen aber Standards wie Beobachterrotation und Trennung von Beobachtung und Bewertung nicht immer eingehalten zu werden, z. T. finden Beobachterkonferenzen nicht statt. Teilweise gibt es hier eine Diskrepanz zwischen Input- und Prozessqualität, so sollen z. B. in den Dokumentationsbögen eines Trägers Beobachtung und Bewertung getrennt erfasst werden, in der Praxis wird aus Zeitgründen aber auf den ersten Schritt verzichtet.

Ergebnisse: viele offene Fragen

Die bisherige Möglichkeit, Ergebnisse je nach Träger und Verfahren darzustellen, führt zu einer großen Uneinheitlichkeit, z. T. auch zu Brüchen in Bezug auf die Intention des Programms. Die Bandbreite der Darstellung der Ergebnisse reicht von Zertifikaten, die sich auf Zahlenwerte konzentrieren über Fotodokumentationen bis hin zu ausführlichen individuell formulierten Endberichten, die sich an den Richtlinien für die Erstellung von Gutachten orientieren.

Diese Differenzierungen spiegeln zumindest wenig Orientierung über den Sinn und den Nutzen der Ergebnisse. Vielfach werden Verfahren bzw. Ergebnisbögen mit Zahlenwerten verwendet. In den Diskussionen blieb aber z. T. offen, was die Ergebnisse aussagen bzw. welche Schlussfolgerungen aus ihnen gezogen werden können und sollten. Zudem berichteten die Träger davon, dass Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse teilweise als Benotung auffassen, Lehrkräfte sie für Leistungsvergleiche benutzen und die Arbeitsagentur mitunter Hinweise zur Ausbildungsreife aus den Ergebnissen ableiten möchte.

Im fünften Workshop, in dem insbesondere notwendige Weichenstellungen für die Zukunft besprochen wurden, nahm das Thema Ergebnisse eine zentrale Stellung ein. Als wichtig wurden nachvollziehbare qualitative Aussagen erachtet, die Hilfen bieten zur Selbstreflexion und zur Entwicklung. Diese sollen den Kompetenzansatz einhalten und auch im unteren Wertebereich nicht abwerten, sondern das darstellen, was vorhanden ist - ohne zu beschönigen.

Zahlenwerte werden als Beleg für standardisierte Verfahren für wichtig gehalten, reichen aber für die Intention der Potenzialanalyse nicht aus.

Hier stellte sich eine Reihe von Fragen:

- Für wen sind die Ergebnisse gedacht und welche Anforderungen sind damit verbunden: Für den Schüler/die Schülerin in einfacher verständlicher Sprache und/oder für Lehrkräfte und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter formuliert mit fachlichem Anspruch?
- Macht es Sinn, für die Potenzialanalyse einen einheitlichen Ergebnisbogen zu entwickeln, auf den die Ergebnisse übertragen werden müssen?
- Müssen für die Ergebnisse einheitliche Standards gelten oder entsprechen individuelle Bezugsnormen und somit Einzelfallformulierungen eher dem Entwicklungsziel der Potenzialanalyse?

FÖRDERBEDARFE UND FÖRDEREMPFEHLUNGEN NOCH ZU WENIG IM FOKUS

Förderempfehlungen scheinen sehr unterschiedlich zu erfolgen: z. T. sind sie gar nicht Teil des Auftrags oder des eigenen Selbstverständnisses, für einige sind sie ein wichtiger Bestandteil, um den Ausbau ermittelter Potenziale zu unterstützen und ggf. individuellen Förderbedarf aufzugreifen.

Förderbedarfe stehen in vielen Fällen nicht im Fokus der Untersuchung – insbesondere dort, wo die Potenzialanalyse nicht systematisch eingebettet ist und erkannte Bedarfe nicht aufgegriffen werden können. Aus diesem Grund werden dann auch keine Förderempfehlungen gegeben.

In der Diskussion blieb vielfach unklar, was unter Förderbedarf zu verstehen ist: Ist Förderbedarf identisch mit Entwicklungsbedarf? Besteht er nur in Einzelfällen – was die Gefahr der Stigmatisierung birgt – oder soll für jeden Teilnehmer und jede Teilnehmerin Entwicklungsbedarf ausgewiesen werden? Geht es um schulischen, berufsbezogenen oder um einen umfassenden Förderbedarf, z. B. um das Erkennen von Entwicklungsrisiken?

Einzelne Träger legen großen Wert auf Förderempfehlungen und konkretisieren: Wo sollte gefördert werden? Wer sollte fördern? Auch zur Frage, ob eine BerEb erforderlich ist, wird eine Aussage gemacht.

Wenn Empfehlungen gegeben werden, beziehen sie sich auf unterschiedliche Fragen und Lebensbereiche, z. T. werden gegen die Absicht des BO-Programms Berufswahlempfehlungen gegeben. Einzelne Auftraggeber möchten keine Empfehlungen, z. B. weil sie Ergebnisse (nur) als Grundlage für die Auswahl der Berufsfelder betrachten oder aber befürchten, Verbindlichkeiten einzugehen, so dass z. B. Eltern auf der Umsetzung dieser Empfehlungen bestehen könnten.

Nach Aussage von Bildungsträgern habe der Begriff Förderempfehlungen bei einzelnen Förderschülerinnen und -schülern in Einzelfällen unangenehme Assoziationen ausgelöst. Hier wurde die Förderempfehlung in Verbindung gebracht mit der negativen Erfahrung der Empfehlung für den Besuch der Förderschule.

HOHE BEDEUTUNG GUTER RÜCKMELDUNGEN

Die Rückmeldung nimmt bei den meisten Potenzialanalysen eine wichtige Rolle ein. Sie gilt als *das* Element, Kompetenzen zu verdeutlichen und zu stärken, Jugendliche zu ermutigen, ggf. auch Selbstbilder zu verbessern und Weichen für Entwicklungen (neu) zu stellen. Viele Träger berichten von bewegenden Reaktionen, wenn Jugendliche entgegen ihrer bisherigen Lern- und Leistungserfahrung eine positive Rückmeldung zu ihren Kompetenzen bekommen. Einige Träger

melden ausschließlich besonders positive Ergebnisse („peaks“) zurück, andere sprechen (vorsichtig) auch Förderbedarf an („Baustellen sehe ich noch...“) und geben Empfehlungen für die weitere Entwicklung, in Einzelfällen werden auch Ziele vereinbart.

Einige Träger führen die Rückmeldung am dritten Tag parallel zu anderen Programmpunkten durch, andere gehen nach einiger Zeit in die Schulen. Während die Klasse Unterricht hat, werden einzelne aus dem Unterricht herausgeholt. Gespräche mit den Lehrkräften sind leichter möglich. Z. T. werden auch Eltern hinzu gebeten bzw. eingeladen. Insbesondere, wenn bei vielen Durchführungen mit Honorarkräften, z. T. mit studentischen Hilfskräften gearbeitet wird, übernehmen in diesen Fällen einzelne Personen, z. B. Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren die Rückmeldung, auch wenn sie nicht zu den Beobachtenden gehört haben. Ihre Rückmeldung beschränkt sich dann überwiegend auf die Inhalte des Zertifikats.

UMGANG MIT ERGEBNISSEN NICHT IMMER TRANSPARENT

Die Dokumentation erfolgt (je nach Land, Region oder Träger) sehr unterschiedlich. Vielfach werden die Ergebnisse in den BWP oder eine regionale Variante eingheftet – z. T. wird befürchtet, dass sie dort „verschwinden“. In einigen Fällen beginnt die Arbeit mit dem BWP aber erst in der 8. Klasse. Damit bis dahin noch Ergebnisse vorhanden sind, wird dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin ein Klassensatz Ergebnisse kopiert.

Teilweise scheint ungeklärt, wer die Ergebnisse bekommt und wer sie wie verwendet. Dabei spielt nicht nur der Datenschutz eine Rolle, auch die Frage, wer sie aufbewahrt und wozu sie – ggf. auch nach Jahren noch – genutzt werden. Schulen haben sich zwar verpflichtet, mit den Ergebnissen zu arbeiten, Träger wissen aber häufig nicht, was tatsächlich passiert.

Problematisch erscheint die Möglichkeit, dass Selektions- und Zuweisungsentscheidungen in Schulen, in der Berufsberatung, bei einer Bewerbung oder – bei Jugendlichen mit Behinderung – durch Integrationsfachkräfte auf die Ergebnisse zurückgehen. Als äußerst bedenklich muss hier die Vorgehensweise bewertet werden, individuelle Defizite zu benennen, diese im BWP zu dokumentieren und in die Schülerakte aufzunehmen.

Eine Einwilligungserklärung der Personensorgeberechtigten zur Weitergabe der Informationen muss generell vorliegen. Nur in einem Fall wurde berichtet, dass eine Weigerung prinzipiell möglich ist, die Schülerin bzw. der Schüler darf dann trotzdem an der Potenzialanalyse teilnehmen.

Professionalität sichern

Um die Professionalität zu sichern, wenden viele Träger bekannte Instrumente an, die neben einer Schulung die nötigen Unterlagen und Organisationsmittel bereitstellen.

Daneben gibt es erfahrene Träger, die eigene Verfahren entwickelt und diese z. T. auch zertifiziert und/oder trägerintern oder extern evaluiert haben.

ZENTRALE ASPEKTE: QUALIFIZIERTES PERSONAL

Als wichtige Voraussetzungen für Qualität erweisen sich in der Praxis qualifiziertes Personal, langjährige konstante Teams, angemessene Honorare, Supervision, Identifikation mit dem eigenen Konzept und Prozesse der Qualitätsentwicklung beim Träger. Eine Festanstellung von Personal setzt aber voraus, dass es keine Lücken in der Finanzierung gibt. Mit Unterbrechungen gehen die Ergebnisse der Schulungen und Erfahrungen verloren, es fehlt an Kontinuität.

Träger, die mit erfahrenen Festangestellten und gut qualifiziertem Personal arbeiten, können eine eigene Kultur der Potenzialanalyse entwickeln und Kontinuität gewährleisten. Positive Erfahrungen machen Träger mit Teams, die sich interdisziplinär ergänzen: Pädagoginnen/Pädagogen, sozialpädagogische Fachkräfte, Psychologinnen/Psychologen, Meisterinnen/Meister mit Ausbildeignungsverordnung (AEVO) und Zielgruppenkompetenz.⁸

In städtischen Ballungsräumen werden Potenzialanalysen häufig in großer „Stückzahl“ durchgeführt. Sie erfolgen dann für mehrere tausend Schülerinnen und Schüler – mehrere zeitgleich, eine Staffel nach der nächsten. Dies kann nur gelingen, wenn Honorarkräfte eingesetzt werden, mehrere Teams zur Verfügung stehen, die Verantwortung den Teamleitungen übertragen wird und eine gute Logistik gewährleistet ist. Der finanzielle Rahmen erfordert es – so die Aussage vieler Träger – bei Honorarkräften auch mit angelernten Studierenden zu arbeiten. Enge Fristen können bewirken, dass diese in (knappen) Inhouse-Schulungen oder erst nachträglich geschult werden.

Dies stehe mitunter im Widerspruch zu den eigenen Anforderungen (der Träger oder der Beschäftigten). Gleichzeitig verhindere diese Personalpolitik, dass die Potenzialanalyse und ihre Ergebnisse in langfristige pädagogische Prozesse (Bildungsketten) eingebunden werden können.

WENIG WIRKUNG?

Das Ziel der Potenzialanalyse, Grundlagen für individuelle Förderung zu schaffen, erfordert ihre Einbindung in Strukturen des Transfers und der „Nachbetreuung“ durch die Schule wie durch professionelle externe Beraterinnen und Berater. Dieser Aspekt von Wirkungsqualität scheint in der Praxis bislang nur in Ausnahmefällen im Blickfeld zu stehen, viele Träger sehen hier Schwachstellen.

Ursachen dafür sind u. a. struktureller Art. Möglich wäre eine Einbindung der BerEb. Diese bricht sich an den Bedingungen der Programme, da die Potenzialanalyse in der 7. Klasse, BerEb in der 8. oder erst in der 9. Klasse einsetzt. Beide Programme laufen dann „völlig aneinander vorbei“, wenn Förderempfehlungen nicht zeitnah aufgegriffen und umgesetzt werden können.

Hinzu kommt, dass längst nicht überall eine BerEb zur Verfügung steht. In einigen Regionen (so bei STARTKLAR! in NRW) wird die Potenzialanalyse erst in der 8. Klasse eingesetzt, um dieses Problem zu lösen.

Ein Anschluss mit außerschulischer Unterstützung gelingt insbesondere da, wo der Träger selbst Beratung und Begleitung aus einer Hand anbietet, hier kann die Potenzialanalyse direkt mit der BerEb verzahnt und Förderbedarf aufgegriffen werden. Dieses Modell bildet aber eine Ausnah-

⁸ Z. T. sind die Kapazitäten des Fachpersonals in Berufsbildungszentren der Kammern allerdings durch die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung gebunden.

me, da die Bewilligung des BOP und die Ausschreibung der BerEb sich unabhängig voneinander vollziehen. Die Ausschreibung führe zu Konkurrenzen der Träger untereinander und verhindere, dass Personen und Institutionen notwendige Vertrauensverhältnisse aufbauen.

Einbindung in Strukturen

POTENZIALANALYSE ALS TEIL EINES BERUFSORIENTIERUNGSKONZEPTS

Die Potenzialanalyse wird von Seiten der Träger als möglicher Beitrag zur Schulentwicklung gesehen, sie kann Anhaltspunkte und Erfahrungen liefern für neue Lernkulturen auch innerhalb und im Umfeld von Schule. Sowohl von oben (Bundes- und Landesebene) als auch von unten (in der alltäglichen Kooperation vor Ort) könnten ihre alternativen Ansätze zur Qualitätsentwicklung in Schule beitragen.

Der Stand der Berufsorientierung an den Schulen variiert nach Aussagen der Teilnehmenden an den Workshops sehr stark – abhängig vom Land, von der Region und der jeweiligen Schule. Neben positiven Beispielen überwiegt aber der Eindruck der Überforderung: Lehrkräfte seien überfordert und „genervt“ durch die vielen externen Anforderungen, die sich zudem ständig änderten. So werde der „Aktionismus“ zum Thema Berufsorientierung in einigen Bundesländern mittlerweile abgelöst vom Thema Inklusion.

Die Relevanz der Berufsorientierung und somit auch der Potenzialanalyse an der einzelnen Schule hängt unmittelbar zusammen mit dem jeweiligen Selbstverständnis und den Kulturen der Akteure – im Land und in der Schule selbst. Die Potenzialanalyse erfordere eine Unterstützung durch die Schulleitung oder einen entsprechenden Beschluss der Gesamtkonferenz. Sie muss eingebunden sein in abgestimmte Konzepte der Berufsorientierung, die aber längst nicht überall vorhanden sind.

Es erweist sich nicht als ausreichend, Schulen die Verantwortung für das eigene BO-Programm zu übertragen, wenn einheitliche Qualitätsstandards und Anhaltspunkte für deren Umsetzung fehlen. In der Konsequenz koche jede Schule „ein höchst eigenes Süppchen“ und müsse sich „aus dem Wirrwarr von Angeboten etwas Passendes herausuchen“. Hier zeige sich ein hoher Bedarf der Schulen an (Organisations-)Beratung und Fortbildung.

In einigen Bundesländern sind Berufswahlkoordinatorinnen/-koordinatoren bzw. Verantwortliche für die Berufs- und Studienorientierung an den Schulen eingeführt worden. Deren Kontingent an Anrechnungsstunden reiche jedoch häufig nicht aus, um in sich schlüssige BO-Konzepte zu entwickeln und deren Umsetzung zu steuern.

Die Beteiligten empfahlen die Verständigung auf landesweite Qualitätsstandards zur Berufsorientierung, bei gleichzeitigem Erhalt von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen für spezifische Konzepte der Berufsorientierung an der jeweiligen Schule, in die die Potenzialanalyse eingepasst wird.

UNTERSCHIEDLICHE ROLLE DER LEHRKRÄFTE

Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Schulen bildete ein zentrales Thema in jedem der Workshops. Wie die Diskussionen zeigten, gestalten sich das Verhältnis zur Schule und die Rolle der Lehrkräfte sehr unterschiedlich.

Die Träger sehen in der Potenzialanalyse eine große Chance für die Schülerinnen und Schüler, alternative Erfahrungen außerhalb von Schule zu machen. Der Wechsel des Lernortes, der Personen, Methoden und Kulturen biete neue körperlich-sinnliche Erfahrungen, neue Gestaltungsräume, die Möglichkeit für eine differenziertere Selbstwahrnehmung unter veränderten Rahmenbedingungen und für neue Weichenstellungen. Damit verbunden ist eine kritische Sicht auf Schule in Bezug auf die Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzen in der Schule unter den „Normalbedingungen“ ebenso selten erkannt werden (können?) wie deren Förderbedarf. Um die Chance des Lernort- und Perspektivenwechsels zu nutzen, müsse die Potenzialanalyse außerhalb von Schule, von anderem Personal mit einer anderen Perspektive durchgeführt werden.

In der Praxis kommt es häufig zu Reibungsverlusten zwischen den Mitarbeitenden und Beteiligten der Träger und denen der Schulen. Viele Fachleute berichteten, dass es Lehrkräften schwerfällt, ihre Rolle zu wechseln. Sie erzählten von Lehrkräften, die hospitierten, aber dennoch in laufende Aufträge aktiv eingriffen und ihre Bewertungen einbrachten. Ergebnisse der Potenzialanalyse werden z. T. in eigene Denk- und Beurteilungsschemata eingefügt. Brüche zeigen sich, wenn die Ergebnisse davon abweichen.

Aufgrund negativer Erfahrungen haben einige Träger die Beteiligung der Lehrkräfte reduziert, andere klären die Rollen zuvor. In Einzelfällen bietet der Träger Fortbildungen an der Schule an, um das Konzept der Potenzialanalyse/den Unterschied zum System Schule gemeinsam zu erarbeiten.

Wo die Potenzialanalyse in der Schule stattfindet und Lehrkräfte die Verantwortung für die Durchführung haben, werden unterschiedliche Erfahrungen berichtet. Die Qualität der Durchführung hänge sehr stark von Engagement der Personen und der Schule ab. Gefahren bestehen darin, dass der beabsichtigte Wechsel von Lernorten, Perspektiven und Methoden im System Schule untergeht:

- Die Taktungen (Pausenklingel) verhindern eine Konzentration auf die Potenzialanalyse bei allen Beteiligten.
- Lehrkräfte geraten leicht in alte Rollen des Korrigierens und Bewertens – oder werden zumindest von den Schülerinnen und Schüler entsprechend gesehen.
- In Einzelfällen seien trotz Landesprogrammen z. T. keine ausreichenden Strukturen vorgesehen (Personal, Zeit).

Aufgrund dieser Erfahrungen lagern einige Schulen die Potenzialanalyse wieder bewusst aus.

GEFAHR DER BRÜCHE ZWISCHEN REGIONALEN STRUKTUREN UND LÄNDEREBENE

In den Workshops wurden die unterschiedlichen Strategien der Länder in Bezug auf die Umsetzung der Potenzialanalyse, insbesondere die Vereinheitlichung von Programmen und die Konzentration der Durchführung auf einen Träger im Land diskutiert. Wenn Programme und Strukturen losgelöst von den BO-Konzepten der Schulen blieben, so eine kritische Betrachtung, zerstörten sie Vielfalt, gewachsene Konzepte und Kooperationen. Jede Schule brauche Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume.

Die landesweite Festlegung auf ein Verfahren führe zu einer ungünstigen Vereinheitlichung. Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen benötigten auch unterschiedliche Angebote nach dem Motto: „Was brauche ich für wen?“ Bei einer Vergabe an einen Träger könnten bewährte Kooperationsbeziehungen mit anderen Trägern nicht fortgesetzt werden. Eine Monopolstellung eines Trägers verhindere gleichzeitig, auf konkrete regionale oder in der jeweiligen Schule vorhandene Bedarfe reagieren zu können.

Positiv bewertet wurde die Möglichkeit, dass Schulen aus einem modularen Landesprogramm der Berufsorientierung die Bausteine buchen können, die in ihr schulisches oder regionales BO-Konzept passen.

Für die Ebene der Länder werden festgelegte Standards und Anhaltspunkte für Qualität an Schule gefordert, einheitliche Programme mit vorgegebenen Verfahren aber abgelehnt. Zu den Standards sollte ein verbindlicher Einbezug der Jugendhilfe gehören.

Ein Problem bilden Konkurrenz bzw. Widersprüche zwischen den verschiedenen Strategien auf Bundes-, Landes- und regionaler Ebene wie auch zwischen Programmen und Angeboten auf ein und derselben Ebene, aber von unterschiedlichen Anbietern.

In Rheinland-Pfalz laufen z.B. Berufsorientierungskonzepte bereits ab Klasse 6. Jede Schule ist eigenverantwortlich. Für alle Haupt- und „Realschulen plus“ gibt es die Empfehlung, in der 8. Klasse einmal in der Woche einen Praxistag zu machen. Diese Regelung passt nicht zum Werkstättenpraktikum im Rahmen von BOP. Wo die Werkstatttage nicht beantragt werden, kann auch die Potenzialanalyse nicht stattfinden.

RÄUMLICHE SPEZIFIKA

Neben trügereigenen Räumen werden für die Potenzialanalyse auch die Kapazitäten anderer Institutionen genutzt.

Auf dem Land in den Flächenkreisen bestehen häufig Probleme mit dem Transport bzw. den Busfahrzeiten. Die Zeiten sind für die Teilnehmenden oft kaum zumutbar, so müssen einige morgens um 5:00 h aufstehen, um pünktlich am Durchführungsort zu sein.

DAUER DER POTENZIALANALYSE

Die Dauer der Potenzialanalyse variiert. Zwei Modelle sind häufig anzutreffen:

1. Die Potenzialanalyse umfasst drei Tage beim Träger und schließt die Rückmeldung ein.
2. Vor Ort (beim Träger) dauert das Programm zwei Tage, dann erfolgt die Auswertung. Der dritte Tag findet in der Schule statt und beschränkt sich auf die individuellen Rückmeldegespräche.

Eine kürzere Dauer von ein bis zwei Tagen war eher die Ausnahme. Sie kommt vor allem dann zum Tragen, wenn die Potenzialanalyse als ein Element in einem umfassenden System von aufeinander aufbauenden und miteinander verzahnten Angeboten zur Berufsorientierung eingebettet ist. So definiert z. B. das Land Nordrhein-Westfalen die Potenzialanalyse als eines von sieben Standardelementen der Berufs- und Studienorientierung, das durch andere Module ergänzt werden kann (s. <http://www.berufsorientierung-nrw.de/>).

Weiterentwicklung der Potenzialanalyse

GUTE BEISPIELE FÜR STRUKTUR- UND PROZESSQUALITÄT

Zusammenfassend scheint die Umsetzung der Potenzialanalyse tendenziell eher in den Qualitätsdimensionen Struktur- und Prozessqualität zu gelingen. Beispiele guter Praxis zeigen, dass fundierte Konzepte entstanden sind und die Durchführung sich vielerorts an den vom BMBF vorgegebenen Standards orientiert. Offene Fragen, Probleme und somit Bedarfe an Weiterentwicklung betreffen stärker die Qualitätsdimension Ergebnisqualität, vor allem aber die Wirkungsqualität.

Von den Teilnehmenden der Workshops wurden Aktivitäten zur Qualitätssicherung und -entwicklung sehr begrüßt. Vorgeschlagen wurden regionale Netzwerke zur Qualitätsentwicklung, die die Ansätze der Workshops fortsetzen. Die in den Workshops vorgestellten Qualitätsdimensionen und -kriterien wurden als hilfreich für die Überprüfung der eigenen Potenzialanalyse und für die Weiterentwicklung angesehen.

Um die Qualität der Verfahren abzusichern, wurde darüber hinaus von einzelnen Fachkräften, die Potenzialanalysen umsetzen, nach einer Zertifizierung durch das BIBB oder eine unabhängige Fachstelle gefragt. Eine Grundlage zur Zertifizierung könnte die in die Workshops eingebrachte Matrix zur Qualitätsentwicklung liefern.

In einzelnen Fällen wurden Teilnehmende im Rahmen einer trägerinternen Evaluation zu den Ergebnissen befragt. In Thüringen untersucht ein Landesprogramm individuelle Kompetenzzwächse und Wirkungen über einzelne Programme hinaus.

INKLUSION: CHANCEN UND RISIKEN

Diskutiert wurde auch, inwieweit die derzeit erprobten und eingesetzten Instrumente für die Arbeit mit jungen Menschen mit (schweren) Behinderungen geeignet sind.

Die Potenzialanalyse wird z. B. in Dortmund aus Mitteln des BMBF auch an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation und aus Landesmitteln (Programm „Startklar plus“ aus Mitteln der vertieften Berufsorientierung) auch an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache sowie mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durchgeführt. Hier wurde zunächst mit hamet 2 gearbeitet, mittlerweile wird hamet e⁹ eingesetzt.

Auftraggeber ist dann z. B. der Integrationsfachdienst. Hier gibt es Vorgaben zur Fragestellung, zu den zu beobachtenden Merkmalen und zu konkreten Empfehlungen. Die Fragestellung, unter der die Potenzialanalyse läuft, lautet: Was können die Jugendlichen außerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) leisten? Im Verständnis des durchführenden Trägers ist es das Ziel, mit Hilfe des Verfahrens aufzuzeigen, wie der/die Teilnehmende in Bezug auf jedes Merkmal gefördert werden kann.

⁹ Die Bezeichnung hamet e steht für „Handlungsorientiertes Testverfahren zur Erfassung und Förderung elementarer Kompetenzen für berufliche Bildung und Arbeit“. Das Verfahren wurde für den Einsatz in Werkstätten für behinderte Menschen entwickelt. Hamet e ist ein eigenständiges Testverfahren, es ergänzt hamet 2 (Modul 1) im unteren Leistungsspektrum. Weiterführende Informationen unter <http://www.hamet.de/hamt-e.3109.0.html> [10.04.2012].

In der Diskussion wurden neben Chancen auch Risiken der inklusiven Ansätze deutlich. Das Konzept der Potenzialanalyse muss zielgruppengerecht sein und kann nicht einfach übertragen werden. Die Träger der Potenzialanalyse verfügen aber i. d. R. nicht über sonderpädagogische Qualifikationen und Zielgruppenkompetenz, das beeinträchtigt u. a. die Beobachtungsergebnisse. Offen blieb auch, zu welchen Zwecken die Ergebnisse verwendet werden.

3 Theoretische Hintergründe und Klärungen

Ein wesentliches Kennzeichen für Qualität ist die fachliche Fundierung der Konzepte. Wissenschaftliche Denkmodelle und Diskurse geben Orientierung in Hinblick auf Ziele und Zusammenhänge.

Der erste Abschnitt widmet sich deshalb folgenden Fragen: Was soll aus welchem Grund analysiert werden? In welchem Kontext finden die Kompetenzfeststellungen statt? Was macht eine moderne Berufsorientierung aus? Wie lässt sich die Potenzialanalyse in diesem Feld verorten?

Der zweite Abschnitt geht von der Frage aus: Um wen geht es? Was macht Jugend in dieser Zeit und in dieser Altersgruppe aus? Vor welchen Entwicklungsaufgaben stehen Jugendliche dieser Altersgruppe? Welchen Entwicklungsrisiken sind sie möglicherweise ausgesetzt? Hier werden u. a. aktuelle Ergebnisse der Jugendforschung zusammengefasst. Sie geben Hinweise auf die notwendige Gestaltung der Potenzialanalyse.

3.1 Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung – ein Überblick

Die Potenzialanalyse lässt sich einordnen in das breite Feld der Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Sie bildet ein frühes Element in der langjährigen pädagogischen Aufgabe, Kompetenzen zu entdecken und zu entwickeln. Der Begriff „Potenzial“ wurde bewusst gewählt, um die „Anlage“, das „Talent“ zu betonen, das sich z. T. erst zu einer Kompetenz entwickeln soll.

Die Potenzialanalyse ist zugleich ein zentraler Baustein in der Berufsorientierung, die allgemeinbildende Schulen gemeinsamen mit externen Partnern gestalten.

Der folgende Text stellt die Potenzialanalyse in diese beiden Zusammenhänge. Er gibt einen Überblick über das breite Feld der Kompetenzfeststellung, erläutert das aktuelle Verständnis und unterschiedliche Ansätze der Berufsorientierung und verortet die Potenzialanalyse darin.

Bildungsziel: Kompetenz

Fast alle Bildungsziele sind heute auf die Entwicklung der Kompetenzen ausgerichtet, die Menschen brauchen, um ihr Leben in der Gesellschaft und im Beruf zu meistern. Nur über den Erwerb entsprechender Kompetenzen können Menschen Ziele wie die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Integration in den Arbeitsmarkt erreichen. In einer Wechselwirkung damit stehen die Erwartungen der Gesellschaft, die die Kompetenzen der Menschen benötigt und verwertet.

Was man unter Kompetenz(en) versteht, ist keineswegs eindeutig definiert. Konsens besteht am ehesten in einer Definition, die Kompetenzen als innere Voraussetzungen (Dispositionen) definiert, die jemand mitbringt, um in einer Situation selbstorganisiert zu handeln (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, X ff.).

Da es um das Verhalten einer Person in einer Situation geht, steht bei der Kompetenz nicht das Wissen selbst, sondern die Anwendung von Wissen in dieser Situation im Vordergrund. Nach Erpenbeck und Rosenstiel umfasst Kompetenz deshalb auch Emotionen, Einstellungen, Erfah-

rungen, Antriebe, Werte und Normen. Dieser Teil des Kompetenzbegriffs findet allerdings je nach Ausrichtung und Anwendungsbereich mehr oder weniger Zustimmung (s. u.).

Das Feld der mit dem Kompetenzbegriff verbundenen Aktivitäten in Wissenschaft und Praxis ist vielfältig, sie lassen sich einordnen in das gesamte Feld der Pädagogischen Diagnostik (vgl. Jude /Klieme 2008). Kompetenzen sollen erfasst und dokumentiert, bewertet und anerkannt werden, dazu dienen Messungen und Vergleiche der individuellen Kompetenzausprägungen. Die Ergebnisse werden für eine Standortbestimmung verwertet, für den Zugang zu und die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen oder für den Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. Bethscheider/Höhns/Münchhausen 2011, 12).

Das Spektrum der verschiedenen Kompetenzerfassungen reicht von Kompetenzdiagnosen, die im Einzelfall eine pädagogische Grundlage für die individuelle Förderung bieten, bis hin zu internationalen und nationalen Kompetenzmessungen, die bildungspolitische Steuerungen begründen. Je nach Fragestellung und Aufgabe wurden verschiedene Ansätze entwickelt, innerhalb derer sich Begriffsdefinitionen, untersuchte Dimensionen, Ziele, Leitideen und Handlungsfelder unterscheiden.

Eine wesentliche Differenzierung ist die von entwicklungs- und anforderungsorientierten Ansätzen. Die jeweiligen Schwerpunkte bestimmten auch die Ziele und Vorgehensweisen (vgl. Seidel, 2010, 19).

Wie der Name schon sagt, stehen bei anforderungsorientierten Ansätzen konkrete Anforderungen im Mittelpunkt. Menschen werden in Bezug darauf eingeschätzt, ob sie Aufgaben und die damit verbundenen Anforderungen bewältigen können, dabei geht es z. B. um ihre Wissensbestände oder Fertigkeiten für zukünftige Herausforderungen in Betrieben. In diesem Zusammenhang wird der Kompetenzbegriff eher funktional bzw. zweckrational betrachtet (vgl. Kaufhold 2011, 40f). Wissen oder Kompetenzen, die für diese Anforderungen nicht bedeutend sind, spielen hier keine Rolle. Aus diesem Grund sind anforderungsorientierte Ansätze eingeschränkt und auch nur bedingt auf andere Kontexte übertragbar (vgl. Seidel 2010, 19).

Den anderen Pol innerhalb eines breiten Spektrums der Kompetenzerfassung bilden entwicklungsorientierte Ansätze. Sie stellen die Person (das „Subjekt“) und ihre Entwicklung in den Vordergrund, hier wird der Kompetenzbegriff subjektbezogen verstanden. Über schulische Wissensbestände oder für konkrete Aufgaben relevante Kompetenzen hinaus sind hier auch Kompetenzen gefragt, die informell, z. B. in der Lebenswelt erworben wurden. Hier wird die Vielfalt unterschiedlicher Formen des Lernens einbezogen und vor allem die eigene Reflektionsfähigkeit sowie die Übernahme von Verantwortung für die eigene Entwicklung gestärkt. Die Ergebnisse einer solchen Kompetenzfeststellung bieten Anhaltspunkte, die Person zu verstehen, zu beraten und zu fördern (ebd., 20). Hier lassen sich die Potenzialanalyse und andere Kompetenzfeststellungen in der Berufsorientierung einordnen.

Anforderungs- und entwicklungsorientierte Verfahren sind nicht als Gegensätze zu verstehen, sie können sich ergänzen. Dies ist zum Beispiel im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) möglich, der als Matrix dient, um Lernergebnisse einordnen und vergleichen zu können. In diesem Kontext soll zukünftig der Wert der erworbenen Kompetenzen untersucht und durch die Zertifizierung, z. B. die Verleihung von Qualifikationen, formell anerkannt werden.

Die erweiterte Aufgabe der Berufsorientierung

Berufsorientierung – dieser Begriff hat in den letzten Jahren seine Bedeutung erweitert (vgl. Deeken/Butz 2010). Die Orientierung in diesem Begriff bezieht sich auf zwei Seiten: Auf der einen stehen die Schülerinnen und Schüler, die zunächst erst einmal sich selbst orientieren wollen und müssen. Sie lernen ihre eigenen Interessen, Wünsche und Kompetenzen kennen und setzen sich damit auseinander. Auf der anderen Seite stehen die Bedarfe und externe Anforderungen, auf die hin junge Menschen orientiert werden. Dazu gehören im engeren Sinne Anforderungen der Berufe und Bildungswege, der Betriebspraxis und Arbeitswelt, darüber hinaus Anforderungen des Alltags und der Gesellschaft.

Berufsorientierung lässt sich definieren als Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen diesen beiden Seiten. Junge Menschen lernen in der aktiven Bewältigung erster Anforderungen eigene Kompetenzen kennen, darauf aufbauend setzen sie sich mit Anforderungen der Arbeitswelt und der Berufe auseinander. Aus dem Bezug beider Seiten zueinander lassen sich eigene Entwicklungsziele ableiten, Stärken und Interessen, die ausgebaut werden – aber auch Hindernisse und Förderbedarfe.

Dieser Prozess beginnt nicht erst in den letzten Schuljahren und endet nicht mit der Berufswahl, er dauert heute lebenslang. Im Zeitalter von Wandel, Mobilität, wechselhaften, oft brüchigen Erwerbsbiografien muss das Individuum immer wieder die subjektiven Voraussetzungen reflektieren und ins Verhältnis setzen zu den objektiven, von außen gestellten Anforderungen. Im erweiterten Sinne ist Berufsorientierung somit ein lebenslanger Lern- und Abstimmungsprozess, der sowohl in formellen organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld stattfindet.

Beide Seiten sind geprägt von sich wandelnden gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen und von den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem. Angebote der Berufsorientierung befähigen junge Menschen, diesen Prozess zu meistern, sie sind subjekt- und entwicklungsorientiert.

Konzepte in diesem Sinne gehen über Ziele wie die Herstellung von "Ausbildungsreife", über das „Fitmachen“ für die Anforderungen der Arbeitswelt weit hinaus. Angebote zur Berufsorientierung sollen die Person darin unterstützen, eine Lebensperspektive zu entwickeln und einen Sinn zu finden. Zentrale Fragen lauten dann: „Wie will ich später leben und arbeiten?“ und „Was kann, was will ich erreichen?“. Dies bedeutet einen Paradigmenwechsel in der Berufsorientierung: Weg von der beruflichen Information und Beratung – hin zur Förderung des (beruflichen) Selbstkonzepts (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund sind in den Prozess der Berufsorientierung viele Akteure und Institutionen einbezogen: Die Jugendlichen selbst und deren Eltern, Schulen, Betriebe und Verbände, die Berufsberatung, Fachkräfte für Kompetenzfeststellung und individuelle Förderung, ggf. Einrichtungen aus dem sozialen Umfeld und Fachstellen, wie z. B. eine Suchtberatung.

In einer ersten Phase der Berufsorientierung geht es darum, Begabungen und Kompetenzen frühzeitig zu erkennen, auf diesem Hintergrund die Auseinandersetzung mit Anforderungen zu ermöglichen und so Entwicklung zu fördern. Damit verbunden ist die Chance, Hindernisse auf dem Weg zum Schulabschluss und zur erfolgreichen Einmündung in eine Ausbildung frühzeitig wahrzunehmen und aus dem Weg zu räumen.

Anforderungen an Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung

Die erweiterte Aufgabe der Berufsorientierung prägt auch das Verständnis von Kompetenzen und die notwendige Art der Kompetenzfeststellung. In der Berufsorientierung sind diese durch spezifische Kennzeichen geprägt (vgl. Lippegauß-Grünau 2009b, 67f).

- *Subjektbezug*: Die Kompetenzfeststellung orientiert sich am „ganzen Menschen“ (vgl. Reetz 1999, 32) – am „Subjekt“. Die Person setzt sich interaktiv mit vorhandenen Anforderungen auseinander und entwickelt dabei ihre Kompetenz. Um diese subjektiven Kompetenzen zu untersuchen, muss die Kompetenzfeststellung den ganzen Menschen in den Blick nehmen und diesen zum Ausgangspunkt machen. Das heißt, im Mittelpunkt steht der Schüler oder die Schülerin, die Kompetenzfeststellung muss von ihm/ihr aus gedacht werden.
- *Handlungsbezug*: Kompetenzen werden als Verhaltensweisen verstanden, die dem Menschen zur Verfügung stehen und die in konkreten Anforderungssituationen angewendet werden können. Verhalten zu untersuchen erfordert deshalb aktive – handlungsorientierte – Verfahren. Diese eignen sich insbesondere für Menschen, die mit abstrakt-schulischen Methoden keine Erfolgserlebnisse verbinden, die ihre eigenen Kompetenzen noch nicht bzw. nur ungenügend kennen. Sie erhalten die Gelegenheit, sich selbst in konkreten (nicht-schulischen) Anforderungssituationen als kompetent zu erleben und ihr Verhalten zu reflektieren.
- *Biografiebezug*: Die Lebenswelt und der Lebenslauf prägen die jeweils einzigartige Kompetenzbiografie eines Menschen. Sie liefern Ressourcen, die die Entfaltung seiner Kompetenzen fördern, aber auch Hindernisse, die den Erwerb von Kompetenzen erschweren. Biografiebezogene Kompetenzfeststellung bezieht die unterschiedlichen lebensweltlichen Voraussetzungen ebenso ein, wie die individuelle Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, sie schafft damit einen Bezug zum lebenslangen Lernen. Biografieorientierte Verfahren bilden einen wichtigen Bestandteil der Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung. (Sie erfordern gleichzeitig, dass pädagogische Fachkräfte beteiligt sind, die die jeweiligen Lebenswelten der Jugendlichen kennen und deren Antworten verstehen.)
- *Anforderungsbezug*: Kompetenzen werden formuliert in Hinblick auf unterschiedliche und vielschichtige Anforderungen der Umwelt. In der Formulierung und in der Bewertung von Kompetenz spiegeln sich explizite und implizite Erwartungen und Normen der Gesellschaft und ihrer beteiligten Ebenen. Diese können untereinander im Widerspruch stehen und den Prozess der Kompetenzfeststellung beeinflussen. Kompetenzen können aber nur da sichtbar werden, wo Anforderungen zu den Kandidatinnen und Kandidaten passen, wo die Anforderungssituation die Person und den Einfluss ihrer verschiedenen Kontexte beachtet. Die Beteiligten müssen sich darüber hinaus bewusst sein, dass ihre Aufgaben und Maßstäbe, ihre Normen und Werte Ausdruck einer bestimmten Weltsicht sind – und nicht unbedingt mit denen derjenigen übereinstimmen, deren Kompetenzen sie untersuchen.
- *Situationsbezug*: Das Vorhandensein einer Kompetenz bedeutet noch nicht, dass die Person die Kompetenz in einer konkreten Anforderungs- und Leistungssituation auch zeigt. Man unterscheidet in Anlehnung an Chomsky die Kompetenz (die Disposition) von der Performanz (der tatsächlich dargestellten Kompetenz). Die Untersuchung von Verhaltensdispositionen erfordert Situationen, die so ausgestattet sind, dass sie dem Individuum die Entfaltung seiner Kompetenz auch ermöglichen.

- *Entwicklungsbezug*: Die Entwicklung von Kompetenz ist Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Sie soll junge Menschen befähigen, Kompetenzen auf eigenen Wegen zu entwickeln, Verantwortung für den eigenen Entwicklungsprozess zu übernehmen und die eigene Biografie zu gestalten. Deshalb ist Kompetenzfeststellung konzeptionell untrennbar verbunden mit dem Prozess der Kompetenzentwicklung. Die individuelle Förderung setzt an den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung an und unterstützt den persönlichen Prozess der Kompetenzentwicklung gezielt. Das erfordert, Bildungsprozesse von der einzelnen Person aus zu gestalten, d. h. Bildungswege tatsächlich zu individualisieren.

Ansätze und Ziele der Kompetenzfeststellung

Kompetenzfeststellungen in der Berufsorientierung sind gezielte pädagogische Arrangements, die kompetentes Verhalten ermöglichen, so genannte Ermöglichungsräume. Verhaltensweisen bzw. Befähigungen kann man nicht direkt messen. Man kann aber Menschen Gelegenheiten geben, ihre Kompetenzen zu zeigen. Aus diesem Grund werden in Kompetenzfeststellungsverfahren i. d. R. Situationen geschaffen, in denen Menschen selbstorganisiert Anforderungen bewältigen müssen. Aus der Art, wie sie sich in diesen Situationen verhalten, können Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie ausgeprägt die in der Situation geforderten Kompetenzen vorhanden sind.

Anwendung finden diverse Verfahren und Konzepte der Kompetenzfeststellung, die sich zwei verschiedenen Richtungen oder Polen zuordnen lassen. Erpenbeck und Rosenstiel nennen diese Pole Kompetenzmessung und Kompetenzbeschreibung (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, XIX).

An einem der Pole, dem der „Kompetenzmessung“, sind Verfahren anzutreffen, deren Ziel größtmögliche Objektivität ist. Die Ausprägungen der Kompetenzmerkmale sollen mit Skalen und Messwerten möglichst unter standardisierten Bedingungen exakt gemessen werden können. Ziel dieser Art von Kompetenzmessung ist es, Aussagen über die aktuelle Ausprägung vorhandener Kompetenzen (Diagnose) oder Aussagen über die zu erwartende Entwicklung (Prognose) zu erhalten. Assessment Center sind die klassischen Verfahren, die diesem Ansatz entsprechen, sie zielen (ursprünglich) entweder auf die Auswahl (z. B. geeigneter Bewerberinnen und Bewerber) oder auf die Entwicklung. So sind in der Berufsorientierung viele Verfahren auf die Überprüfung und Entwicklung von Ausbildungsreife ausgerichtet.

Die Bedeutung der Situation, des Umfeldes und subjektiver Faktoren prägt die zweite Richtung von Kompetenzfeststellung: In der „Kompetenzbeschreibung“ geht es darum, Kompetenzen zu verstehen. Das Ziel der Objektivität halten Vertreterinnen und Vertreter der Förderpädagogik für unrealistisch, ja für einen „klassischen Denkfehler“ (Eggert 1998, 26), da Menschen ihre Kompetenzen nicht unabhängig von Situationen entfalten. Förderpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung beobachtet ebenfalls nach festen Vorgaben, beschreibt aber Ergebnisse und wertet sie aus. Verfahren sollen systematisch sein und subjektive Einflüsse eindämmen (kontrollierte Subjektivität), aber es werden keine Standardbedingungen geschaffen. Als Verfahren kommen neben unter Beobachtung durchgeführte Übungen auch biografische Interviews, Selbst- und Fremdeinschätzungen in Frage. Im Ergebnis wird der Sinn von Verhaltensweisen und Prozessen analysiert. Ziel ist es, Anhaltspunkte für die individuelle Förderung abzuleiten.

Welche Ziele stehen nun innerhalb der Berufsorientierung im Vordergrund? Dies variiert je nach Zielgruppe, Zeitpunkt und Schwerpunkt der Angebote. Um die jeweils passenden Angebote zu bestimmen, muss man die jeweilige Situation der Schülerinnen und Schüler genauer betrachten.

Verortung der Potenzialanalyse

In der Potenzialanalyse geht es zunächst darum, sich den eigenen Möglichkeiten anzunähern, eigene Stärken und Interessen herauszufinden und später – im Werkstattpraktikum oder im Betriebspraktikum – daran anzuknüpfen. Die Teilnehmenden sind noch sehr jung, als Frühpubertierende befinden sie sich in einer schwierigen, chaotischen Phase und müssen sich aktiv abgrenzen von den Anforderungen Erwachsener. Wer sie sind, was sie wollen – Identität, Werte, Profile – all das entwickelt sich erst, berufliche Vorstellungen gehen oft noch kaum über Traumvorstellungen hinaus. Große Schwankungen in Stimmungen und Leistungsvermögen kennzeichnen die Zeit der Umbrüche.

Die Potenzialanalyse, die bewusst von Potenzialen spricht und darunter noch nicht entwickelte bzw. bisher verborgen gebliebene, noch unentdeckte Kompetenzen versteht, zielt deshalb darauf, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich eigener Kompetenzen bewusst zu werden. Stärken, die bisher noch brach liegen, z. B. unter schulischen Bedingungen nicht erschlossen wurden, sollen entdeckt und die Schüler und Schülerinnen motiviert werden, diese zu entwickeln. Gleichzeitig dient die Potenzialanalyse dazu, die Selbstwahrnehmung zu verbessern und Fremdwahrnehmungen für die Reflexion eigener Verhaltensweisen zu nutzen. Die Teilnehmenden können ihre Neigungen und Interessen reflektieren und bekommen Anhaltspunkte für spätere Praktika. Das Personal kann aus den Ergebnissen ableiten, wie die Kompetenzen gefördert werden können, aber auch wo auf dem Weg zum Schulabschluss oder zur Ausbildung noch Unterstützungsbedarf besteht. Im Rahmen der Bildungsketten soll dieser Bedarf aufgegriffen, die Kompetenzentwicklung unterstützt und möglichen Benachteiligungsrisiken entgegen gewirkt werden, z. B. durch die Berufseinstiegsbegleitung oder vergleichbare Betreuungsangebote.

Die Potenzialanalyse ist – angesichts der dargestellten Entwicklungsphase – im Vorfeld der Berufswahl angesiedelt. Entscheidungen für einen Beruf setzen u. a. ein entwickeltes Selbstkonzept und die Fähigkeit einer selbstständigen Urteilsbildung voraus. Aus diesem Grund geht es zu diesem Zeitpunkt zunächst um ein Heranführen an eigene Interessen und Fähigkeiten, um Ansätze zur Entwicklung und noch nicht um die Feststellung von Ausbildungsreife oder Berufseignung.

Diesen noch sehr allgemeinen Zielen entsprechen auch die Kompetenzbereiche und -merkmale, die bei der Potenzialanalyse untersucht werden. Sie sind an das Modell der beruflichen Handlungskompetenz angelehnt. Allerdings stehen fachliche Kompetenzen¹⁰ in der Potenzialanalyse noch im Hintergrund, der Fokus liegt auf berufsübergreifenden Kompetenzen, die in jedem Beruf, in jedem Berufsfeld, wie auch anderen Lebensbereichen gebraucht werden: personale, soziale und methodische Kompetenzen. Im Rahmen der Kompetenzfeststellung können Interessen und Neigungen deutlich werden, die schon mit einem Berufsfeld oder einem Beruf zu tun haben, diese werden dann zusätzlich festgehalten, sie stehen aber nicht im Fokus des Instruments.

Aus ausführlichen und aussagekräftigen Beobachtungsprotokollen zu wenigen Merkmalen können – im Sinne der entwicklungsorientierten Förderdiagnose – Erkenntnisse abgeleitet werden zu Bedingungen, die sich als förderlich und hinderlich erwiesen haben.

¹⁰ Es geht bei der Potenzialanalyse nicht um schulfachliche Leistungen, die in der Schule am besten untersucht werden, aber auch nicht um berufsfachliche Kompetenzen, die sich erst in der Ausbildung herausbilden.

3.2 Zielgruppen der Potenzialanalyse

Die Potenzialanalyse ist ein Angebot für Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse der allgemeinbildenden Schulen, die auf einen Abschluss der Sekundarstufe I vorbereiten. Sie soll auf die besonderen Voraussetzungen dieser Zielgruppe zugeschnitten sein. Das setzt voraus, die Altersgruppe, ihre Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse wahrzunehmen, um sie zum Ausgangspunkt der jeweiligen Konzepte zu machen. Diese sind keinesfalls einheitlich, deshalb gilt es, die besondere Situation der/des Jugendlichen und die für sie/ihn persönlich sich daraus ergebenden Entwicklungsaufgaben zu erfassen. Daraus lassen sich auch Risiken ableiten, die ggf. durch eine individuelle Förderung aufgefangen werden müssen.

Alter und Entwicklungsphase

Die Altersgruppe derjenigen, die eine 7. oder 8. Klasse besuchen, ist breit gestreut. Längst nicht immer entsprechen die Teilnehmenden schon dem Bild von "Teenagern". In Bundesländern, die schon Fünfjährige einschulen, sind diese erst 12 Jahre alt, wenn sie in der 7. Klasse einmünden. Findet die Potenzialanalyse in der 8. Klasse statt, können die Ältesten, wenn sie spät eingeschult wurden und/oder Klassen wiederholt haben, 16 Jahre oder gar älter sein.

Während die einen gerade das Kindheitsalter verlassen, stecken die anderen schon mitten in der Pubertät¹¹, in den vielschichtigen Besonderheiten eines „schillernden Lebensabschnitts“ (Göppel 2005, 1). Mit 12 bis 14 Jahren überschreiten heute junge Menschen eine Schwelle, das zeigen Befragungen zur Charakterisierung der eigenen Person und zu „kindlichen“ bzw. „jugendlichen“ Erfahrungen (vgl. ebd. 5). Abgrenzungstendenzen gegenüber Erwachsenen, vor allem gegenüber Eltern nehmen zu, deren Autorität, Vorgaben und Regeln werden in Frage gestellt. Die Schule erleben die Schülerinnen und Schüler der 7., 8. und 9. Klasse „häufig primär als institutionelle Zumutung“ (ebd.), Konflikte, Proteste und Verweigerungen häufen sich. Zunehmend wichtiger werden dagegen die Gleichaltrigen, die sogenannten „Peers“.

Die jungen Menschen selbst befinden sich in dramatischen Prozessen einer tief greifenden Umgestaltung, die nach außen gekennzeichnet sind durch (vgl. ebd. 10-11):

- Ein starkes Bedürfnis nach Verstandenwerden, verbunden mit einer hohen Sensibilität in Bezug auf Kränkungen und Herabsetzungen – häufig gleichzeitig mit einem Mangel an Sensibilität für das, was man anderen zumutet
- Heftige Schwankungen z. B. in Bezug auf Stimmungen, Energie, Bedeutung der eigenen Person (zwischen „Größenwahn“ und Minderwertigkeit), den Wunsch nach Geselligkeit oder Einsamkeit
- Einen häufigen „Panzer“, eine Schale für den Selbstschutz, z. B. aus Abwehr, Großspürigkeit oder Albernheit.

Wie kompliziert die Vorgänge der Pubertät für die Jugendlichen selbst sind, zeigen jüngere Ergebnisse der Hirnforschung. Während man früher dachte, mit etwa 12 Jahren sei das menschliche Gehirn ausgereift, weiß man heute, dass sich in dieser Zeit noch einmal ein gewaltiger Wandel vollzieht, bei dem ein heilloses Durcheinander zu herrschen scheint (vgl. Koch 2010).

¹¹ „Soziologen sprechen von der Jugend, Psychologen von der Adoleszenz und Biologen von der Pubertät.“ (Fend 2000, 22). In der Erziehungswissenschaft werden nach Göppel alle drei Begriffe „bunt durcheinander verwendet“ (Göppel 2005, 5).

Der US-Psychiater Jay Giedd hat tausende Teenager untersucht. Er zeigte, dass die Nervenzellen der Großhirnrinde in den Jahren vor der Pubertät einen immensen Wachstumsschub durchleben – ähnlich wie im Kleinkindalter. In der Pubertät sterben Milliarden von ihnen wieder ab – vor allem diejenigen, die selten gebraucht werden. „Offenbar trennt sich das Gehirn von Störendem, um fit zu werden für die Herausforderungen des Erwachsenenlebens“ (ebd.). Als Ballast wird das ausgesondert, was im Leben nicht benutzt und somit nicht verschaltet wird – frühzeitige Aktivitäten sind Voraussetzungen für die Verschaltung.

Der deutsche Hirnforscher Gerald Hüther betont allerdings, dass es nicht reicht, sein Gehirn zu benutzen. Verankern könnten Menschen nur das, was für sie Bedeutung hat, was ihnen „unter die Haut geht“. Es sei deshalb z. B. wenig sinnvoll, junge Menschen mit Belohnung oder Bestrafung zum Lernen zu „dressieren“. Viel Erfolg versprechender sei es, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, zu inspirieren und einzuladen. Pädagogische Fachkräfte müssten ihnen mit „offenem Blick“ begegnen, eigene Vorstellungen über Bord werfen und selbst begeistert sein. Es gelte also, „zunächst die Sehnsucht in sich selbst zu erwecken und sie dann weiterzugeben“ (König 2012).

Der Weitblick, den Erwachsene von Jugendlichen z. T. – nicht zuletzt in Bezug auf die Berufswahl – verlangen, entspricht nicht unbedingt ihrem hirnorganischen Entwicklungsstand. So weist der US-Hirnforscher Laurence Steinberg darauf hin, dass Jugendliche Entscheidungen ganz anders treffen als Erwachsene. „Jugendliche Gehirne seien extrem auf kurzfristige Gewinne ausgelegt, könnten aber die langfristigen Kosten gar nicht einschätzen.“ Er weist zum einen auf ein Hochgefühl wie in einem natürlichen Drogenrausch hin – verursacht durch den Botenstoff Dopamin. Daneben wirkt sich aus, dass Hirnregionen, die für Impulskontrolle, Planen, Weiterdenken zuständig ist, noch nicht vollständig ausgebildet sind – ihre Reifung dauert z. T. bis in die 20er Jahre (vgl. Hollenstein 2010).

Welche Anhaltspunkte geben diese Erkenntnisse für die Ausrichtung der Potenzialanalyse?

Von zentraler Bedeutung ist die Erkenntnis, dass Jugendliche etwas anderes sind als kleine Erwachsene. Sie „ticken“ anders (vgl. Calmbach et al. 2012) und sie brauchen etwas anderes, um zu gereiften Persönlichkeiten heranzuwachsen. Die gleichen Erwartungen an sie zu richten wie an Erwachsene, ist eine Überforderung und läuft ins Leere.

Die Chance liegt darin, die Jugendlichen zu verstehen, sie anzunehmen, wie sie sind und ihnen die Unterstützung anzubieten, die sie brauchen, um sich zu entwickeln. Gerald Hüther fordert auf, Bedingungen zu schaffen, um angelegte Potenziale auch zur Entfaltung zu bringen. Dabei gehe es darum, ein Ausmaß an Vernetzung im Hirn herzustellen, „mit dem man ein reicheres, offeneres, begeisterteres und gestaltungsfreudigeres Leben führen kann“ (Schaaf 2009). Als eine notwendige Voraussetzung dafür sieht er „eine auf Potenzialentfaltung ausgerichtete Beziehungskultur in Familien, Kindergärten, Schulen, Universitäten, im Berufsleben, und nicht zuletzt in den Kommunen“.¹²

¹² <http://www.gerald-huether.de/populaer/ueber-gerald-huether/wofuer-ich-arbeite/index.php>

- ein soziales Risiko besteht, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist,
- eine finanzielle Risikolage liegt vor, wenn das Einkommen der Familie unter der Armutsgefährdungsgrenze von 60 % des Durchschnittseinkommens liegt.

Der Bericht weist darauf hin, dass in Deutschland – trotz erkennbarer Verbesserungen in den letzten Jahren – noch immer 29 % aller Kinder und Jugendlichen in einem bildungsfernen Elternhaus, einer finanziellen oder einer sozialen Notlage aufwachsen, wobei beachtenswerte Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen sind. Von allen drei Risikolagen sind 3% aller Kinder und Jugendlichen betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Kap. A 3, S. 22 ff.).

Die benachteiligenden Umstände der jeweiligen Lebensbedingungen sollen hier als pädagogische Herausforderungen für Kompetenzfeststellung verstanden werden und als Möglichkeit, die in jedem Einzelfall vorhandenen Chancen des Kompetenzerwerbs zu identifizieren (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005).

Die folgende Darstellung der Lebensbereiche stammt aus dem Handbuch des Instruments „DIATRAN Potenzialanalyse“ der INBAS GmbH. Dem Instrument liegt ein sozialpädagogisch orientiertes Konzept der Kompetenzfeststellung zugrunde (vgl. Lippegaus-Grünau 2009b). Der Konzeptauszug wird an dieser Stelle im Sinne eines Beispiels guter Praxis aufgegriffen.

Lebensbereich Familie

Der Lebensbereich Familie hat sich in den letzten Jahrzehnten massiv verändert. In Folge des gesellschaftlichen Wandels sind Risiken immer stärker auf die einzelnen Personen oder Familien übergegangen, man spricht von der Individualisierung der Risiken und der Entsolidarisierung der Gesellschaft. Soziale Ungleichheiten haben sich verschärft und Lebenslagen junger Menschen verändert, viele sind in Not geraten (vgl. Müller/Schulz/Thien 2010). Die Teilhabechancen in Bezug auf Wohlstand, soziale Sicherheit und Macht haben sich für viele Menschen z. T. radikal verschlechtert.

Spiegel online schreibt am 21.01.2011: „Laut neuesten Berechnungen des Statistischen Bundesamts sind mehr als 15 % der Deutschen armutsgefährdet. Im Vergleich zur gesamten EU ist die Quote in der Bundesrepublik in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen.“¹⁴ Armut schränkt die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen erheblich ein, die Lebenslagen sind häufig durch miteinander verwobene Einschränkungen verbunden:

- Einkommensarmut, häufig in Verbindung mit der Abhängigkeit von staatlicher Unterstützung: Leben an der Grenze des staatlich festgelegten Existenzminimums und häufig auch materielle Unterversorgung.
- Beengte oder unzureichende Wohnverhältnisse: Kleine Wohnungen, Zimmer für mehrere Kinder, häufig Massensiedlungen großer Städte mit unzureichender Infrastruktur, Belastungen durch die Kumulation sozialer Probleme, Verkehrsstraßen, Industrienähe, z. T. verbunden mit dem Beschneiden sozialer und körperlicher Bewegungsfreiheit, mit mangelnder Ruhe und fehlenden Rückzugsmöglichkeiten.

¹⁴ <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/0,1518,741442,00.html>

- Beeinträchtigte Gesundheit: unausgewogene Ernährung, Bewegungsmangel, erhöhte Belastungen als eine Ursache für eine hohe Quote psycho-somatischer Beschwerden,¹⁵ eine erhöhte Beteiligung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien an Unfällen und das vermehrte Risiko von Gewaltanwendung.
- Negative Auswirkungen auf Bildung: eingeschränkte Möglichkeit, an kostenpflichtigen schulischen Veranstaltungen teilzunehmen, keine Mittel, den Kompetenzerwerb in organisierten Freizeit- und Lernwelten zu unterstützen
- Konsequenzen für Freizeit und Freundeskreis: Einschränkungen beim Aufbau von Freundschaften und beim Zugang zu Peergroups.

Von erheblicher Bedeutung sind die Belastungen der Eltern, neben wirtschaftlicher Not resultieren diese häufig aus veränderten Familienformen. Durch hohe Trennungsquoten steigt die Zahl der Einelternfamilien, die Quote der armen Familien darunter ist doppelt so hoch wie die aller Haushalte mit Kindern. Hohe Belastungen der Eltern – z. B. Armut, Arbeitslosigkeit, Überforderung – können Auswirkungen haben auf das Erziehungsverhalten der Eltern und die Qualität der Beziehungen. „Ein sprunghafter Erziehungsstil, aggressives und unberechenbares Verhalten, inkonsistentes Strafen und Alkohol- und Drogenkonsum“ drohen unter schlechten Bedingungen; in extremen Fällen, so bei abhängigen und/oder psychisch kranken Eltern, treten auch Vernachlässigung, Ablehnung und/oder Aggression auf (Hurrelmann 2007, 114f.).

Lebensbereich Schule

Die Schule kann für viele Kinder und Jugendliche eine wichtige Ausgleichsfunktion übernehmen. Denjenigen, die aus problembelasteten Familien kommen, kann sie eine klare Struktur und Zuverlässigkeit bieten, häufig sind Lehrer und Lehrerinnen wichtige Bezugspersonen, die den (partiellen) Ausfall von Elternteilen kompensieren oder als Vorbilder dienen.

In vielen Schulen wird diese Aufgabe wahrgenommen – aber leider längst nicht überall. (Viele) Lehrkräfte erwarten von ihren Schülerinnen und Schülern ein homogenes, zielgerichtetes Verhalten, Bedürfnisaufschub und Selbstdisziplin. „In dem Maße, in dem Schülerinnen und Schüler diesem schulisch geforderten Habitus zu genügen vermögen, werden Erfolg und Versagen verteilt“ (Helsper/Hummrich 2005, 98).

Dass das deutsche Bildungssystem soziale Ungleichheit eher verstärkt als ausgleicht, zeigten die PISA-Studien eindringlich. Sie bestätigten einen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung (vgl. Baumert et al. 2002; Prenzel et al. 2007). Soziale Benachteiligungen werden durch Verzögerungen der Schulkarrieren, z. B. das Zurückstellen bei der Einschulung und Klassenwiederholungen, verstärkt. „An internationalen Standards gemessen ist das Ausmaß des institutionell bedingten Schulversagens – und das heißt auch das Ausmaß strukturbedingter Demütigungen – in allen Ländern der Bundesrepublik sehr hoch, insbesondere aber in den alten Ländern. In Extremfällen sind mehr als die Hälfte aller 15-Jährigen im Verlauf ihrer Schulzeit einmal ausgegrenzt wor-

¹⁵ Untersuchungen zeigten, dass z. T. Vorsorgeuntersuchungen unterdurchschnittlich in Anspruch genommen werden und in Schuleingangsuntersuchungen „Sprachstörungen, Einschränkungen beim Sehen und Hören, psycho-motorische Störungen, Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung und der Psyche festgestellt wurden“ (Nationale Armutskonferenz 2001, 25).

den: Teils wurden sie vom ersten Schulbesuch zurückgestellt, teils mussten sie Klassen wiederholen oder in eine Schulform mit geringerem Prestige absteigen“ (ebd., 67).

Innerhalb einer sozialen Lage treten allerdings bedeutende Unterschiede auf, diese werden bestimmt durch die Bildungsorientierung und -beteiligung der Eltern, deren Bildungs- und Sozialbiografie, das kulturelle und soziale Kapital der Familien, Erziehungshaltungen und die Unterstützungen und Anregungen durch die Eltern (vgl. Helsper/Humrich 2005, 114). Schulischer Erfolg und der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen sind Untersuchungen zufolge unwahrscheinlich für:

- „Migrantenjugendliche und auch Aussiedlerjugendliche, deren Familien durch Bildungsferne gekennzeichnet sind und in deren Familien nicht Deutsch gesprochen wird
- Männliche Jugendliche aus un- und angelernten Arbeiterkontexten, die wiederum durch Bildungsferne, fehlende Bildungsaspirationen sowie mangelnde schulische Unterstützung durch die Eltern charakterisiert sind
- Kinder und Jugendliche, die in Multiproblemfamilien mit hoher psychosozialer Problembelastung sowie hohem Armutsrisiko leben“ (Helsper/Humrich 2005, 120).

Lebensbereich Freizeit/Konsum

Bilder zum Freizeitverhalten Jugendlicher sind heute häufig geprägt durch volle Terminkalender: Vereine, institutionelle Freizeitangebote wie Musikschule, Nachhilfeunterricht etc. Tatsächlich trifft diese verplante Form der Freizeitgestaltung eher auf westdeutsche und auf gut situierte Jugendliche zu, Vereine gelten zudem als eine bevorzugt männliche Domäne. Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit niedrigerem sozialen Status nehmen dagegen zumeist keine oder wenig feste Termine wahr, dies gilt vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund (Ausnahme: Fußballverein). Vielfach fehlen finanzielle Voraussetzungen zur Teilhabe an institutionellen Bildungs- und Freizeitangeboten.

Den größten Teil ihrer Freizeit verbringen Jugendliche i. d. R. mit informellen Tätigkeiten zuhause oder in öffentlichen Räumen, dabei unterscheiden sich geschlechtsspezifische Vorlieben. Der häufig von Mädchen bevorzugte, z. T auch für sie vorgesehene häusliche Kontext kann bei benachteiligten Jugendlichen für die Freizeit ungeeignet sein, z. B. aufgrund beengter Wohnverhältnisse, in Übergangwohnheimen oder wegen häuslicher Probleme. Eher für Jungen typische Außenaktivitäten finden an Treffpunkten statt oder in Form von gemeinsamen Unternehmungen. Mit Kosten verbundene jugendtypische Aktivitäten (Kino, Schwimmbad, Disco, Konzerte, Eisessen, „Shoppen“) sind bei der genannten Zielgruppe ebenso durch finanzielle Ressourcen eingeschränkt, wie der Erwerb prestigeträchtiger und kurzfristigen Trends unterworfenen Konsumgüter (Mode, Medien, Fahrzeuge etc.). Beteiligen sich Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen daran nicht, stehen sie außen vor, beteiligen sie sich, drohen Schulden.

Von zentraler Bedeutung sind Gleichaltrigenkontakte: Einzelfreundschaften, Cliquen, die Einbindung in freundschaftliche Netzwerke, Jugendkulturen und Szenen. Insbesondere Cliquen dienen der Identitätsbildung, der sozialen und ethisch-moralischen Entwicklung, dem Aufbau von Selbstwert und sozialer Anerkennung. Für Jugendliche aus problembelasteten Familien können sie Entlastung, Erholung, positives Feedback, Unterhaltung und

„Normalität“ bedeuten (vgl. Wustmann 2004, 112); sie können ein Forum bieten auf der Suche nach Lösungen für persönliche, familiäre und/oder schulische Probleme.

Gleichzeitig besteht die Gefahr negativer Einflüsse durch kumulierte Probleme und problematische gemeinsame Verhaltensmuster, vor allem in männlichen Gruppen. Längst nicht alle Jugendlichen erleben Gleichaltrigenkontakte positiv. In den Kontakten Jugendlicher spiegelt sich die abnehmende humane Qualität der Gesellschaft, viele junge Menschen erfahren Aggressionen, Stigmatisierungen, kontinuierliche Diskriminierungen und Ablehnung. Aus unterschiedlichen Gründen verwehrt Zugänge zu Cliques, zu Sozialkontakten und sozialer Anerkennung führen zu Isolation und verhindern die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.

Für einen Teil benachteiligter Jugendlicher ist Freizeit durch Arbeit eingegrenzt: Einige nehmen Gelegenheitsjobs an, um die Familie zu unterstützen oder selbst über Mittel zu verfügen, andere übernehmen erzieherische, hauswirtschaftliche oder pflegerische Aufgaben in der Familie oder sind als Mütter von den jugendtypischen Freizeitaktivitäten abgeschnitten.

Möglichkeiten und Chancen der Medienwelt wirken sich ambivalent aus und vergrößern die Kluft zwischen Benachteiligten und Privilegierten: Angehörige höherer Bildungsschichten profitieren eher durch eine Erweiterung ihres Horizonts, sie nutzen Medien vielfältiger, bauen sie in eine souveräne Lebensführung ein und reflektieren Botschaften kritisch. Bildungsbenachteiligte sind in hohem Maße gefährdet, ihren Horizont durch „klischeehafte Traum- und Gegenwelten“, durch „Action- und Gewalthaltiges“ sowie durch Pseudoinformationen zu verengen, die vorurteilsbehaftete Menschenbilder, einseitige Denk- und Handlungsmuster oder verzerrte Weltbilder transportieren. Exzessive Mediennutzung kann zum Leben in virtuellen Scheinwelten führen (vgl. Theunert 2005, 215f.).

Alarmierend erscheinen die Forschungsergebnisse zur Verbindung von Mediennutzung und Gewalt. Studien wie die Schülerbefragung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen 2005 belegten, dass der häufige Konsum von Actionfilmen, gewalthaltigen Computerspielen und die Zustimmung zu Männlichkeitsnormen, die Gewalt legitimieren, Gewaltbereitschaft sehr nachhaltig fördern. „Besonders bei einer kleinen Risikogruppe von 5 bis 10 % der männlichen Jugendlichen, die aufgrund von familiären und sozialen Belastungsfaktoren als besonders gefährdet einzustufen sind, fungieren solche Gewaltszenen direkt als Identifikations- und Handlungsmuster“ (vgl. Möble et al. 2005, 19). Im Alter von 10 Jahren kommen Jungen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern pro Schultag im Schnitt schon auf 208 Minuten Fernsehen und Computerspiele und spielen zu 35,3 % entwicklungsgefährdende Spiele, die erst ab 16 Jahren oder für Jugendliche nicht freigegeben sind (vgl. ebd., 5). Möble et al. bringen diese Mediennutzung in einen Zusammenhang mit der „Leistungskrise der Jungen“ (ebd., 1), d. h. mit den nachweislich steigenden Leistungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen.

Lebensbereich Zivilgesellschaft

Das Zusammenleben in der Gesellschaft hat sich in Deutschland in Folge der zunehmenden gesellschaftlichen Spaltung in diejenigen, die von der Modernisierung profitieren, und jene, die durch sie verlieren, erheblich verändert. Ausgrenzungen und feindselige Einstellungen gegenüber „Anderen“ nehmen zu. Die Folgen der gespaltenen Gesellschaft sind

für viele benachteiligte Jugendliche im Umfeld direkt spürbar und wirken auf ihre Entwicklung ein.

Eine sich jährlich wiederholende Analyse zum zivilen Zustand der deutschen Gesellschaft (vgl. Heitmeyer 2005) weist nach, dass eine wachsende Zahl von Menschen auf die Verfalls- und Bedrohungserscheinungen durch „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ reagiert, d. h., sie konfrontiert Menschen unterschiedlicher sozialer, religiöser und ethnischer Herkunft sowie Anhänger/Anhängerinnen verschiedener Lebensstile offen oder verdeckt mit feindseligen Mentalitäten: Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Heterophobie, Islamophobie, Etabliertenvorrechte sowie Sexismus. Dieses Syndrom zeigt sich dort, wo Ängste wachsen und Sicherheiten verloren gehen.

Als Reaktion auf die zunehmende Verunsicherung durch die Globalisierung sieht die Jugendforschung in der gesamten Jugend eine Zunahme leistungs-, macht- und anpassungsbezogener sowie materieller Wertorientierungen. Die Existenzsicherung und die Bewältigung praktischer Probleme haben in dieser Generation Vorrang vor gesellschaftlichen oder politischen Fragen. Erhebliche Unterschiede stellten die Shell-Studien 2002 und 2006 zwischen Jugendlichen fest (vgl. Hurrelmann 2007, 148). Den Gruppen erfolgreicher und selbstbewusster Jugendlicher stehen zwei „Wertetypen“ eher Benachteiligter gegenüber, beide machen ca. ein Viertel der Population aus. Eine Gruppe hat keinen großen schulischen Erfolg, strebt aber dennoch Macht und einen Lebensstandard an; mit ihrer Lebenslage findet sie sich „duldsam und durchaus tolerant“ (Hurrelmann 2007, 149) ab. In der zweiten Gruppe überwiegen junge Männer. Sie „will Macht und Lebensstandard und einflussreiche Positionen mit Lebensgenuss verbinden, hat aber ein deutliches Gefühl dafür, dass ihre leistungsmäßigen und sozialen Kompetenzen hierfür bei weitem nicht ausreichen. Bei ihnen kommen Verlierer- und Versagerängste auf, es zeigen sich Dispositionen für unkontrollierte Aggression und Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ (ebd.).

Was bedeuten diese Erkenntnisse aus den Lebenswelten für die Potenzialanalyse?

Alle Jugendlichen, auch die schwachen – so betont Hurrelmann – bringen Potenziale mit. Genau diese müssen identifiziert werden. Deshalb fordert er in einem aktuellen Kommentar zur Berufsorientierung (Hurrelmann 2011):

- Diagnostische Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen auszubauen, dabei die „reale Lebensperspektive Jugendlicher zu beachten und ihnen nicht zu früh eine konkrete Berufsfestlegung schon während der Schulzeit aufzudrängen“ (ebd.), sondern die Angebote auf Selbstfindung zu konzentrieren. Dies sei vor allem im Bezug auf Benachteiligte nötig.
- Dass Schule und Bildungseinrichtungen den Jugendlichen Wertschätzung entgegen bringen, dass sie junge Menschen, ihre Erfahrungen und jeweiligen Voraussetzungen annehmen. So könne Lernen „enorme Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung“ „eine elementare Bestätigung und eine Erschließung neuer Welten“ (ebd.) mit sich bringen. Wohlfühlen schütze gegen die Folgen von Anforderungsstress.
- Dass Bildungseinrichtungen „kompetent, sensibel und liebevoll auf die Bedürfnisse und die Lebenslage der Jugendlichen eingehen“ (ebd.) und Verbindungen zwischen den Lebenswelten schaffen.

Entwicklungsaufgaben

Junge Menschen haben in ihrer Entwicklung eine Reihe von Aufgaben zu bewältigen, die sich auf ganz unterschiedliche Lebensbereiche beziehen können. Dazu hat Havighurst bereits 1948 das Konzept der Entwicklungsaufgaben entwickelt. Er verstand darunter eine Aufgabe, die sich in einer ganz bestimmten Lebensperiode stellt und die zu Glück und Erfolg führt, wenn sie erfolgreich bewältigt wurde. Versagen bei dieser Aufgabe dagegen macht s. E. unglücklich.

Im Kontext der Berufsorientierung kann man Entwicklungsaufgaben als Lernaufgaben in einem lebenslangen Prozess verstehen. In der Auseinandersetzung mit Anforderungen der Umwelt entstehen so Kompetenzen, die für die Lebensbewältigung benötigt werden. Die Entwicklungsaufgabe verbindet die individuellen Bedürfnisse und die gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. Oerter/Dreher 1998, 326). Den Hintergrund der Entwicklungsaufgaben bilden Reifeprozesse, gesellschaftliche Erwartungen und individuelle Zielsetzungen. Nicht immer passen die Normen, die mit den Entwicklungsaufgaben verbunden sind, auch zum Stand der/des Jugendlichen. Die Aufgaben sind dann hilfreich für die Entwicklung, wenn sie eine Herausforderung darstellen, die aber zu schaffen ist. Gleichzeitig müssen kulturelle Grenzen und lebensweltliche Bedingungen beachtet werden.

Insbesondere Jugendliche aus hoch belasteten Milieus hatten z. T. keine ausreichende Gelegenheit, sich altergemäß zu entwickeln (s. o.). Für sie gilt, „dass Jugendliche, die frühzeitig ins Berufsleben eintreten, eine Entwicklungsaufgabe meistern müssen, für die viele nicht hinreichend gerüstet sind, zumal sie gleichzeitig einer Häufung anderer Entwicklungsaufgaben gegenüberstehen“ (Oerter/Dreher 1998, 395). Diese Aussage trägt der Erkenntnis Rechnung, dass i. d. R. unterschiedliche Integrationsaufgaben in die Gesellschaft parallel verlaufen und miteinander in Verbindung stehen.

Das Modell der Entwicklungsaufgaben ist immer wieder weiterentwickelt und ausgeformt worden. Die im Folgenden kurz dargestellten Entwicklungsaufgaben knüpfen an die vier Lebensbereiche an, die im vorherigen Abschnitt ausgeführt wurden: Familie, Schule/Bildung, Freizeit und Zivilgesellschaft. Hinzu kommt – übergreifend – das Themenfeld Persönlichkeit.

Eine der Hauptaufgaben besteht darin, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, eine eigene Identität aufzubauen. Dazu gehört, eigene Interessen kennen zu lernen und kontinuierlich auszuformen, so entsteht allmählich ein eigenes Profil. Die Persönlichkeit basiert auf eigenen Werten und Orientierungen, ihre Entwicklung ist mit eigenen Zielen verbunden. Von zentraler Bedeutung für die eigene Identität ist die Annahme als Frau oder Mann, das Verhältnis zum eigenen Körper und zur eigenen Sexualität.

Im Lebensbereich Familie lösen sich die Jugendlichen allmählich von den Eltern ab und entwickeln eigene Beziehungen. Sie schaffen sich eigene Räume, richten sich ein und sind zunehmend dafür verantwortlich, wie ihr Zimmer aussieht. Sie übernehmen Pflichten, Aufgaben und ggf. Verantwortung, z. B. für Geschwister.

Im Lebensbereich Schule/Bildung geht es darum, das eigene Lernen und auch das Verhältnis zur Schule zu überdenken. Die Aufgabe besteht darin, ein positives Verhältnis zur Leistung zu entwickeln und allmählich Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. Auch in der Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen, z. B. des Arbeits- und Ausbildungsmarktes sollen eigene Ziele und Lernstrategien entstehen. Sie sollen dazu führen, die Schule erfolgreich abzuschließen.

Ben. Von ebenso großer Bedeutung wie die Erfüllung solcher gesellschaftlicher Standards ist es, die eigene Berufung herauszufinden, eigene Begabungen und Kompetenzen zu erkennen und auszubauen.

Im Lebensbereich Freizeit steht an, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen, Freundschaften zu pflegen und erste Liebesbeziehungen anzufangen. Die Jugendlichen bauen soziale Netzwerke auf, nutzen und pflegen sie. Sie bringen sich aktiv in Gemeinschaften ein. In der bewussten Gestaltung eigener freier Zeit entwickeln sie vielfältige und befriedigende Aktivitäten. Von besonderer Aktualität ist die Aufgabe, dabei mit Medien verantwortlich umzugehen. Auch ein kontrollierter und bedürfnisorientierter Umgang mit Konsumangeboten und somit mit Geld spielt eine wichtige Rolle.

Im Lebensbereich Zivilgesellschaft müssen Jugendliche Rücksicht und Hilfsbereitschaft entwickeln sowie soziale Regeln erlernen und einhalten. Sie entwickeln ein ethisches Bewusstsein und einen Sinn für Gerechtigkeit, darauf bauen Zivilcourage, Einsatzbereitschaft sowie ein verantwortlicher Umgang mit der Umwelt auf. Sie wachsen in die Aufgaben hinein, sich eine politische Meinung zu bilden und für die eigenen Rechte aktiv einzutreten. Zu ihren Aufgaben in der Gesellschaft gehört auch die Verwaltung eigener Dokumente.

Kompetenzfeststellungen wie die Potenzialanalyse untersuchen, inwiefern junge Menschen über Kompetenzen verfügen, die sie für diese Entwicklungsaufgaben brauchen. Dabei sind nicht alle Aufgaben gleichermaßen relevant – im Kontext Potenzialanalyse werden häufig die Bereiche Persönlichkeit und Schule/Bildung im Vordergrund stehen. Für jede einzelne Person können aber – je nach Lebenssituation – zum Zeitpunkt der Durchführung der Potenzialanalyse auch andere Aufgaben Vorrang haben und ggf. eine Unterstützung durch eine individuelle Förderung erfordern. (Im Anhang sind die Entwicklungsaufgaben nochmals in einer Übersicht zusammengefasst.)

Inklusion – mehr als neue Zielgruppen¹⁶

Deutschland hat sich 2009 zu einer inklusiven Bildung im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen verpflichtet. Das Übereinkommen geht von den Menschenrechten aus und konkretisiert deren Umsetzung aus der Perspektive der Menschen mit Behinderungen. Es zielt darauf, die Chancen aller Menschen auf eine gleichberechtigte Teilhabe am politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben zu verbessern. Dies schließt Chancengleichheit in der Bildung mit ein.

Der Nationale Aktionsplan, den die Bundesregierung im Juni 2011 vorlegte, umfasst ein breites Spektrum von Handlungsfeldern: von Arbeit und Beschäftigung über Bildung, verschiedene Ziel- und Altersgruppen bis hin zu Wohnen, Freizeit und gesellschaftlicher Teilhabe. In der beginnenden Umsetzung liegt ein Schwerpunkt im Bereich der Bildungspolitik, überwiegend konzentriert auf den gemeinsamen Unterricht von jungen Menschen mit und ohne Behinderung.

Die am 9. September 2011 vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales veröffentlichte Richtlinie „Initiative Inklusion“ verfolgt ebenfalls das Ziel, die Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu verbessern. Zu den Ziel-

¹⁶ Weitere Informationen und alle genannten Quellen auf der Themenseite Inklusion des Good Practice Center: <http://www.good-practice.de/4363.php>

gruppen, die im Rahmen dieser Richtlinie gefördert werden, gehören auch Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen in den Vorabgangsklassen.

Die Vorgabe der Inklusion hat (auf lange Sicht) auch für die Potenzialanalyse Konsequenzen. Sie lassen sich – analog zu einem breiten oder engen Verständnis der Inklusion – in zwei Aufgabebereiche unterscheiden:

- Die Umsetzung des Rechts auf Chancengleichheit und individuelle Entwicklung (die Beseitigung von Ausgrenzung = soziale Inklusion) für alle Menschen – unabhängig von Fähigkeiten, Geschlecht, sexueller Orientierung, sozialer oder ethnischer Herkunft etc. Dieses Verständnis bezieht neben Behinderungen auch alle anderen Formen gesellschaftlicher Benachteiligung oder Beeinträchtigung ein.
- Der explizite Einbezug junger Menschen mit unterschiedlichen Formen und Ausprägungen von Behinderung.

INKLUSION ALS HALTUNG DER CHANCENGERECHTIGKEIT

Die Idee der Inklusion zielt auf eine Gesellschaft, die auf Menschenrechten, Wertschätzung und Respekt beruht. Diese sichert allen ihren Mitgliedern gleiche und volle Rechte auf individuelle Entwicklung und Teilhabe zu. Inklusion ist darauf ausgerichtet, alle Prozesse der Exklusion zu beseitigen, sie bekämpft Ausgrenzungsrisiken wie Armut und Diskriminierung (vgl. UNESCO 2009).

Anders als bei der Integrationspädagogik, die bestimmte Normen setzt, Abweichungen definiert und über Sonderförderung wieder integriert, sind bei der inklusiven "Pädagogik der Vielfalt" alle selbstverständliche Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft. Hier haben alle Menschen uneingeschränkten Zugang zu allen Angeboten allgemeiner und beruflicher Bildung. Sie erhalten die Unterstützung, die ihren Bedürfnissen entspricht und die sie benötigen, um ihre Persönlichkeit und ihre Begabungen voll zu entwickeln. So betont der § 24 der UN-Konvention das Ziel, „die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken“.

Dieser neue Ansatz erfordert ein Umdenken in allen Bildungsinstitutionen. Inklusion heißt Einbegriffensein, dazu gehören. Nicht die Gesellschaft hat einen Anspruch darauf, dass sich der oder die Einzelne integriert, sondern die Person hat einen Anspruch an die solidarische Gesellschaft. Wenn Probleme auftauchen, liegen sie nicht beim Menschen, sondern bei den Hemmnissen des Systems. Dieses System muss sich an die einzelnen anpassen, nicht umgekehrt.

Diese Perspektive steht im Widerspruch dazu, dass man in der Leistungsgesellschaft Normen und Standards erreichen muss, um Zugang zu bestimmten Formen von Bildung zu haben. Denn durch festgelegte Normen werden diejenigen ausgegrenzt oder benachteiligt, die die damit verbundenen Anforderungen nicht erfüllen. Ein Leitsatz der Inklusion lautet deshalb: „Jeder Mensch ist vollwertig, unabhängig von seinen Leistungen“ ein zweiter: „Es ist normal, verschieden zu sein.“

Die Qualität von Bildung¹⁷ macht sich in diesem Sinne u. a. daran fest, dass:

- eine Gruppe aus Menschen mit verschiedenen Voraussetzungen besteht und diese nicht als besondere Zielgruppen klassifiziert (z. B. behindert/nicht behindert) und dann getrennt werden sollten,
- es ein bedürfnisorientiertes Qualitätskonzept gibt,
- Werte und Einstellungen, z. B. eine Willkommenskultur sowie gesellschaftliche Verantwortung gefördert werden,
- jede/jeder Einzelne an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen aktiv und verantwortlich beteiligt wird,
- Bildungsangebote zur Reduzierung von Exklusion und zur Verbesserung von Lebensqualität beitragen.

Die dargestellten Qualitätskriterien weisen Übereinstimmungen auf mit dem Verständnis der Potenzialanalyse. Die Potenzialanalyse zielt darauf, dass junge Menschen ihre Begabungen erkennen und entfalten. Auch hier geht es darum, junge Menschen so zu nehmen wie sie sind und ihnen ein Angebot zu machen, dass ihren Bedürfnissen entspricht. Dabei sollen alle willkommen sein und ermutigt werden, sich aktiv einzusetzen und Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen. Die Potenzialanalyse soll einen Beitrag liefern, dass junge Menschen an Ausbildung und Arbeit, aber darüber hinaus an allen Bereichen der Gesellschaft teilhaben.

Gleichzeitig spiegeln sich in der Potenzialanalyse aber auch die Brüche. Je stärker das Konzept an festgelegten Anforderungen der Leistungsgesellschaft ausgerichtet ist, umso größer ist die Gefahr, dass man nicht Entwicklung fördert, sondern Zugänge verwehrt. Ein Normenkatalog, der Entwicklungen anstoßen, aber auch Zugänge versperren kann, ist zum Beispiel der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife¹⁸. Er bietet die Messlatte für viele Kompetenzfeststellungsverfahren.

Ein weiterer Punkt, der in zukünftigen Diskussionen noch zu klären sein wird, ist die Frage des Umgangs mit Förderbedarf. Unterstützungsbedürfnisse, die festgestellt werden, sind im Sinne der Inklusion ganz normal, aber unterschiedlich. Sie dürfen nicht zur Festschreibung von „Defiziten“ und ebenso wenig zu Sonderwegen führen.

TRENNUNGEN AUFHEBEN – MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN EINBEZIEHEN

Überwiegend ist in der aktuellen Debatte der Einbezug von Behinderten in die schulische Bildung angesprochen. Allgemein gelten Personen dann als behindert, wenn ihre körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so stark beeinträchtigt sind, dass die unmittelbaren Lebensverrichtungen oder die Teilnahme am Leben der Gesellschaft auf Dauer wesentlich erschwert werden (vgl. GPC Glossar).

Bislang findet Bildung behinderter und nicht behinderter Menschen überwiegend getrennt voneinander statt. Die Frage der Umsetzung gemeinsamer Bildung hat insbesondere eine Studie un-

¹⁷ Wie Bildungsqualität entwickelt werden kann, veranschaulicht der Index für Inklusion (s. auch S. 60). (Boban/Hinz 2003).

¹⁸ In der Statistik der BA gelten diejenigen, die laut Berufsberatung die Anforderungen des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife nicht erfüllen, auch nicht als Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber.

tersucht, die die Bertelsmann-Stiftung 2010 unter dem Titel „Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland“ herausgegeben hat (vgl. Klemm 2010). Der Autor, Prof. Klaus Klemm, nimmt darin eine bildungsstatistische Analyse im Hinblick auf separierende und inklusive Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen vor und beschreibt auf der Grundlage empirischer Befunde unterschiedliche Förderkonzepte.

- Demnach wurde im Schuljahr 2008/2009 bei rund 6 % aller Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt.
- Mehr als 80 % der Kinder mit Förderbedarf werden in separierenden Schulen unterrichtet. Bundesweit ist die inklusive Schule damit immer noch eher die Ausnahme als die Regel.
- Betrachtet man die einzelnen Bundesländer, werden große Unterschiede deutlich: Während z. B. in Schleswig-Holstein 40,2 % aller Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I integrativ beschult werden, sind es in Sachsen-Anhalt lediglich 5,7 %.
- Andererseits zeige der Blick in die Länder aber auch, dass in allen Förderschwerpunkten und auf allen Bildungsstufen in einem großen Umfang inklusive Förderung erfolgreich gelebt werde.

Viele Schulen arbeiten daran, inklusive Schulkonzepte zu entwickeln. Sonderwege sind nur noch (übergangsweise) auf Antrag der Eltern geplant. Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Beeinträchtigungen (Lernbehinderungen, körperlichen, seelischen und/oder geistigen Behinderungen) sind Teil der Schulen und Klassen. Dafür erhält die Schule zusätzliche Wochenstunden sowie Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die die Klassenlehrkräfte unterstützen.

Die Umgestaltung der Schule geht weit über diese Rahmenbedingungen hinaus und bedeutet eine große Herausforderung für alle Beteiligten. Ziel der Neugestaltung ist es, dass sich alle Schülerinnen und Schüler wohl und zugehörig fühlen. Gleichzeitig müssen Bedingungen geschaffen werden, die sicherstellen, dass tatsächlich jede/jeder Einzelne nach seinen Bedürfnissen gefördert wird und sich entfalten kann.

INKLUSION UMSETZEN – WIE GEHT DAS?

Konkrete Anregungen, wie die Umgestaltung zur Inklusion gelingen kann, gibt der Index für Inklusion (vgl. Boban/Hinz 2003). Er bezieht sich zunächst auf Schulen, lässt sich aber auch auf andere Bildungsangebote – wie z. B. die Potenzialanalyse – übertragen. Nach dem Verständnis des Index stellen sich den Beteiligten Aufgaben auf unterschiedlichen Ebenen: Inklusion erfordert die Entwicklung inklusiver Kulturen, den Aufbau inklusiver Strukturen sowie die Einführung inklusiver Praktiken.

– Inklusive Kulturen: Jeder Mensch ist einzigartig

Die Umsetzung des Prinzips der Inklusion ist – insbesondere für die Institution Schule – mit einem Perspektivwechsel und kulturellem Wandel verbunden. Es geht darum, sich von Normalitätsbildern und „normalen“ Maßstäben zu verabschieden. Zum Ausgangspunkt werden die Bedürfnisse des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin genommen. Die Bildungsinstitutionen sind dafür verantwortlich, die Hindernisse, die Kindern oder Jugendlichen im Weg liegen, um gleichberechtigt am schulischen und gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können, zu identifizieren und dafür Sorge zu tragen, dass diese beseitigt werden. Dabei werden umfassende Dimensi-

onen des Lebens einbezogen, wie z. B. das Wohnen, die wirtschaftliche Situation, die sozialen Beziehungen, das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist es, Ungleichheiten abzubauen und innerhalb aller Bildungsprozesse ein Selbstverständnis zu etablieren, dass es normal ist, verschieden zu sein, dass Vielfalt stark macht und jeder Mensch auf seine einzigartige Weise besonders ist. Diese Haltung bleibt nicht auf Schule begrenzt, sie kann nur im Zusammenspiel mit anderen Akteuren wie den Eltern, Vereinen, Entscheidungsträgern in der Verwaltung etc. im Rahmen einer sozialräumlichen Gemeinschaft in einem dynamischen längeren Prozess entwickelt und schlussendlich gelebt werden.

– *Inklusive Strukturen: Gleiche Wege für alle*

Lange Zeit galten Sonderwege wie die separate Beschulung als Voraussetzung, um gewachsene Strukturen und Rahmenbedingungen für eine vermeintlich optimale individuelle Förderung zu bieten. Sonderwege führen aber stets auch zu Aussonderung.

Die Inklusion zielt im Gegensatz dazu darauf, offene Zugänge in die Regelsysteme für alle zu schaffen. Dafür ist es zunächst notwendig, nicht weiterhin Zielgruppen zu definieren und Individuen je nach Behinderungsart zu kategorisieren. Stattdessen wird folgende Frage zum Ausgangspunkt aller pädagogischen Überlegungen: Welche Unterstützung benötigt jede und jeder Einzelne, um ihr/ihm die gleichen Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe zu garantieren?

– *Inklusive Praktiken: Individuell und flexibel*

Eine inklusive pädagogische Praxis stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte. Von ihnen wird erwartet, dass sie in der Lage sind, flexibel auf die individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf zu reagieren (Subjektorientierung). Dafür benötigen sie zusätzliche Ressourcen zur Unterstützung durch spezielle Fachkräfte mit dem nötigen fachlichen Know-how. So wird ein gemeinsames Lernen möglich, das sich an den individuellen Voraussetzungen der/des Einzelnen orientiert und individuelle Bildungserfolge bewertet und wertschätzt.

Während im deutschsprachigen Raum Inklusion vorwiegend in Bezug auf Bildungsinstitutionen diskutiert wird, werden im englischsprachigen Bereich größere Zusammenhänge angesprochen. Hier sollen durch Inklusion alle Institutionen, Organisationen oder Unternehmen so gestaltet werden, dass sie jeden Menschen willkommen heißen. Auch in Deutschland versteht man Inklusion „mehr und mehr als Prozess, der von unterschiedlichsten Standorten aus gestartet und gepflegt werden kann. Inklusion gilt deshalb heute als realistischer und realisierbarer Anspruch und als Leitidee für jegliche Institution, die die Verschiedenheit von Menschen anerkennen und einbeziehen will.“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft o. J., 2). Das Menschenrecht der einzelnen Person auf Teilhabe am Leben soll dementsprechend in allen gesellschaftlichen Bereichen etabliert werden. Vielfalt bezieht sich dabei auf unterschiedliche persönliche, regionale, soziale, kulturelle „und anders bedingte Eigenschaften und Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen, weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen etc.“ (ebd., 4).

In diesem Sinne wurde in Bonn ein Arbeitsbuch „Kommunaler Index für Inklusion“ entwickelt. Gliedert nach den o. g. Bereichen Kulturen, Strukturen, Praktiken vermittelt es auch über Schule hinaus Anregungen, wie Inklusion verstanden und in Organisationen umgesetzt werden kann.

Das Arbeitsbuch ist ein Teilergebnis eines Projektes¹⁹ mit Pilotkommunen, die Inklusion vor Ort umsetzen wollen. Es gibt auch den Einrichtungen, die die Potenzialanalyse umsetzen, sehr hilfreiche Hinweise für eine Entwicklung in Richtung Inklusion.

¹⁹ <http://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/projektbereich-inklusion/kommunaler-index-fuer-inklusion/kommunenundinklusion-arbeitsbuch.html>

4 Empfehlungen zur zukünftigen Weichenstellung

Der konstruktive Diskussionsprozess der Workshops hat eine Reihe von offenen Fragen aufgeworfen. Antworten darauf sind vor dem Hintergrund der Workshop-Ergebnisse, der wissenschaftlichen Grundlagen sowie der Klärungen mit Programmverantwortlichen entwickelt worden.

Für die weitere Gestaltung der Potenzialanalyse empfehlen die Autorinnen die folgenden Festlegungen:

Zielgruppe

Die Potenzialanalyse ist adressiert an alle Schülerinnen und Schüler aus dem zweiten Halbjahr der 7. bzw. dem ersten Halbjahr der 8. Klassen der kooperierenden Schulen, die einen Abschluss der Sekundarstufe I als höchsten Schulabschluss an einer allgemeinbildenden Schule anstreben. Innerhalb dieser Gruppe liegt ein besonderes Augenmerk auf Jugendlichen, die besonderen Entwicklungsrisiken unterliegen und/oder individueller Unterstützung bedürfen.

Ziele

Die Potenzialanalyse stärkt die Persönlichkeitsentwicklung jeder/jedes Einzelnen. Sie trägt dazu bei, junge Menschen zur Biografiegestaltung zu befähigen – und damit zur Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen. Sie schafft Gelegenheiten, bei denen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Kompetenzen, Stärken und Neigungen entdecken. Die Ergebnisse liefern Anhaltspunkte, um diese im Anschluss an die Durchführung gezielt zu entwickeln. Die Potenzialanalyse soll das Spektrum von berufsrelevanten Interessen und Perspektiven erweitern und zur Auseinandersetzung mit ihnen motivieren. (Eine Berufswahl wäre verfrüht und einengend, sie ist nicht Ziel der Potenzialanalyse.)

Die Potenzialanalyse liefert einen Beitrag zu dem bildungspolitischen Ziel, Abschlüsse und Anschlüsse zu sichern. Im Rahmen der Bildungsketten soll sie dazu beitragen, Schulabbrüche zu verhindern und Übergänge zu verbessern. Aus diesem Grund ist sie darauf ausgerichtet, Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf festzustellen und eine Grundlage für eine sich anschließende individuelle Förderung zu schaffen, z. B. durch die Berufseinstiegsbegleitung.

Subjektorientierung und Kompetenzansatz

Die Potenzialanalyse orientiert sich an der einzelnen Person und ihrer Entwicklung. Sie unterstützt die Selbstständigkeit der Jugendlichen, bestärkt vorhandene Ansätze und ermutigt, erste Konturen für ein Selbstkonzept zu entwerfen. Sie ermöglicht dem/der Einzelnen, in der Auseinandersetzung mit externen Anforderungen Kompetenzen zu entwickeln.

Der Fokus liegt deshalb auf den vorhandenen Stärken und auf dem, was „noch in jemandem steckt“. Damit verbunden ist die Frage, unter welchen Bedingungen, die Person diese Potenziale entwickeln kann. (Es geht nicht um die Erfüllung festgelegter Anforderungen im Sinne einer Eignungsfeststellung.)

Verfahren

Die angewendeten Verfahren erbringen Antworten auf die zentralen Fragen der Potenzialanalyse:

- Wo liegen die Kompetenzen und Potenziale dieser Schülerin/dieses Schülers?
- Welche Interessen und Neigungen hat er/sie?
- Wie können pädagogische Fachkräfte ihn/sie auf dem Weg zum erfolgreichen Schulabschluss unterstützen?

Dazu werden in erster Linie handlungsorientierte Verfahren der Kompetenzfeststellung genutzt, z. B. Assessment-Center, an AC angelehnte Verfahren, Arbeitsproben oder Übungen aus Sozialtraining und Erlebnispädagogik, die gleichzeitig systematisch beobachtet werden. Sie werden ergänzt um Methoden der Selbst- und Fremdeinschätzung. (Den Zielen entsprechend sind damit weder Tests gemeint, die auf die Berufswahl ausgerichtet sind, noch Wissens- oder Leistungstests.)

Biografieorientierte Verfahren können angewendet werden, wenn die Voraussetzungen für eine professionelle Durchführung gegeben sind, z. B. eine einschlägige Schulung und ein entsprechendes theoriegeleitetes Konzept. Dazu gehört auch die Möglichkeit, Jugendliche (und ggf. Fachkräfte) nach einer Aktualisierung lebensweltlicher Probleme aufzufangen, z. B. durch eine Betreuung, die sofort zur Verfügung steht (und durch Supervision).

Alle Verfahren und die Durchführung müssen den Qualitätsstandards des BMBF entsprechen.

Merkmale

Die Potenzialanalyse untersucht Merkmale aus folgenden Kompetenzbereichen²⁰:

Methodenkompetenz: die Disposition, instrumentell selbstorganisiert zu handeln, d. h., Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher auch das eigene Vorgehen strukturieren zu können. Dazu gehören z. B. Arbeitsplanung, Kreativität und Problemlösefähigkeit.

Sozialkompetenz: die Disposition, kooperativ und kommunikativ selbstorganisiert zu handeln, das bedeutet, sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen sowie sich für die Entwicklung neuer Pläne und Ziele gruppen- und beziehungsorientiert verhalten zu können. Merkmale sind z. B. Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit.

Personale Kompetenz: die Disposition, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h., sich selbst einschätzen und produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive sowie Selbstbilder entwickeln zu können, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten sowie sich im Rahmen der

²⁰ Aus der ersten Handreichung zur Potenzialanalyse (Lippegaus-Grünau/Stolz 2010, 11) in Anlehnung an Enggruber/Bleck 2005.

Arbeit und außerhalb dieser kreativ zu entwickeln und zu lernen. Hier sind z. B. Motivationsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Selbstvertrauen zu beobachten.

Alle innerhalb der Verfahren untersuchten Merkmale sollen sich auf diese Definitionen beziehen, (andere Merkmale sind für die Potenzialanalyse nicht relevant). Die Zahl der zu beobachtenden Merkmale soll überschaubar sein, d. h., mehr als drei pro Bereich und mehr als drei pro Übung nicht überschreiten. Alle Merkmale müssen mindestens zweimal beobachtet werden.

Ergebnisse

Die Ergebnisse bilden die Antworten auf die o. g. zentralen Fragestellungen ab. Dazu werden die Profile der jeweiligen Verfahren ergänzt um einen *einheitlichen Ergebnisbogen*. Er stellt die Ergebnisse zu den o. g. Kompetenzbereichen als qualitative Aussagen dar. Die Sprache ist (ggf. mit Erklärung) auch für Schülerinnen und Schüler verständlich und für Dritte nachvollziehbar. Die Betonung liegt auf den Stärken. Sie werden ergänzt um deutlich gewordene (berufsrelevante) Interessen und Neigungen. Das Ergebnisblatt soll ggf. auch für Bewerbungen z. B. um eine Praktikumsstelle einsetzbar sein.

Es wird ergänzt um *Entwicklungsempfehlungen* auf einem gesonderten Blatt. Auch die Empfehlungen beziehen sich auf die o. g. Kompetenzbereiche und bieten Anhaltspunkte, wie die dort festgestellten Kompetenzen und Potenziale entwickelt werden können. Ist für die Entwicklung des Schülers/der Schülerin eine individuelle Förderung nötig, enthalten die Empfehlungen konkrete Angaben dazu. Die Empfehlungen sind an die Schülerin/den Schüler selbst adressiert, sie achten den Schutz der persönlichen Würde. (Die persönlichen Entwicklungsempfehlungen sind nicht für Dritte wie z. B. Berufsberatung, Betriebe etc. gedacht.)

Rückmeldungen werden möglichst unmittelbar im Anschluss an die Potenzialanalyse gegeben, maximal sollten zwei Wochen dazwischen liegen. Die Rückmeldungen beziehen sich auf das konkrete Verhalten, das zu sehen war, die Person, die die Rückmeldungen gibt, muss deshalb diese Person auch selbst beobachtet bzw. eine biografieorientierte Übung mit ihr durchgeführt haben. (Es reicht nicht, die schriftlichen Ergebnisse zu erläutern.)

Dokumentation, Transfer und individuelle Förderung

Die Ergebnisse sollen vom Schüler/von der Schülerin dokumentiert und für die weitere Entwicklung genutzt werden, z. B. im Berufswahlpass.

Mit Einverständnis des Schülers/der Schülerin und der Eltern werden die Ergebnisse auch an Personen weiter gegeben und ihnen erläutert, die pädagogische Prozesse fortsetzen und die individuelle Förderung übernehmen, z. B. Lehrkräfte, BerEb, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie die BOP-Träger.

Die durchführenden Träger müssen bereits in der Planungsphase eine Betreuung für die Fälle absichern, in denen Förderbedarf ersichtlich wird. Es müssen Fachdienste zur Verfügung stehen bzw. in die Potenzialanalyse einbezogen bzw. angebunden werden, die die individuelle Förderung direkt im Anschluss übernehmen. (Wenn entsprechendes Personal erst ab der 8. Klasse vorhanden ist, kann die Potenzialanalyse auch erst dann durchgeführt werden.)

Die Schulen und die Fachleute für die individuelle Förderung verpflichten sich – im Rahmen ihres Auftrags – zur Umsetzung der Empfehlungen. Dies setzt eine Verständigung darüber voraus.

Kooperation mit Schulen

Die Potenzialanalyse ist eine große Chance für die Schülerinnen und Schüler, (alternative) Erfahrungen außerhalb von Schule zu machen. Aus diesem Grund sieht das Konzept einen Wechsel des Lernortes, der Personen, Methoden und Kulturen vor, der neue körperlich-sinnliche Erfahrungen, neue Gestaltungsräume, die Möglichkeit für eine differenziertere Selbstwahrnehmung unter veränderten Rahmenbedingungen bietet.

Die Lehrkräfte nehmen dabei eine wichtige Scharnierfunktion ein. Ihre Aufgabe liegt aber weniger in der Rolle als Beobachtende, sondern als Unterstützerin bzw. Unterstützer der Schülerinnen und Schüler im Bedarfsfall, als Hospitantin bzw. Hospitant und als die Schlüsselfigur für die Umsetzung der Ergebnisse in den sich anschließenden pädagogischen Prozessen. Aus diesem Grund sollten die Lehrkräfte in die Phasen der Planung, Durchführung und Auswertung einbezogen werden und auch am Rückmeldegespräch teilnehmen.

Wünschenswert ist eine enge Zusammenarbeit mit der jeweiligen Schule und weiteren Partnern auf der Grundlage eines schulischen und/oder regionalen Berufsorientierungskonzepts. Partner wie die Berufseinstiegsbegleitung oder die Jugendhilfe sollten dabei einbezogen werden, um eine ergänzende nachgehende Betreuung abzusichern, wenn sich in der Potenzialanalyse ein entsprechender Bedarf gezeigt hat.

Personal

Für eine professionelle Durchführung der Potenzialanalyse, für das Erkennen von Förderbedarf und entsprechenden Empfehlungen sind Professionalität, diagnostische und Zielgruppenkompetenz Voraussetzungen. Die Ansprache vor Ort verfügbarer Beratungsfachkräfte erfordert darüber hinaus die Kenntnis der örtlichen Strukturen, vorhandene Netzwerke und gewachsene Vertrauensverhältnisse als Basis funktionierender Kooperation.

Aus diesem Grund brauchen Träger eine regionale Verortung und zumindest zum überwiegenden Teil erfahrenes und fest angestelltes Personal, das kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Schulen, die Einbindung der Potenzialanalyse in regionale Konzepte und den Aufbau systematischer Förderketten gewährleistet.

Zeitliche und sächliche Ausstattung

Die Potenzialanalyse sollte in der Regel 18 Stunden (12 Nettostunden pro Schüler/Schülerin), verteilt auf drei Tage, dauern, um die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum beobachten zu können, Zufallsergebnisse eines Tages auszuschließen und verlässlichere Ergebnisse zu gewinnen. Der dritte Tag kann für die Rückmeldung genutzt werden und auch im zeitlichen Abstand von maximal zwei Wochen stattfinden.

Für die Durchführung sind angemessene Räume und eine Ausstattung vorzuhalten, die es den Teilnehmenden ermöglichen, sich wohl zu fühlen und ihre Kompetenzen auszuleben.

Organisation auf Länderebene

Empfohlen werden (landesweit) abgestimmte Strategien und Standards, die in Vielfalt, je nach Berufsorientierungskonzept und regionaler Situation, umzusetzen sind. Denkbar sind modulare Angebote.

Die Potenzialanalyse bzw. die bereits vorhandenen verschiedenen Programme im Land sollten gezielt koordiniert werden.

Weiterentwicklung der Potenzialanalyse

Zur Weiterentwicklung der Professionalität werden Fortbildungen konzipiert, in denen die Teilnehmenden „Grundlagen der Potenzialanalyse“ erarbeiten, z. B. theoretische Modelle der Kompetenzfeststellung, Hintergründe zu Zielgruppen, Intentionen und Ziele der Potenzialanalyse, Haltungen und Menschenbild, Umgang mit Förderbedarf.

Über den Kreis der Durchführenden hinaus können diese Fortbildungen für Lehrkräfte, BerEb und andere Kooperationspartner geöffnet werden, ebenso kann eine entsprechende Beratung/ein Coaching der Lehrkräfte sinnvoll sein. Diese Unterstützungsstrukturen bzw. -angebote bilden eine Grundlage für eine Durchführung, in der Lehrkräften und Bildungsträgern eine konstruktive Rollenteilung gelingt.

Eine Evaluation des Programms sowie die Fortführung des Erfahrungsaustausches der Fachkräfte aus der Praxis werden empfohlen.

Anhang

Übersicht „Entwicklungsaufgaben“

Persönlichkeit

- die eigene Identität entwickeln
- Interessen ausformen, Profil und Kontinuität bekommen
- sich eigene Ziele setzen
- eigene Werte und Orientierungen aufbauen
- sich selbst als Frau/Mann entwickeln und annehmen
- den eigenen Körper kennen lernen, annehmen und pflegen
- ein positives Verhältnis zur eigenen Sexualität entwickeln
- ...

Familie

- sich von den Eltern allmählich lösen, eine gute Beziehung entwickeln
- den eigenen Wohnbereich einrichten und pflegen
- Verantwortung (z. B. für Geschwister oder bestimmte Aufgaben) übernehmen
- ...

Schule/Bildung

- das eigene Lernen und das Verhältnis zur Schule reflektieren
- eine positive Einstellung zur Leistung entwickeln
- Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen
- eigene Ziele und Lernstrategien entwickeln
- sich mit veränderten Anforderungen (in der Gesellschaft, am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) auseinandersetzen
- die eigene „Berufung“ herausfinden, Begabungen und Kompetenzen ausbauen
- die allgemeinbildende Schule erfolgreich abschließen
- ...

Freizeit

- Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen
- Freundschaften pflegen, erste Liebesbeziehungen beginnen
- soziale Netzwerke aufbauen, nutzen und pflegen
- sich aktiv in Gemeinschaften einbringen
- die eigene freie Zeit bewusst gestalten
- vielfältige und befriedigende Aktivitäten entwickeln
- mit Medien verantwortlich umgehen lernen
- mit Geld umgehen lernen
- einen kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgang mit Konsumangeboten erlernen
- ...

Zivilgesellschaft

- Rücksicht und Hilfsbereitschaft entwickeln
- soziale Regeln erlernen und einhalten
- ethisches Bewusstsein erlernen/Sinn für Gerechtigkeit entwickeln
- Zivilcourage/Einsatzbereitschaft entwickeln
- einen verantwortlichen Umgang mit der Umwelt leben
- sich informieren, sich eine (politische) Meinung bilden
- sich für die eigenen Rechte aktiv einsetzen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen
- Umgang mit Dokumenten erlernen
- ...

Liste der Workshop-Teilnehmenden

Wir danken den Teilnehmenden an den Workshops für ihre aktive und konstruktive Beteiligung an der fachlichen Diskussion, ihre Offenheit beim Austausch von Erfahrungen, Konzepten und Beispielen guter Praxis und für all die vielen Anregungen, die wir für unsere Arbeit an der Handreichung erhalten haben.

Teilnehmende am Workshop für die Region Ost am 27. Oktober 2011 in Berlin

Dr. Beate Breitkopf, EURAKA-PEB-GmbH, Delitzsch

Martina Graue, TEUTLOFF-Bildungszentrum Wernigerode GmbH

Peggy Greiser, Handwerkskammer Südthüringen, Berufsbildungs- und Technologiezentrum Rohr-Kloster

Diana Hendrich, EURAKA-PEB-GmbH, Delitzsch

Susanne Maaß, TEUTLOFF-Bildungszentrum Wernigerode GmbH

Beate Raulin, TÜV Rheinland Akademie GmbH, Außenstelle Potsdam

Fanny Rosenthal, FAA Bildungsgesellschaft mbH Nord, Berlin

Bettina Seiler, FAA Bildungsgesellschaft mbH Nord, Berlin

Edgar Wilhelm, FAA Bildungsgesellschaft mbH Nord, Berlin

Teilnehmende am Workshop für die Region Nord am 25. November 2011 in Hamburg

Bärbel Brösche, InCoTrain, Bremerhaven

Astrid Brumme, Internationaler Bund, IB GmbH Niederlassung Nord, Hamburg

Manfred Englisch, ibs – Institut für Berufs- und Sozialpädagogik e. V., Bremen

Barbara Graham, bfw – Unternehmen für Bildung, Kiel

Doris Sam-Essandoh, Jugendbildung Hamburg gGmbH

Uwe Tatzko, LEB Assessment-Center Nord-West, Bad Zwischenahn

Birgit Wiechmann, ibs – Institut für Berufs- und Sozialpädagogik e. V., Bremen

Anja Wulf, Jugendaufbauwerk Dithmarschen

Teilnehmende am Workshop für die Region Süd am 08. Dezember 2011 in Offenbach am Main

Susann Frank, Noris-Arbeit (NOA) gemeinnützige Beschäftigungsgesellschaft mbH der Stadt Nürnberg

Daniela Grund, Gesellschaft für Wirtschaftskunde e. V., Hanau

Veronika Hüttner, Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH, München

Dieter Rosner, Bildungsbüro der Stadt Nürnberg

Norbert Schultze, Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V.

Conny Seyler, Gesellschaft für Wirtschaftskunde e. V., Hanau

Teilnehmende am Workshop für die Region West am 03. Februar 2012 in Dortmund

Roger Bier, Handwerkskammer der Pfalz

Uschi Böger-Zude, Werkstatt im Kreis Unna

Jörg Briesenick, Berufsbildungszentrum Hellweg-Lippe e. V.

Heike Henze-Brockmann, Dortmunder Beschäftigungs-, Qualifizierungs- und Ausbildungsgesellschaft mbH

Melanie Koch, Agricola e. V., Dortmund

Carolin Kunert, Bundesinstitut für Berufsbildung

Alexandra Laszlo, Intal Verein für Bildung und Beruf e. V., Halle (NRW)

Sara Malangeri, TÜV Nord Bildung GmbH & Co. KG, Bildungszentrum Kamp-Lintfort

Eva Spaniol, Jugendwerk St. Josef, Landau

Teilnehmende am überregionalen Workshop am 29. März 2012 in Berlin

Jörg Briesenick, Berufsbildungszentrum Hellweg-Lippe e. V.

Astrid Brumme, Internationaler Bund, IB GmbH Niederlassung Nord, Hamburg

Bernhard Duve, TEUTLOFF-Bildungszentrum Wernigerode GmbH

Bettina Eiserloh, Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V.

Susann Frank, Noris-Arbeit (NOA) gemeinnützige Beschäftigungsgesellschaft mbH der Stadt Nürnberg

Peggy Greiser, Handwerkskammer Südthüringen, Berufsbildungs- und Technologiezentrum Rohr-Kloster

Karsten Hammer, MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH, Tübingen

Veronika Hüttner, Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH, München

Melanie Koch, Agricola e. V., Dortmund

Carolin Kunert, Bundesinstitut für Berufsbildung

Sara Malangeri, TÜV Nord Bildung GmbH & Co. KG, Bildungszentrum Kamp-Lintfort

Fanny Rosenthal, FAA Bildungsgesellschaft mbH Nord, Berlin

Norbert Schultze, Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V.

Uwe Tatzko, LEB Assessment-Center Nord-West, Bad Zwischenahn

Christine Vatterodt, Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gemeinnützige GmbH

Hans Weißmann, Bundesministerium für Bildung und Forschung

Birgit Wiechmann, ibs – Institut für Berufs- und Sozialpädagogik e. V., Bremen

sowie Petra Lippegau-Grünau und Birgit Voigt, INBAS GmbH (bei allen Workshops)

Abkürzungen

AC	Assessment Center
AEVO	Ausbildereignungsverordnung
AIST-R	Allgemeiner Interessen-Struktur-Test - Revision
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BA	Bundesagentur für Arbeit
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BerEb-Bk	Berufseinstiegsbegleitung-Bildungsketten
Bfz	Berufliche Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BOP	Berufsorientierungsprogramm
BWHW	Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V.
BWP	Berufswahlpass
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CJD	Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e. V.
d. h.	das heißt
DIA-TRAIN	DIAGnose- und TRAINingseinheit für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule-Beruf
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ebd.	ebenda
ESF	Europäischer Sozialfonds
Etc.	etcetera
Ggf.	gegebenenfalls
GPC	Good Practice Center
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
Hamet e	Handlungsorientiertes Testverfahren zur Erfassung und Förderung elementarer Kompetenzen für berufliche Bildung und Arbeit
Hamet 2	Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen
HB	Bremen
HWK	Handwerkskammer

i. d. R.	in der Regel
IMBSE	Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V.
INBAS	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GMBH
IPass	Integriertes Potenzial-Assessment
KomPo 7	Die Bezeichnung des Kompetenzfeststellungsverfahrens, das in der Jahrgangsstufe 7 durchgeführt wird, geht auf das hessische Programm „Kompetenzen entdecken, Potenziale nutzen – Berufswahl gestalten“ (KOMPO) zurück.
LEB	Ländliche Erwachsenenbildung
MK	Kultusministerium
MTO	Mensch – Technik – Organisation
NRW	Nordrhein-Westfalen
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahresangabe
PIA	Praktikanten in Ausbildung
PISA	Programme for International Student Assessment
RdErl	Runderlass
s.	siehe
SBO	Standardelement Berufs- und Studienorientierung
SDQ	Systematische Diagnostik und Qualifizierungsplanung
SELB	Screeningverfahren zur Erhebung der Lernausgangslage für den berufswahlvorbereitenden Unterricht
SES	Senior Experten Service
SH	Schleswig-Holstein
s. u.	siehe unten
u. a.	unter anderem
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
VerA	Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

Baumert, Jürgen et al. (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin.

Bethscheider, Monika/Höhns, Gabriela/Münchhausen, Gesa (2011): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bonn.

BMAS (2011a): Bekanntmachung der Richtlinie Initiative Inklusion, Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vom 9. September 2011. <http://www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-behinderter-Menschen/Meldungen/initiative-inklusion-richtlinie.html> [30.03.2012].

BMAS (2011b): UNSER WEG IN EINE INKLUSIVE GESELLSCHAFT. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html> [30.03.2012].

BMBF (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf [16.12.2009].

BMBF (2010a): Richtlinie für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten vom 1. Juni 2010. <http://www.bmbf.de/de/14908.php> [09.03.2012].

BMBF (2011): Richtlinie für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten vom 6. Dezember 2011. <http://www.bmbf.de/de/14908.php> [09.03.2012].

BMBF (2010b): Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen in Programmen zur Berufsorientierung des BMBF. http://www.bmbf.de/pubRD/qualitaetsstandards_bildungsketten.pdf [10.05.2012].

Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow, herausgegeben im Centre for Studies on Inclusive Education (UK) von Mark Vaughan. Halle-Wittenberg. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [24.05.2012].

BOP & PIA: Vertiefte Berufsberatung für Schülerinnen und Schüler der Vorabgangsklassen. http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/2011_04_12_FB_B_Bob_und_Pia.pdf [02.04.2012].

Calmbach, Marc/Thomas, Peter Martin/Borchard, Inga/Flaig, Bodo (2012): Wie ticken Jugendliche? 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland (SINUS-Jugendstudie). Verlag Haus Altenberg. http://www.sinus-akademie.de/fileadmin/user_files/news/Newsletter03_12_SinusU18.pdf [10.05.2012].

Deeken; Sven/Butz, Bert (2010): Berufsorientierung – Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bonn, im April 2010. http://www.good-practice.de/expertise_berufsorientierung_web.pdf

Druckrey, Petra (2007): Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Bonn, Moers: IMBSE und BIBB.

Eggert, Dietrich (1998): Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel, S. 16-38.

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe 3. durchgesehene Auflage. Opladen.

Göppel, Rolf (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Stuttgart.

Harp, Sigrid/Pielorz, Mona/Seidel, Sabine/Seusing, Beate (Hg.) (2010). Praxisbuch ProfilPASS® Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld.

Heitmeyer, Wilhelm (2005): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 3. Frankfurt a. M., S. 13-34.

Helsper, Werner/Humrich, Merle (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder und Jugendbericht (Hg.), S. 95-173.

Hollenstein, Oliver (2010). Warum härtere Jugendstrafen nichts bringen. Welt online.

<http://www.alphabund.de/Zielgruppen.451.0.html>

Hurrelmann, Klaus (2011): Jugendliche zwischen Zuversicht und Resignation - Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Ausbildung. Onlinebeitrag im GPC des BIBB, Bonn.

http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag4407.php

Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim

Hüther, Gerald (o.J.): Wofür ich arbeite. <http://www.gerald-huether.de/populaer/ueber-gerald-huether/wofuer-ich-arbeite/index.php> [12.05.2012].

Jude, Nina/Klieme, Eckhard (2008): Einleitung. In.: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hg.) (2008): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn/Berlin, S. 7-11.

http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf

Kaufhold, Marisa (2011): Ein Analyseraster zur Beurteilung von Verfahren der Kompetenzmessung. In: Bethscheider u. a., S. 33-48

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Koch, Julia (2010): Rätsel Pubertät. Nebel hinter der Stirn. Spiegel online.

<http://www.spiegel.de/spiegelwissen/0,1518,693968,00.html>

König, Frauke (2012) Hirnforscher Gerald Hüther: Jedes Kind ist hochbegabt. News4teachers.

<http://www.news4teachers.de/2012/02/hirnforscher-gerald-huether-%E2%80%9Ejedes-kind-ist-hochbegabt/>

Kultusministerium Niedersachsens (2011): Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen, RdErl. d. MK vom 1.12.2011 - 32-81431 - VORIS 22410.

<http://www.schure.de/22410/32,81431.htm> [16.05.2012].

Lippegaus-Grünau, Petra (2009a). Kompetenzen feststellen – Verständnis und diagnostische Verfahren im Übergang Schule – Beruf. In: Finkeldey, Lutz/Thiesen, Andreas. Case Management in der Jugendberufshilfe. Reihe: Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Band 18. Hildesheim, S. 103-116.

Statistisches Bundesamt (2012): Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes März 2012.
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/03/PD12_082_212.html

Theunert, Helga (2005): Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens.
In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder und Jugendbericht (Hg.), S. 175-300.

UNESCO (2009): Leitlinien für die Bildungspolitik Bonn (http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/6265a_inklusion_leitlinien.pdf)

Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim, Basel.

Links

<http://www.berufsorientierung.de>

<http://www.bildungsketten.de/>

<http://www.bmbf.de/de/14266.php>

<http://www.hamet.de>

<http://profil-ac.de>

<http://www.ses-bonn.de/>