

Petra Lippegaus-Grünau, Birgit Voigt

Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln.

Band 3: Individuelle Förderung auf der
Grundlage von Potenzialanalysen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Impressum

Der vorliegende Band 3 der Handreichung „Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln.“ wurde im Rahmen des Auftrags „Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen“ (Kennzeichen PAW 002) 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 Lippegauß-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 978-3-932428-67-8

© 2013 Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH, Offenbach am Main

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung zentraler Aussagen	4
Einleitung	5
1 Was versteht man unter individueller Förderung?	7
1.1 Modelle individueller Förderung – ein Rückblick.....	8
1.2 Individuelle Förderung aus Sicht der interviewten Expertinnen und Experten	9
1.2.1 Individuelle Förderung als pädagogisches Prinzip	10
1.2.2 Individuelle Förderung als Beitrag zur Kompetenzentwicklung.....	12
1.2.3 Individuelle Förderung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung	15
1.3 Projekte und Programme mit dem Schwerpunkt Individuelle Förderung	18
1.3.1 Gütesiegel Individuelle Förderung in Nordrhein-Westfalen	19
1.3.2 Das bayrische Modellprojekt KOMPASS.....	20
1.3.3 „KOMPETENZANALYSE PROFIL AC und individuelle Förderung“.....	21
1.3.4 Das Thüringer Berufsorientierungsmodell	21
1.3.5 „InLab – Individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung“ und „InBIG“	23
1.3.6 Jugendberufsagenturen in Hamburg	24
2 Wie knüpft individuelle Förderung an die Potenzialanalyse an?	26
2.1 Kompetenzprofil und Förderempfehlungen.....	26
2.2 Dokumentation und Transfer der Ergebnisse	27
3 Wie sieht individuelle Förderung in der Praxis aus?	29
3.1 Akteure individueller Förderung	29
3.1.1 Schulen	30
3.1.2 Berufseinstiegsbegleitung.....	34
3.1.3 Fachkräfte der Jugendberufshilfe	39
3.1.4 Betriebe.....	42
3.1.5 Bundesagentur für Arbeit.....	45
3.1.6 Eltern.....	48
3.1.7 Peers.....	50
3.1.8 Bezugspersonen im sozialen Umfeld	51
3.2 Instrumente individueller Förderung.....	52
3.2.1 Individueller Förderplan	53
3.2.2 Ziel- und Lernvereinbarungen.....	57
3.2.3 Lernentwicklungsgespräche	59
3.2.4 Kompetenzraster.....	61
3.2.5 Portfolios am Beispiel von Berufswahlpass und ProfilPASS	63
3.2.6 Rollenbasierte Kompetenzbilanz	70
3.2.7 Qualitätskompass Individuelle Förderung.....	74
3.3 Gelingensbedingungen für individuelle Förderung	77
4 Wie geht es weiter?	81
Anhang	83
Liste der Expertinnen und Experten, die für ein Interview zur Verfügung standen.....	83
Leitfragen für das Interview.....	84
Liste der Expertinnen und Experten aus den Praxisbesuchen	86

Leitfragen für die Praxisbesuche	88
Abkürzungen	90
Literatur	93
Förderplan-Formular: „Meine Ergebnisse“	99
Förderplan-Formular: „Mein persönlicher Förderplan“	100

Zusammenfassung zentraler Aussagen

Ziel der Handreichung

Diese Handreichung gibt Praktikerinnen und Praktikern Hinweise, wie Potenzialanalysen für die individuelle Förderung von Jugendlichen genutzt werden und so zu ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung beitragen können.

Verständnis von individueller Förderung

Individuelle Förderung ist ein Prinzip moderner pädagogischer Konzepte innerhalb und außerhalb von Schule, das sich auf alle Schülerinnen und Schüler bezieht. Es bedeutet, alle Bildungsprozesse von der einzelnen Person aus zu denken und zu gestalten. Individuelle Förderung zielt darauf, dass junge Menschen Verantwortung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess übernehmen. Dazu setzt sie bei den zuvor untersuchten individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen, Zielen, Wegen und Möglichkeiten an.

Rolle der Potenzialanalyse

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse spiegeln die individuellen Kompetenzen und Potenziale der Schülerinnen und Schüler wider, sie können von anderen Akteuren für die individuelle Förderung aufgegriffen werden. Die in dieser Handreichung aufgeführten Beispiele guter Praxis veranschaulichen, wie sich Potenzialanalyse und individuelle Förderung in Kooperation mit weiteren Partnern sinnvoll und erfolgreich miteinander verbinden lassen.

Akteure individueller Förderung

Die Hauptverantwortung in diesem Prozess wird von Fachleuten bei den Schulen gesehen, wobei den Klassenlehrerinnen und -lehrern eine koordinierende Funktion in einem Netzwerk von Akteuren zur Umsetzung berufsorientierender Angebote zukommt. In besonderen Fällen übernehmen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter oder Fachkräfte der Jugendberufshilfe die individuelle Förderung.

Instrumente individueller Förderung

Instrumente individueller Förderung sollen die Selbstreflexion der Jugendlichen anregen und sie mit Unterstützung anderer zu eigenverantwortlichen Schritten motivieren. Zum Spektrum der Instrumente gehören individuelle Förderpläne, Ziel- und Lernvereinbarungen, Lernentwicklungsgespräche, Kompetenzraster und Portfolios wie z. B. Berufswahlpass und ProfilPASS.

Gelingensbedingungen

Dreh- und Angelpunkt für eine gelingende individuelle Förderung ist der Stärkenansatz. Professionelle individuelle Förderung setzt geschultes Personal sowie die notwendigen personellen, sächlichen und räumlichen Rahmenbedingungen voraus, dazu gehören Kontinuität und Verlässlichkeit der Ansprechpartnerinnen und -partner für die Jugendlichen. Eine wichtige Orientierung bieten landesspezifische Strategien zur Berufsorientierung bzw. individuellen Förderung.

Weiterführende Handlungsempfehlungen

„Die Potenzialanalyse kann und muss mit individueller Förderung verknüpft werden“ – so lautet das zentrale Ergebnis der Handreichung. Als Ausblick werden deshalb Vorschläge zur besseren Einbindung von Potenzialanalysen in die individuelle Förderung und Berufsorientierung formuliert.

Einleitung

Der Ausgangspunkt dieser Handreichung ist die Potenzialanalyse, das Kompetenzfeststellungsverfahren im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP) und des Sonderprogramms Berufseinstiegsbegleitung Bildungsketten der Initiative Bildungsketten des BMBF. In der Reihe „Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln.“ haben zwei vorhergehende Bände den Stand der Umsetzung des Instruments dargestellt, Qualitätskriterien für die Potenzialanalyse beschrieben und Anregungen gegeben, wie die Qualität des Instruments verbessert werden kann (vgl. Lippegauß-Grünau/Voigt 2012a und 2012b).

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.

Dieser Band 3 der Reihe soll den Praktikerinnen und Praktikern konkrete Hinweise und Anregungen geben, wie sie die Potenzialanalyse in Hinblick auf eine anschließende Kompetenzentwicklung weiter ausgestalten können.

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

- Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter oder andere Fachkräfte, die die Ergebnisse der Potenzialanalyse für eine individuelle Förderung der Schülerin oder des Schülers 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 und dem Prinzip der individuellen Förderung verpflichtet sind,
- 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 des BMBF sowie weiterer Praktika,
- Beratungsfachkräfte der zuständigen Agenturen für Arbeit, die den Übergang der Jugendlichen von Schule in Ausbildung durch ihre Informations- und Beratungsangebote aktiv mitgestalten.

Angesprochen sind auch Akteure auf der strategischen/institutionellen Ebene wie Schulleitungen und Planungsverantwortliche. Ihnen möchten wir Anregungen bieten in Bezug auf die Steuerung der Prozesse und Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen.

Die Handreichung ist im Rahmen des Projekts „Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen“ entstanden, mit dessen Durchführung das BMBF das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) beauftragte. Das Projekt wurde im Zeitraum vom 1. Juni 2012 bis zum 31. August 2013 umgesetzt.

Zielsetzung des Projekts war es,

- die Qualitätsentwicklung in den Bereichen Ergebnis- und Wirkungsqualität der Potenzialanalyse weiter voranzutreiben,

- Wege aufzuzeigen, wie Kompetenzfeststellung (Potenzialanalyse) und Kompetenzentwicklung erfolgreich verknüpft und entsprechende Maßnahmen und Programme besser aufeinander abgestimmt werden können,
- durch Recherchen und Praxisbesuche vor Ort Beispiele guter Praxis zu identifizieren,
- den Erfahrungsaustausch der unterschiedlichen Akteure zu fördern,
- mit einem Glossar¹ zur individuellen Förderung einen Referenzrahmen für die gemeinsame fachliche Diskussion zu bieten,
- die Ergebnisse und Erkenntnisse aus diesem Prozess der Fachöffentlichkeit in Form einer Handreichung zur Verfügung zu stellen.

Zu dieser Handreichung wurden Informationen durch Recherchen, Experteninterviews und Praxisbesuche gewonnen. Die Ergebnisse bestätigten die Annahmen des Projektteams: Individuelle Förderung in direkter Verknüpfung zur Potenzialanalyse ist eher ein Ausnahmefall. Die Handreichung stellt daher auch Modelle und Beispiele aus angrenzenden Fachgebieten vor, die als Anregung für einen Transfer gedacht sind.

Kapitel 1 beschreibt das Verständnis von individueller Förderung: Es bietet einen Überblick über Modelle individueller Förderung, leitet aus der Sichtweise der im Rahmen des Projekts befragten Expertinnen und Experten unterschiedliche Dimensionen individueller Förderung ab und stellt ausgewählte Projekte zur individuellen Förderung vor. In **Kapitel 2** wird beschrieben, inwiefern die Potenzialanalyse mit ihren Ergebnissen eine Grundlage für individuelle Förderung bilden kann. **Kapitel 3** nimmt die Akteure individueller Förderung in den Blick und stellt Instrumente individueller Förderung vor. Darüber hinaus beschreibt es aus der Sicht von Fach- und Führungskräften aus der Praxis die Bedingungen, unter denen individuelle Förderung gelingen kann. Im **Kapitel 4** werden abschließend Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Potenzialanalysen gegeben.

Ein ganz herzlicher Dank gilt all denjenigen, die sich an der Erarbeitung der Veröffentlichung beteiligt haben. Dies sind insbesondere die Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis, die uns für ein Interview zur Verfügung standen und den Gegenstand der individuellen Förderung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet haben. Darüber hinaus danken wir all jenen Fachkräften, die uns bei Praxisbesuchen vor Ort ihre Ansätze vorstellten und über ihre Erkenntnisse und Erfahrungen berichteten, die sie bei der Initiierung und Umsetzung von individueller Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen gewonnen haben.

¹ Vgl. Lippegauß-Grünau/Voigt 2013.

1 Was versteht man unter individueller Förderung?

Auf den ersten Blick erscheint individuelle Förderung wie ein aktuelles Modewort, ein pädagogischer Begriff, der alles umfasst: das Ziel, den Weg, das Rezept für eine bessere Pädagogik.

Einigkeit scheint in der Fachdiskussion darüber zu bestehen, dass Lern- und Entwicklungsprozesse unterschiedlich verlaufen und pädagogische Prozesse deshalb differenziert angelegt werden müssen. Die individuelle Förderung bildet ein Gegengewicht zur Annahme, dass Lernen am besten in homogenen Gruppen gelingt. Stattdessen geht sie von der Vielfalt der Lernenden aus und rückt das Individuum und seine Lernausgangslagen stärker in den Mittelpunkt des Interesses.

Im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen, die für Deutschland einen besonders engen Zusammenhang von Bildungserfolgen und sozialer Herkunft aufzeigten, werden an die Effekte individueller Förderung zum Teil große Erwartungen gerichtet (vgl. von der Groeben/Kaiser 2012, 13; Seewald o. J., 32). Schulen, die durch die PISA-Ergebnisse in Bedrängnis geraten sind, sollen auf diesem Weg aus der Krise herauskommen und mehr Chancengerechtigkeit gewährleisten. „Man könnte meinen, mit der Individualisierung sei das Allheilmittel, das Universalkonzept für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt gefunden“ (Helmcke 2013, 34). Das „Heilsversprechen“ individuelle Förderung soll Probleme lösen und Bildungsziele wie z. B. bessere Schulabschlussquoten erreichbar machen.

Aus der Sicht der „Benachteiligtenförderung“ (wie auch in der Heil- und Sonderpädagogik) ist die individuelle Förderung ein in der Praxis langjährig bewährter Weg. Individuelle Förderpläne gehören hier zum alltäglichen Inventar, in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit sind sie geforderte Standardelemente (vgl. Lippegaus 2000 und 2007). Förderpläne dienen der persönlichen Entwicklung, verfolgen aber gleichzeitig auch ökonomische Ziele, sie sollen pädagogische Prozesse effektiver und effizienter zu gestalten.²

Individuelle Förderung betrifft somit Vieles auf einmal: Bildungsziele, Strukturen und Institutionen, Methoden, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, das pädagogische Personal in und außerhalb von Schulen, Auftraggeber und Finanzen.

Sich dem Thema zu stellen, erfordert deshalb, den Blick zu schärfen und sich zu verständigen, was individuelle Förderung genau bedeutet – zunächst unabhängig von einem konkreten Anwendungskontext wie der Potenzialanalyse. Dementsprechend dient dieses Kapitel der Klärung einer Reihe von Fragen rund um die individuelle Förderung:

- In welchem Zusammenhang ist von individueller Förderung die Rede? Welche Bilder, Haltungen und Erwartungen stehen hinter dem Begriff?
- Welchem Ziel dient die individuelle Förderung?
- Wer braucht individuelle Förderung und von wem?
- Welche Konzepte und Rahmenbedingungen erfordert die individuelle Förderung?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, sind im Vorfeld der Handreichung Literaturrecherchen und Experteninterviews durchgeführt worden. Bereits im Vorfeld dieser Handreichung hatte sich gezeigt, dass in der Arbeit mit Potenzialanalysen bislang kaum theoretische Erkenntnisse oder praktische Erfahrungen mit individueller Förderung vorliegen. Aus diesem Grund wurde Expertise aus angrenzenden Arbeitsfeldern einbezogen. Dabei handelt es sich um Felder, in denen

² Vgl. BAG ÖRT 2011: Workshop – „Qualitätsstandards für die Dokumentation der Qualifizierungs- und Förderplanung in der Jugendsozialarbeit“ http://www.bag-oert.de/webfm_send/590 [24.05.2013].

kooperative Konzepte und Forschungsergebnisse weiter fortgeschritten sind, z. B. die Berufsausbildungsvorbereitung oder die Ganztagschule.

Das Kapitel ist in drei Abschnitte eingeteilt:

- Im ersten werden kurz theoretische Modelle individueller Förderung vorgestellt. Sie bilden zum einen den Stand der Literaturrecherche ab, zum anderen handelt es sich um Modelle, auf die sich Expertinnen und Experten in ihren Aussagen bezogen haben.
- Im zweiten Abschnitt werden die Ergebnisse von zehn Interviews mit Expertinnen und Experten zusammengefasst. Er beschreibt die zentralen Elemente der individuellen Förderung vor allem aus der Sicht der Wissenschaft.
- Der nächste Abschnitt stellt Projekte vor, aus deren Kontext Expertinnen und Experten unter anderem ausgewählt wurden. Ihr Schwerpunkt oder einer ihrer Schwerpunkte ist die individuelle Förderung an Schulen.

1.1 Modelle individueller Förderung – ein Rückblick

„Der Förder-Begriff stammt ursprünglich aus dem Bergbau und meint im übertragenen Sinne ‚etwas Wertvolles ans Licht befördern‘“ (Seewald o. J., 3).

Förderkonzepte entstanden vor allem in der Heil- und Sonderpädagogik. Modelle, die in den 1950er und 1960er Jahren entwickelt wurden (vgl. ebd., 6), legten zunächst fest, welche Anforderungen in den jeweiligen Arbeitsfeldern als „normal“ gelten, z. B. welche Leistungen Schülerinnen und Schüler erbringen können müssen oder welches Verhalten Voraussetzung ist, um die Regelschule zu besuchen. Mittels Diagnosen wurde untersucht, inwieweit Abweichungen von der Normalität vorliegen. Diese Abweichungen wurden als persönliche Defizite verstanden, die durch Sonderförderung ausgeglichen werden sollen. Seewald bezeichnet diese Förderung als „Schlagloch-Modell“: „Je größer das Loch, umso intensiver die Förderung zur Auffüllung des Lochs“ (ebd., 6). Die Nachteile dieser defizitorientierten Förderung sind bekannt: Schülerinnen und Schüler werden von den anderen abgesondert als die „Schwachen“, die „Benachteiligten“ oder die „Behinderten“. Viele von ihnen fühlen sich entmutigt. Es besteht die Gefahr, dass sie ein negatives Selbstbild entwickeln und sich damit verbunden ungünstige Lern- und Entwicklungskarrieren aufbauen.

Als Gegenentwurf entstanden deshalb in der Sonderpädagogik förderdiagnostische Konzepte (vgl. Eggert 2000). Hier stehen nicht die Schwächen, sondern die Stärken im Vordergrund. Dieses Fördermodell setzt am Selbstkonzept der Person an und fördert Identitätsaspekte wie das Selbstwertgefühl, die eigene Erfolgserwartung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die Absonderung Betroffener soll zugunsten einer gemeinsamen Förderung möglichst vermieden werden. Typologien oder Klassifikationen sollen durch eine individuelle Beschreibung und Beurteilung ersetzt werden (vgl. Eggert 1998, 20ff.). Vertreterinnen und Vertreter der Förderdiagnostik zweifeln an einheitlichen Tests wie an der Möglichkeit „objektiver“ Gutachten. „Es ist in der Tat fraglich, ob sich im pädagogischen Bereich überhaupt eine ‚messende Erfassung‘ von Entwicklungs- und damit auch von Lernfortschritten als sinnvoll erweist oder ob es nicht wichtiger ist, dass überhaupt eine positive Erweiterung der Persönlichkeit stattgefunden hat, auch wenn sie sich nicht mittels messbarer Ergebnisse bestätigen lässt“ (Bundschuh 1998, 101).

Das wachsende Bewusstsein für die Bedeutung der sozialen Umwelt wirkte sich auf die Weiterentwicklung der Fördermodelle aus. Dabei wurde anerkannt, dass positive Entwicklungen nicht allein das Individuum selbst betreffen, denn auch Veränderungen der Umwelt können förderlich sein – oder aber den Erfolg der Förderung verhindern. Neuere Modelle nehmen daher Bedingun-

gen der Umwelt wie menschliche Beziehungen, räumliche Gegebenheiten, aber auch die Organisationskultur mit in den Blick (vgl. Seewald o. J., 7ff.).

Diese dargestellte Entwicklung der Sicht auf individuelle Förderung spiegelt sich auch in der gegenwärtigen Inklusionsdebatte. Inklusion geht über die dargestellten Denkmodelle noch hinaus und sieht Verschiedenheit als Normalität an, hier wird die individuelle Förderung zum Normalfall. Die Bedürfnisse der Einzelnen bilden den Ausgangspunkt der Förderung. Daraus ergeben sich Anforderungen an die differenzierte Gestaltung von Lernprozessen, an Bildungsinstitutionen, deren Organisation, Kultur und Praktiken. Alle Bildungsangebote sollen Ausgrenzungen verhindern und zur Verbesserung von Lebensqualität beitragen.³

1.2 Individuelle Förderung aus Sicht der interviewten Expertinnen und Experten

Um den Stand der Fachdiskussion über individuelle Förderung im Übergang Schule – Beruf zu erfassen, wurden bei der Erstellung der Handreichung 10 Interviews mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis⁴ geführt. Sie brachten verschiedene Perspektiven und Erfahrungen ein, ein Teil von ihnen aus dem Kontext der in Kap. 1.3 vorgestellten Projekte.

Die Interviews fanden im Zeitraum von Oktober 2012 bis Juli 2013 statt. Nach einer Literatur- und Internetrecherche insbesondere zu Projekten mit dem Themenschwerpunkt individuelle Förderung wurden Expertinnen und Experten ausgewählt und um ein Interview gebeten. Dem Interviewleitfaden (s. Anhang) lagen folgende Annahmen zugrunde, auf denen auch das Konzept der Potenzialanalyse basiert (vgl. Lippegauß/Voigt 2012a und 2012b):

- Anhand einer Kompetenzfeststellung werden Stärken erhoben, aber auch Förderbedarfe festgestellt. Individuelle Förderung soll vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler stärken, bei denen sich Benachteiligungsrisiken zeigen/die zusätzliche Unterstützung benötigen.
- In einer Kooperation, in der die Schule die Hauptverantwortung trägt, übernehmen verschiedene Akteure im Anschluss an die Diagnose die Aufgabe, die Entwicklung der Jugendlichen durch individuelle Förderung zu unterstützen.
- Die individuelle Förderung greift die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung auf und umfasst neben schulischem Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten auch Aspekte der Lebens- und der Arbeitswelt.

Die leitfadengestützten Interviews fanden in einem persönlichen Gespräch bzw. telefonisch statt, sie dauerten zwischen 35 und 85 Minuten. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und im Hinblick auf die Leitfragen ausgewertet. Die Auswertungen werden im Folgenden zusammengefasst und für die Praxis aufgearbeitet.

In den Interviews bezogen die Expertinnen und Experten ihre Vorstellungen und Aussagen überwiegend auf theoretische Denkmodelle analog zum Stand der in Kap. 1.1 verkürzt dargestellten Fachdiskussion. Gleichzeitig wurde von mehreren Personen kritisch angemerkt, dass diese wissenschaftlichen Ideen in der Praxis nicht oder nur zum Teil angekommen sind.

³ Ausführlich im Band 1 der Handreichung „Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln.“ (Lippegauß-Grünau/Voigt 2012a, S. 54ff.).

⁴ Eine Liste der Expertinnen und Experten, die für ein Interview zur Verfügung standen, finden Sie im Anhang.

1.2.1 Individuelle Förderung als pädagogisches Prinzip

Wer benötigt eigentlich individuelle Förderung – einzelne Schülerinnen oder Schüler mit Förderbedarf, bestimmte Zielgruppen oder alle jungen Menschen im Übergang Schule – Beruf?

Die Konzepte für die Potenzialanalyse gingen bislang von der Aufgabe aus, in diesem Rahmen auch Förderbedarfe zu erkennen, diese in Förderempfehlungen aufzugreifen und somit eine Grundlage für eine anschließende individuelle Förderung zu schaffen (vgl. Lippegau-Grünau/Voigt 2012a, 5). In Workshops mit Praktikerinnen und Praktikern, die im Rahmen der ersten beiden Bände zur Potenzialanalyse stattfanden (Lippegau-Grünau/Voigt 2012a und 2012b), war die stigmatisierende Nebenwirkung des Begriffs Förderbedarf kritisch diskutiert worden, stattdessen – so wurde vorgeschlagen – sollten für alle Teilnehmenden Entwicklungsempfehlungen formuliert werden.

Die Antworten der Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis waren eindeutig. Sie erteilten allen Sonderwegen eine Absage. „Förderung“ dürfe nicht im Sinne von Förderbedarf verstanden und umgesetzt werden. Die individuelle Förderung sei – so der Tenor in den Interviews – ganz abzurücken von einer Vorstellung der „Benachteiligung“ oder des Förderbedarfs. Stattdessen handele es sich um ein alternatives Pädagogikverständnis, das sich auf alle Schülerinnen und Schüler bezieht und Veränderungen des bisherigen Lernens und Lehrens erfordere. So verstanden, bezeichnet individuelle Förderung ein Verständnis, bei dem das einzelne Individuum Aufmerksamkeit und Wertschätzung für seine Persönlichkeit und seine Entwicklung bekommt.

Den ganzen Menschen wahrnehmen

Im Mittelpunkt der individuellen Förderung steht nach Meinung der Expertinnen und Experten nicht die Arbeit an einem Teilaspekt, z. B. in einem Schulfach, sondern die ganze Person.

„Nur so zweckgebunden nutzt es nichts. Wir können weder beruflich etwas machen noch in der Schule, wenn wir nicht wahrnehmen, dass es um den ganzen Menschen geht. [...] Individuelle Förderung soll sich auf den gesamten Menschen richten. Und seine Fähigkeit, eben die Welt zu beurteilen, zu lernen, sich zu reflektieren und so weiter. Weil nur dann Lernen wirklich fruchtet.“ (IP 5)

Individuelle Förderung erfolgt hier in einem engen Zusammenhang mit Eigenverantwortung und Selbstwertgefühl. Diese Denkweise geht davon aus, dass es für ein Leben in der modernen, sich ständig wandelnden Gesellschaft nicht ausreicht, Wissen anzuhäufen. Junge Menschen müssen mit komplexen Anforderungen umgehen lernen, aus einer Vielfalt von Möglichkeiten auswählen, eigene Entscheidungen treffen und dafür die Verantwortung übernehmen. Eine wichtige Grundlage dafür bildet das Selbstkonzept der Jugendlichen – ihr Selbstwertgefühl.

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung von Selbstwert sind persönliche Erfolge. Individuelle Förderung in diesem Sinne setzt darauf, das Selbstwertgefühl und den Glauben der Jugendlichen an die eigenen Erfolge (Selbstwirksamkeit) zu stärken. Ein solcher Ansatz macht individuelle Erfolge – z. B. persönliche Kompetenzzuwächse – sichtbar und schafft ein Klima der Anerkennung (vgl. Scheunpflug u. a. 2012, 18-29).

Individuelle Lernprozesse ermöglichen

In diesem neuen Pädagogikverständnis lautet die zentrale pädagogische Aufgabe, Menschen eine individuelle Entwicklung und somit individuelle Lernprozesse zu ermöglichen.

„Das aber nicht aus der Grundhaltung heraus, ich weiß besser, was für dich gut ist, sondern auf einer wechselseitigen Verständigungsbasis zu sagen, was kann ich für dich tun, dass du deine Ziele erreichst, unter deinen ganz besonderen Bedingungen? Und das ist ein ganz anderes pädagogisches Verständnis.“ (IP 7)

In diesem Interview wurde auf die Ermöglichungsdidaktik (nach Arnold/Lermen 2003) verwiesen. Sie geht davon aus, dass das Lernen innerhalb der Person stattfindet, dass – wie es kognitions-wissenschaftliche und neurobiologische Forschungsergebnisse zeigen – sich jede Person im Zusammenhang mit Lernen eigene Bilder der Wirklichkeit konstruiert. Lernen kann man deshalb nicht bewirken, zur Förderung des Lernens können nur Impulse gegeben werden, die auf fruchtbaren Boden fallen können, aber ohne Wirkung bleiben, wenn sie nicht zur Person, ihren Voraussetzungen, Lebensbedingungen, ihren Vorstellungen und zu ihren Entscheidungen passen.

Dieses Pädagogikverständnis hat maßgebliche Konsequenzen für die Schule, die in fast allen Interviews thematisiert wurden. Individuelle Förderung passt nicht zu traditionellem Unterricht mit einheitlichen Lehrplänen und vorgegebenen Wissensbeständen, zum Lernen im Gleichschritt.⁵ Ein Teil der Projekte, die von den Interviewpartnerinnen und -partnern begleitet wurden, zielt auf entsprechende Veränderungen in Schule und Unterricht (vgl. Kap.1.3).

Berufsorientierung individualisieren

Ein besonderer Fokus liegt auf der Berufsorientierung an den Schulen, die – so die Erkenntnisse mehrerer Interviewten – zu sehr von einheitlichen Konzepten ausgeht, noch immer zu eng beim „klassischen Eintrichtern“ bleibt und damit individuelle Entwicklungsbedürfnisse ignoriert. Stattdessen fordern die interviewten Expertinnen und Experten, den individuellen Entwicklungsstand wahrzunehmen und in der Berufsorientierung individuelle Wege zu ermöglichen:

Individualisierte Modelle der Berufsorientierung (s. Kap. 1.3.4) übertragen die entwicklungspsychologische Erkenntnis, dass Menschen sich in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und auf unterschiedlichen Wegen entwickeln, auch auf die Berufsorientierung.

Sie untersuchen die unterschiedlichen Ausgangslagen und bieten Elemente zur individuellen Förderung an, die diese Unterschiedlichkeit berücksichtigen. Berufsorientierungsangebote erfolgen dann nicht „mit der Gießkanne“, sondern für alle je nach Entwicklungsstand und Bedarf.

Die Prozesse umfassen unterschiedliche Schritte der Diagnostik, Auswertung, Rückmeldung und Umsetzung. Sie zielen darauf, dass junge Menschen auf individuellen Wegen Berufswahlkompetenz entwickeln, dabei sollen sie ihre Entwicklung möglichst selbst in die Hand nehmen, die Prozesse sind partizipativ angelegt.

Jugendliche zur Bewältigung des Übergangs Schule – Beruf befähigen

Die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler bezieht sich über die Entwicklung fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen im Unterricht hinaus auf die Bewältigung anstehender Aufgaben im Übergang Schule – Beruf. Die Jugendlichen müssen sich Klarheit verschaffen, wel-

⁵ Als Lernen im Gleichschritt wird ein so genannter 7G-Unterricht bezeichnet: Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen (vgl. Helmcke 2013, 36).

che Ziele sie erreichen wollen und sie müssen Entscheidungen treffen, welchen Weg sie nach der Schule einschlagen wollen.

Einige Interviewpartnerinnen und -partner kritisierten, dass in der Vergangenheit diese Aufgabe der Schülerinnen und Schüler häufig unterschätzt wurde, dass individuelle Förderung sich zu sehr auf Unterricht und Fachwissen beschränkt hat, statt Jugendliche darauf vorzubereiten, ihre Übergänge von einem Lernort zum anderen, von einer Lebensphase in die nächste erfolgreich zu bewältigen. Jung (2011) spricht in diesem Zusammenhang vom Bildungsziel Übergangsbewältigung und der Befähigung zur Übergangsbewältigung.

Mit diesem Verständnis verändert sich die Aufgabe der Schule, eine Öffnung in mehrfacher Hinsicht ist gefordert: intern über Fächer hinaus in Richtung überfachlicher Kompetenzen und extern über die Institution Schule hinaus zu einer kooperativen Übergangsgestaltung, bei der auch die Träger der Potenzialanalyse eingebunden werden. Gemeinsam können individuelle Stärken der Jugendlichen herausgefunden werden, die für die Bewältigung des Übergangs von großer Bedeutung sind, die aber unter den institutionellen Bedingungen der Schule bisher nicht zum Tragen kamen.

So kann die Potenzialanalyse dazu beitragen, dass Lehrkräfte ihre „Fächerbrille“ zwischenzeitlich ablegen und in der Betrachtung der „ganzen Person“ unerwartete Stärken entdecken, die auch Ansatzpunkte bieten für die individuelle Förderung im Unterricht und darüber hinaus.

Im Kontext der Benachteiligtenförderung wird auch auf die Möglichkeit brüchiger Erwerbsbiografien hingewiesen und eine realitätsbezogene Auseinandersetzung mit diesem Thema gefordert:

„Da geht es nicht mehr nur darum, individuell zu fördern, damit der Einzelne in der Schule oder im Betrieb weiterkommt. [...] Im Bereich der Benachteiligtenförderung [...] muss auch vorbereitet werden auf eine mögliche Nichterwerbsphase, also auf ein Leben in Arbeitslosigkeit. Und dort geht es auch darum, sich einen geregelten Tagesablauf anzueignen, der wiederum Voraussetzung ist, um irgendwann einmal dauerhaft einem geregelten Arbeitsverhältnis nachzugehen.“ (IP 10)

1.2.2 Individuelle Förderung als Beitrag zur Kompetenzentwicklung

Die Begriffe „Individuelle Förderung“ und „Kompetenzentwicklung“ sind eng verbunden, beschreiben aber unterschiedliche Perspektiven und Aufgaben. Kompetenzentwicklung ist die Aufgabe der Schülerin bzw. des Schülers selbst, mit diesem Begriff wird die Perspektive der Lernenden eingenommen. Individuelle Förderung ist die Aufgabe derjenigen, die die Jugendlichen bei ihrer individuellen Kompetenzentwicklung unterstützen. Individuelle Förderung beschreibt die Perspektive der Lehrenden, die beim Lernenden etwas bewirken wollen (vgl. Kremer/Zoyke 2010b).

Eigenverantwortliche Kompetenzentwicklung setzt – so das Verständnis in den Interviews – voraus, dass

- Jugendliche ihre eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Interessen kennen;
- die konkreten Anforderungen kennen, die an sie gestellt werden – diese können sich auf schulische Erwartungen beziehen, aber ebenso z. B. auf Anforderungen der Arbeitswelt oder Berufsfelder;
- sie ihren eigenen Standpunkt im Abgleich von individuellen Voraussetzungen und externen Anforderungen reflektieren.

Auf dieser Selbstreflexion aufbauend entwirft jede Schülerin/jeder Schüler für sich Ziele und individuelle Wege, um vom Ist-Stand zum angestrebten Ziel zu kommen. Die Jugendlichen entwi-

ckeln Strategien für ihre Kompetenzentwicklung. Pädagogische Fachkräfte begleiten und unterstützen dabei durch individuelle Förderung, in der Schule Lehrkräfte, deren Arbeit ggf. ergänzt wird von Externen wie Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern.

In diesem Gesamtgefüge von Diagnose, Kompetenzentwicklung und Förderung bildet die Potenzialanalyse einen wichtigen konzeptionellen Bestandteil.

Anforderungen an die Gestaltung der Potenzialanalyse

Die Praxis der Potenzialanalyse wird von den Expertinnen und Experten – insbesondere im Hinblick auf die individuelle Förderung – dann kritisch gesehen, wenn sie sich nicht an den Jugendlichen und deren individuellen Entwicklung orientiert, sondern an den Anforderungen der Wirtschaft. Wenn junge Menschen in erster Linie unter den Aspekten verwertbarer Kompetenzen beurteilt werden, entsprechen das nicht dem Bildungsauftrag der Gesellschaft und der Schule.

Entwicklungsorientierung: Jugendliche beteiligen

Stärker als bisher – so die Expertinnen und Experten – sollten die Jugendlichen und ihre Entwicklung berücksichtigt werden. Dazu sollen Schlüsselkompetenzen so untersucht werden, dass die Jugendlichen verstehen, was gemeint ist. Als wichtiger Qualitätsstandard wird die Beteiligung der Jugendlichen angesprochen. Sie sollen sich als Akteure erleben, verstehen, was abläuft, und die Ergebnisse als ihre persönlichen ansehen.

„Deswegen ist für mich auch immer wichtig, wer macht eigentlich die Kompetenzerfassung? Ist das ein Test im Sinne von einer Black Box, die reingegeben wird, die Ergebnisse werden innerhalb dieser Black Box ausgewertet und es gibt irgendwie ein Ergebnis, das dargestellt wird oder ist es so, dass die Lernenden selber an diesem Prozess beteiligt sind, das argumentativ auch belegen, verteidigen müssen und von daher viel mehr Transparenz da ist.“ (IP 2)

Lebenswelterfahrungen einbeziehen

Schlüsselkompetenzen werden u. a. auf informellen Wegen erworben, so spielen z. B. persönliche Kontexte eine wichtige Rolle für ihre Entwicklung. Aus diesem Grund lauten zentrale Forderungen in den Interviews, die Gestaltung der Potenzialanalyse an der Person zu orientieren und die Lebenswelt sowie die persönliche Lebensgeschichte einzubeziehen. Mit dem Begriff Lebenswelt sind nicht nur die verschiedenen äußeren Lebensbedingungen z. B. in der Familie, im Stadtviertel, in der Clique gemeint, sondern die individuell erfahrene Wirklichkeit, die Frage, wie eine Person die Außenwelt erlebt und mit ihr umgeht. Dazu gehören auch durch die Gesellschaft geprägte Strukturen, die sich auf subjektive Empfindungen und Handlungen auswirken (vgl. Grunwald/Thiersch 2005, 1139).

Dies gilt insbesondere für die Jugendlichen, die in ihrer Entwicklung besonderen Risiken ausgesetzt sind. Hier kann die Potenzialanalyse durch biografische Verfahren wichtige Erkenntnisse für die individuelle Förderung liefern:

„Die Lebensweltorientierung schafft natürlich einen hervorragenden Ansatz für die individuelle Förderung [...] Es geht um die eigenen Perspektiven, es geht aber auch um die Bewältigung von ganz alltäglichen Fragen. Und viele Jugendliche sind ja gerade durch ihre Lebenswelt oder die Umstände dort blockiert, sich mit Schule oder dem Übergang von der Schule in den Beruf überhaupt zu beschäftigen [...]“ (IP 3)

Neue Kompetenzfeststellungsverfahren greifen private Rollen der Schülerinnen und Schüler auf (vgl. Kap. 3.2.6 zu rollenbasierter Kompetenzbilanz) und schaffen Anknüpfungspunkte für anschließende Lernprozesse. Dabei lautet die Frage nicht nur: Welche Kompetenzen sind vorhanden? Sondern: In welchen Situationen und Kontexten sind welche Kompetenzen vorhanden? Warum gelingt in der Clique etwas, in der Schule aber nicht? Aus der Reflexion ergeben sich Anhaltspunkte, wie Kompetenzen auch in andere Situationen übertragen werden können.

Diagnosen individualisieren und mehrfach durchführen

Die Expertinnen und Experten warfen z. T. die Frage auf, ob standardisierte Aufgaben und objektive Maßstäbe überhaupt sachgerecht sind im Hinblick auf eine individuelle Kompetenzentwicklung. Es wird vorgeschlagen, die Ziele der einzelnen Schülerinnen und Schüler als „Messlatte“ zu nehmen. Konsequenterweise könnte auch jede Schülerin/jeder Schüler eine unterschiedliche Aufgabe zur Kompetenzfeststellung bekommen.

In mehreren Interviews wird in Zweifel gezogen, ob eine einmalige Statusfeststellung zur Förderung der Kompetenzentwicklung ausreicht. Alternativ regen die Interviewten an, Verfahren zu nutzen, bei denen die Kompetenzfeststellung begleitend zur Kompetenzentwicklung angelegt ist bzw. erste Ergebnisse aufgreift und fortsetzt.

„Die Potenzialanalyse [...] soll ja nur einmal stattfinden und das finde ich in der Entwicklungsphase 7. Klasse überhaupt nicht angemessen. Man muss eigentlich dauernd rausfinden, wo stehen die jetzt, was hat es gebracht. Was hat die Maßnahme gebracht, was leiten wir für Ziele für den nächsten Schritt ab. Und wenn der nächste Schritt ein halbes Jahr oder ein Jahr entfernt ist, dann muss man sich noch mal die Ziele vornehmen und fragen, sind die noch aktuell. Wenn sie noch aktuell sind, dann greift man sie wieder auf und wenn nicht, muss man noch mal neu gucken.“ (IP 1)

So wird empfohlen, Stärkentabellen oder Kompetenzprofile, die im Rahmen einer ersten Kompetenzfeststellung entstanden sind, im Lernprozess immer wieder zu aktualisieren (vgl. Kap. 3.2.6 rollenbasierte Kompetenzbilanz), ebenso können Kompetenzraster das Ergebnis einer Potenzialanalyse abbilden und mit ihm weiter arbeiten (vgl. Kap. 3.2.4 Kompetenzraster).

Anforderungen an die Ergebnisse und die Rückmeldung

Den Sinn der Potenzialanalyse sehen die Expertinnen und Experten aus der Perspektive der Lehrenden darin, individuelle Ausgangslagen zu kennen und Hintergründe zu verstehen, um diese unter der Fragestellung: „Was hat das für eine Bedeutung für die Ermöglichung von Lernprozessen?“ auszuwerten.

Die Messung von Kompetenzen wird dabei überwiegend als Mittel zum Zweck verstanden, deshalb warnen Expertinnen und Experten, sich bei den Ergebnissen zu sehr auf scheinbar objektive Zahlenwerte zu konzentrieren.

„Wichtig ist, dass eine Diagnose stattfindet, dass die Schüler die Rückmeldung kriegen, jemand guckt mich genau an, nimmt mich ernst in meinem Verhalten und sagt mir auch überprüfbar und nachvollziehbar, was er an mir beobachtet hat und was er festgestellt hat. Das ist die entscheidende Erfahrung, die Schüler im Jahrgang 8 machen, um diesen neuen Abschnitt ernst zu nehmen, sich zu überlegen, wo will ich überhaupt hin. Und wenn man dann nicht genau getroffen hat, wie hoch nun die Ausprägung im Umgang mit Werkzeugen ist oder wie hoch die Ausprägung in XY ist, dann ist das vernachlässigbar.“ (IP 4)

Für den Prozess einer tatsächlich individuellen Förderung – so der Tenor – sind qualitative Aussagen hilfreicher, weil sie differenziertere Angaben machen. Eine Empfehlung lautet, die konkrete Situation ebenso zu beschreiben wie das Verhalten der jeweiligen Person darin. An diese Darstellung könne dann angeknüpft werden, um Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Aus der Perspektive der Jugendlichen selbst müssten Ergebnisse so aufbereitet sein, dass sie diese verstehen, nachvollziehen und akzeptieren können, denn nur dann könnten die Resultate eigene Prozesse der Reflexion und Entwicklung anregen.

Potenzialanalyse und individuelle Förderung verknüpfen

Eine erste unmittelbare Verknüpfung von Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung gelingt dort, wo beides – Diagnose und Förderung – zeitgleich stattfindet. Dazu wurden einzelne Verfahren entwickelt, die die Potenzialanalyse und die individuelle Förderung miteinander verbinden.⁶

Insbesondere diejenigen Personen, die gezielt mit Jugendlichen mit Förderbedarf arbeiten, betonen die Notwendigkeit, mit der Förderung sofort zu beginnen:

„Und bei unserer Zielgruppe ist es nun mal ganz wichtig, dass auch diese sozialen Kompetenzen gestärkt werden, auch personale Kompetenzen, dass sie einfach ein besseres Gefühl für sich selber bekommen. Und dass wir dann genau diese Situation der Kompetenzerfassung dafür genau auch schon nutzen. Damit haben wir dann immer noch nicht das Problem geklärt zu sagen, diese Ergebnisse, die es irgendwann mal gibt, sollten verwertet werden in der und der Form, aber wir haben zumindest schon mal eine Kompetenzentwicklung in der Situation der Kompetenzerfassung mit drin.“ (IP 2)

Darüber hinaus lautet eine zentrale Forderung, die Ergebnisse zu gestalten und zu formulieren, dass sie im Anschluss konstruktiv genutzt werden können. Andernfalls bestehe die Gefahr, dass Verfahren der Kompetenzfeststellung nur als „Rechtfertigungsinstrument“ genutzt werden.

1.2.3 Individuelle Förderung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung

Individuelle Förderung gilt als Qualitätsmerkmal in der pädagogischen Arbeit. Qualität wird dabei verstanden als das, was in Verständigungsprozessen als Merkmal „guter“ oder „gelingender“ Arbeit ausgehandelt wird.⁷

In den Interviews lag ein Schwerpunkt darin, nach Qualitätsstandards und Gelingensbedingungen für die individuelle Förderung zu fragen.

Haltung und Professionalität als Dreh- und Angelpunkt

Als eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen individueller Förderung beschreiben die Interviewpartnerinnen und -partner die Haltung und die Kompetenz des Personals. Von vielen Lehrkräften erfordert die individuelle Förderung einen Perspektivenwechsel von einer normorientierten (und daher oft auch defizitären) Bewertung zur Wertschätzung und zur Stärkenorientierung, vom Denken in homogenen Klassenzusammenhängen zur Individualisierung. Die Qualitätsanforderung betrifft daher ihre Professionalität und ihre Bereitschaft, sich auf neue Rollen einzulassen. Das Personal muss entsprechend ausgebildet sein und mit Vielfalt umgehen kön-

⁶ S. auch die Diagnose- und Trainingseinheit DIA-TRAIN (vgl. Lippegaus-Grünau/Stolz 2010, 28 sowie Lippegaus-Grünau 2009).

⁷ Zur Qualität der Potenzialanalyse ist in dieser Reihe ein eigener Band erschienen (vgl. Lippegaus-Grünau/Voigt 2012b).

nen. Sich auf die Schüler und Schülerinnen einzulassen, ist für viele Expertinnen und Experten damit verbunden, sich auch für Persönliches zu interessieren und eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, auch wenn deren Lebenswelt fremd erscheint und zunächst wenig Anknüpfungspunkte zu eigenen Erfahrungen zu bieten scheint. Zur Professionalität pädagogischer Fachkräfte aus unterschiedlichen Berufen gehöre auch, Dinge, die sie dann erfahren, trotz aller Unterschiede zum eigenen Leben annehmen zu können.

„Solche lebensweltorientierten Kompetenzerfassungsverfahren, die geben halt andere Dinge preis [...] Das erfordert, etwas, womit man umgehen muss, aufzunehmen und sich nicht davor zu erschrecken und zu sagen, das ist so ganz anders als ich das kenne. [...] Das ist ganz schwer und auch nachvollziehbar, finde ich. Wir sind ja teilweise aus ganz anderen Lebenswelten oder wir haben einfach ganz andere Eindrücke wie Schule ist, wie Familie ist, wie Freunde oder Freizeitveranstaltungen sind, also da kommen wir aus ganz unterschiedlichen Kontexten. Das ist eine ganz große Herausforderung, dass man sich halt auch als Lehrender auf die Lebenswelt der Lernenden einlassen muss. [...] Man muss erst mal so offen sein zu sagen okay, ich setze mich hin und höre dir zu und versuche zu verstehen. Und sich möglicherweise von eigenen Normen oder Standards ein Stück weit lösen.“ (IP 2)

Professionalität erfordert organisatorische Rahmenbedingungen

Eine hohe Bedeutung für das Gelingen von individueller Förderung (und Kompetenzentwicklung) wird in den Interviews den organisatorischen Bedingungen zugeschrieben.

Die Expertinnen und Experten betonten, dass für erfolgreiche individuelle Förderung auf der Ebene der Einrichtungen und der bildungspolitischen Rahmenbedingungen die richtigen Weichen gestellt werden müssen. So benötigen Ansätze der Individualisierung neben veränderten Personalschlüsseln, Raum und Zeit auch Gestaltungsspielräume.

Qualität zu entwickeln erfordert, Strukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die Kontinuität, Verlässlichkeit und Professionalität gewährleisten. Um ganzheitliche Förderempfehlungen, die über Schule hinaus reichen, umzusetzen, müsste sich an die Potenzialanalyse nahtlos ein Baustein zur Beratung und Betreuung anschließen können. Die jeweiligen Fachkräfte müssten in die Kompetenzfeststellung schon einbezogen werden, um die Schülerin/den Schüler im darauf aufbauenden Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Brüche entstehen, wenn die zur Verfügung stehenden Instrumente nicht aufeinander abgestimmt sind. Aus der Praxis wird kritisiert, dass innerhalb der Programme und Initiativen nicht genügend Instrumente zur Verfügung stehen, die unmittelbar an die Potenzialanalyse anschließen und eine externe individuelle Förderung gewährleisten. Probleme entstehen zum Beispiel, wenn die Potenzialanalyse im Rahmen von BOP im 2. Halbjahr der Klasse 7 durchgeführt wird und die Berufseinstiegsbegleitung erst deutlich später, nämlich in der Vorabgangsklasse, d. h. bei einer zehnjährigen Schulpflicht erst in Klasse 9 die Arbeit der individuellen Begleitung aufnimmt.

Ansätze sinnvoller Förderketten können jene Träger bilden, die im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms die Potenzialanalyse und die Werkstatttage durchführen und gleichzeitig den Zuschlag für eine Berufseinstiegsbegleitung erhalten haben. Sie haben die Möglichkeit, die Ergebnisse in kooperative Netzwerke einzubringen:

„Und wir haben die Erfahrung gemacht, dass dieser Übergang zwischen Förderdiagnose und individueller Förderung eigentlich nur dann auch wirklich effektiv ist, wenn unsere Förderdiagnose nicht nur bei uns im Haus genutzt wird, sondern auch in seinem Umfeld, also von den Fachkräften, die an dem Schüler dran sind, z. B. von den Lehrern. Die Förderempfehlungen oder Zertifika-

te können genutzt werden zur Ausbildungsplatzsuche, zur individuellen Förderung. Manchmal werden sie in Lernstandsgespräche mit eingebunden, das ist immer super, weil dann alle an einem Tisch sitzen, Eltern, Lehrer und der Schüler, manchmal sogar noch unsere Mitarbeiter. Eigentlich ist das die Verbindung zwischen der Förderdiagnose und der individuellen Förderung.“ (IP 8)

Individuelle Förderung als kooperative Aufgabe

Individuelle Förderung wird in den Interviews überwiegend als gemeinsame Aufgabe unterschiedlicher Partner im Übergang Schule – Beruf verstanden. Die Zuständigkeit, die individuelle Förderung zu koordinieren, sehen die Interviewpartnerinnen und -partner beim der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer. Die Kontaktperson soll nicht alle Aufgaben der individuellen Förderung selbst übernehmen, sondern den Förderprozess steuern und dabei Angebote und Kompetenzen einbeziehen, die schulisches Lernen ergänzen.

So können abgestimmte Förderketten entstehen, die sinnvoll aufeinander aufbauen. Welche Bausteine dafür ausgewählt werden, soll vom Einzelfall ausgehend partizipativ geplant werden. Dafür ist es notwendig, Empfehlungen und vereinbarte Förderplanschritte konsequent auszuwerten:

„Dass vereinbarte Schritte bilanziert werden und ausgewertet werden. Konsequenz heißt, dass man den nächsten Schritt von der Auswertung abhängig macht und unabhängig davon, ob es erfolgreich durchgeführt ist oder nicht. Dann das Gleiche noch mal und noch ein Bewerbungsverfahren und noch mal dieses und jenes und noch mal ein Training und diese Unterstützung, das ist immer eine Addition von Maßnahmen, die aber nicht zum Erfolg führt, wenn sie nicht wirklich getroffen worden sind als Ergebnis der Auswertung der zurückliegenden Maßnahme.“ (IP 4)

Eine eigenverantwortliche Entwicklung setzt Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen, das heißt vielfältige Angebote aus unterschiedlichen Lebensbereichen, voraus. Vielfalt – darauf wiesen die Expertinnen und Experten hin – darf aber nicht zur Beliebigkeit führen, stattdessen werden wenige verlässliche Akteure gefordert, die für die Lehrkräfte als „Steuermänner oder -frauen“ und für die Jugendlichen erreichbar sind. Sie sollen der Schülerin/dem Schüler ein Spektrum von Unterstützungsformen anbieten oder organisieren und in ihrer Arbeit verbindlich, verlässlich und nachvollziehbar/kontrollierbar sein.

Im Netzwerk der Kooperationspartner spielen auch die Eltern eine maßgebliche Rolle. Die Erfahrung zeigt, dass viele Eltern nur schwer zu erreichen sind, wenn sie nur punktuell zu Informationsveranstaltungen eingeladen werden.

Neue Konzepte sichern kooperative Förderung ab.

Die Umsetzung kooperativer Ansätze setzt die Einrichtung entsprechender Strukturen voraus. Als wegweisend gelten Jugendberufsagenturen (ausführlich dargestellt in Kap. 1.3.6), die die individuelle Begleitung in Kooperation verschiedener Akteure systematisch und kontinuierlich absichern.

Als weiteres gelungenes Beispiel werden Praxis- oder Werkstattklassen (z. B. SchuB⁸ in Hessen) angesprochen, die sich speziell an abschlussgefährdete Jugendliche wenden. Ihre Konzepte

⁸ „SchuB“ steht für „Lernen und Arbeiten in **S**chule und **B**etrieb“ und ist ein Projekt, das seit 2004 in Hessen aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wird und an ausgewählten Standorten mit dem Bildungsgang Hauptschule sowie an Förderschulen läuft. Die Schülerinnen und Schüler der SchuB-Klassen haben an drei Tagen Unterricht in der Schule und lernen und arbeiten an zwei Tagen im Betrieb. Mehr Informationen finden Sie unter <http://schub.bildung.hessen.de/> [05.08.2013].

setzen einerseits auf umfangreichere Praxisphasen an alternativen Lernorten, andererseits auf kleine Teams, in denen Lehrkräfte mit sozialpädagogischen Fachkräften zusammen arbeiten. Hier gewinnt die Qualität individueller Förderung durch interdisziplinären Austausch und kollegiale Unterstützung, die der Reflexion der eigenen Praxis dienen.

Um Kompetenzfeststellungen wie die Potenzialanalysen für individuelle Entwicklungsprozesse wirksam werden zu lassen, fordern viele Expertinnen und Experten entsprechende politische Weichenstellungen:

„Ja, ich würde mir wünschen, [...] dass zum Beispiel Kultusministerien und Bundesministerien entsprechend Zeit und Mittel zur Verfügung stellen, dass eben auch so eine kombinierte Kompetenzfeststellung aus entwicklungs- und anforderungsorientierten Verfahren durchgeführt werden kann und die Schulen entsprechende Konzepte aufbauen können, wo individuelle Förderung als ganz anderer Ansatz von Schule implementiert wird.“ (IP 5)

Zusammenfassend verstehen die interviewten Expertinnen und Experten individuelle Förderung als ein Prinzip moderner pädagogischer Konzepte innerhalb und außerhalb von Schule. Sie setzt eine Haltung dem Schüler oder der Schülerin gegenüber voraus, die geprägt ist von Achtung und Anerkennung. Individuelle Förderung setzt bei den Stärken an und zielt auf eigenverantwortliche Entwicklung. Sie findet im Schnittfeld von Schule, Arbeitswelt und Lebenswelt als kooperative Aufgabe unterschiedlicher Partner statt und soll junge Menschen befähigen, auf eigenen Wegen Übergänge zu bewältigen und die eigene Biografie zu gestalten.

1.3 Projekte und Programme mit dem Schwerpunkt Individuelle Förderung

Auf der Erkenntnis, dass individuelle Förderung größere Veränderungen in und um Schulen voraussetzt – die Qualifizierung des Personals, die Haltung der Beteiligten, die Anpassung der Rahmenbedingungen, die Schulentwicklung insgesamt – basiert eine Reihe von Projekten, die das Ziel verfolgen, individuelle Förderung in Alltagsrealität umzusetzen.

Sie beziehen sich überwiegend auf Schule als den Lernort, der in den Interviews als die zentrale Stelle für individuelle Förderung betrachtet wird. Sie vermitteln, wie die Idee der individuellen Förderung konkret aussieht und wie sie – häufig aufbauend auf Kompetenzfeststellung – umgesetzt werden kann.

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Projekte und Programme⁹ basieren auf einem gemeinsamen Verständnis von individueller Förderung, setzen aber an unterschiedlichen Stellen des Übergangs an:

- In der Schule insgesamt: das Gütesiegel Individuelle Förderung in NRW (s. 1.3.1)
- beim Lernklima der Schule: das Projekt KOMPASS in Bayern (s. Kap. 1.3.2)
- in der Umsetzung der Potenzialanalyse: KOMPETENZANALYSE PROFIL AC und individuelle Förderung in Baden-Württemberg (s. Kap. 1.3.3)
- in der Berufsorientierung: das Thüringer Berufsorientierungsmodell (s. Kap. 1.3.4)
- in der Berufsbildenden Schule: die Projekte InLab und InBIG der Universität Paderborn (s. Kap. 1.3.5)
- in der Begleitung des gesamten Übergangs: die Jugendberufsagentur Hamburg (s. Kap. 1.3.6).

⁹ Die im Folgenden beschriebenen Projekte und Programme wurden exemplarisch ausgewählt. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

1.3.1 Gütesiegel Individuelle Förderung in Nordrhein-Westfalen

Die nordrhein-westfälische Landesregierung will ein „gerechtes Schulwesen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft seine Chancen und Talente nutzen und entfalten kann.“ Diese Leitentscheidung bildet neben dem „Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (§1 Abs. 1 Schulgesetz NRW)¹⁰ die Grundlage für ein Rahmenkonzept „Individuelle Förderung NRW“, auf dem das Gütesiegel aufbaut.

Das Gütesiegel versteht sich als Konzept zur innovativen Unterrichts- und Schulentwicklung. Anhand des Instruments sollen Beispiele guter Praxis erfasst, systematisiert und vernetzt werden. Die Veröffentlichung der Beispiele soll allen Schulen Anregungen und Orientierungen bieten, um ihre Arbeit zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Wie in den dargestellten Experteninterviews zu dieser Handreichung geht auch das Konzept des „Gütesiegels Individuelle Förderung“ nicht von Jugendlichen mit Förderbedarf aus, sondern versteht individuelle Förderung als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler – für Leistungsschwache, für besonders Begabte und für diejenigen aus dem Leistungsmittelfeld (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2009, 3).

Den Kern des Gütesiegels bilden vier Handlungsfelder, zu denen Fragen zur Selbstvergewisserung gestellt werden:

- Handlungsfeld „Grundlagen schaffen“: Hier geht es um die für die individuelle Förderung notwendigen Kompetenzen der Lehrkräfte, z. B. in der Diagnostik, in methodischen und didaktischen Modellen zur individuellen Förderung.
- Handlungsfeld „Mit Vielfalt umgehen“: Hier werden unterschiedlichen Formen innerer und äußerer Differenzierung sowie der Lernbegleitung angesprochen.
- Handlungsfeld „Übergänge und Lernbiografien bruchlos gestalten“: Hier stehen Begleitungs- und Vorbereitungsprogramme im Fokus, die an den Schnittstellen Übergänge absichern. Dazu gehören auch die Kooperationsbeziehungen der relevanten Akteure im Übergang Schule-Beruf.
- Handlungsfeld „Wirksamkeit/Förderung über Strukturen sichern“: In diesem Handlungsfeld sind Indikatoren für die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen benannt, dazu zählen Dokumentationen individueller Lernverläufe, Förderempfehlungen, Vermittlungsquoten u. v. m.

Schulen, die diese Anforderungen erfüllen, bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Potenzialanalyse.¹¹ Die Potenzialanalyse bietet „von außen“ diagnostische Ergebnisse, die von der Schule genutzt werden können und sollen, um darauf differenzierte Prozesse der Förderung aufzubauen. Auch wenn die Lehrkräfte nicht direkt beobachten, ist hier diagnostische Kompetenz gefragt, um die Ergebnisse zu verstehen, mit ihnen arbeiten und individuelle Entwicklungsfortschritte bei den Jugendlichen wahrnehmen zu können.

Eine so geartete Zusammenarbeit bildet einen maßgeblichen Baustein zur Entwicklung von Schulqualität. Dies belegt eine Frage im Katalog des Gütesiegels: „Welchen Stellenwert haben Initiativen und Kooperationen zur Berufsorientierung (Kompetenzchecks, Betriebspraktika, schulische Vermittlungsbemühungen) und Beratungskonzepte für unser Konzept der individuellen Förderung?“ (MSW NRW 2010,12).

¹⁰ Vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> [12.08.2013].

¹¹ In NRW ist die Potenzialanalyse als Standardelement im Rahmen der landesweiten Strategie „Neues Übergangssystem Schule-Beruf“ verbindlich für alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 vorgeschrieben. <http://www.berufsorientierung-nrw.de/berufs-und-studienorientierung/standardelemente/potenzialanalyse-sbo-5/index.html> [05.08.2013].

1.3.2 Das bayrische Modellprojekt KOMPASS

Das Projekt KOMPASS macht anschaulich, wie eine Schule aussieht, in der die individuelle Förderung bereits zum Regelfall gehört.

„Für uns war individuelle Förderung, das Angebot im Unterricht so zu individualisieren, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten haben, zum Teil ihre Neigungen stärker auszuleben, ihre Interessen zu verfolgen, aber vor allem auch die Chance haben, über ihr Lernen selber nachzudenken, dieses zu fokussieren, zu überlegen, wo habe ich Lücken, was muss ich lernen, was möchte ich lernen, was macht mir Freude, wie kann ich meinen Lernprozess insgesamt selber gestalten?“ (Scheunpflug, Leiterin der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts KOMPASS)

Das Projekt KOMPASS (vgl. Scheunpflug/Zeinz 2007) strebt eine Lehr- und Lernkultur an, die auf individuelle Erfolge ausgerichtet ist. Das Kürzel KOMPASS spiegelt diese Intention wieder, es steht für „**KOMP**etenz **Aus** **S**tärke und **S**elbstbewusstsein“. Das Projekt will die verbreitete Defizitorientierung in Schulen aufbrechen, da eine defizitorientierte Kultur eine Reihe von Problemen nach sich zieht: Ängste und Misserfolge begleiten die gesamte Schulbiografie; die Wiederholerquoten sind viel zu hoch; Leistungen außerhalb der Schule erfahren eine zu geringe Würdigung.

Um diese Probleme zu überwinden, will das Projekt drei Aspekte positiv beeinflussen, nämlich das Lernklima (z. B. die Atmosphäre, die Kommunikation), das Selbstwertgefühl und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrkräfte. Damit knüpft es an positive Erfahrungen in Schulen an, z. B. an solchen Schulen, in denen sehr gute Leistungen erreicht wurden, ein hervorragendes Klima herrscht und in denen außerhalb des Unterrichts die Möglichkeit besteht, selbstwertdienliche Erfahrungen zu machen. Diese positiven Beispiele stärkenorientierter Pädagogik will das Projekt kultivieren, ausbauen und in ihrer Wirkung verbreitern. Dazu setzt es in drei Arbeitsfeldern an:

1. Fortbildung von Lehrkräften
2. Modelle zur Unterrichtsentwicklung (stärkenorientierte Schülerberatung/stärkenorientierte Aufgabekultur u. a.)
3. sogenannte „Plus-Modelle“ außerhalb des normalen Unterrichts (z. B. Sport, Musik, soziale Dienste), die zur Entwicklung von Selbstbewusstsein und Stärke beitragen und somit auch ein positives Selbstkonzept fördern.

KOMPASS begann 2007 als Modellversuch und geht nach einer ausgeweiteten zweiten Projektphase bayernweit in die Fläche.¹² Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die am Projekt KOMPASS teilnahmen, ihre Selbstwirksamkeit höher einschätzen als der Durchschnitt; sie sind überzeugter davon, eigene Kompetenzen durch Lernen verbessern zu können. Der Rollenwechsel der Lehrkräfte zum Lerncoach hatte positive Effekte für das Schulklima, die Unterrichtsqualität und die eigene Berufszufriedenheit.¹³

Einen Zusammenhang zwischen Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung sieht die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung in drei Aspekten:

„Schülerinnen und Schüler können überhaupt erst selbstständig lernen, wenn sie wissen, was man von ihnen erwartet. Sie müssen lernen zu reflektieren, wo sie selber stehen und dann Strategien entwickeln, um ihre eigene Entwicklung voranzutreiben.“ (Scheunpflug)

¹² Vgl. http://www.bildungspakt-bayern.de/fileadmin/user_upload/pdf/KOMPASS_Sheet_Roll_out.pdf [15.08.2013].

¹³ Vgl. http://www.bildungspakt-bayern.de/fileadmin/user_upload/pdf/KOMPASS-erste_Ergebnisse.pdf [15.08.2013].

Im Projekt KOMPASS arbeiten deshalb viele Lehrkräfte oder Arbeitsgruppen an Schulen mit Kompetenzrastern (s. Kap. 3.2.4). Diese bieten den Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften die Möglichkeit, sich über den jeweiligen Stand zu verständigen und darüber, wohin die weitere Entwicklung gehen soll.

1.3.3 „KOMPETENZANALYSE PROFIL AC und individuelle Förderung“

Das Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg verbindet neue Lernkulturen mit der Potenzialanalyse, die hier landesweit mit dem Verfahren KOMPETENZANALYSE PROFIL AC (<http://www.profil-ac.de/>) an allen Realschulen, Werkrealschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen der beruflichen Schulen umgesetzt wird. Nach einer entsprechenden Schulung führen die Lehrkräfte selbst die Kompetenzanalyse durch (vgl. auch die Beschreibung des in Hessen entwickelten Kompo7-Förderbuchs in Kap. 3.2.1).

Innerhalb der Projekte „KOMPETENZANALYSE PROFIL AC und individuelle Förderung“ wird in ausgewählten Klassen nun jeder Schulart – eingebettet in die jeweiligen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen sowie entsprechend den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler – erprobt, auf welche Weise eine individuelle Förderung gelingen kann. Diese soll sich nicht auf die Unterrichtsfächer beziehen, sondern auf überfachliche und ausbildungsrelevante Kompetenzen konzentrieren. Hier wird der Bezug zur Kompetenzanalyse deutlich. Jede Schule soll im Anschluss an die Kompetenzanalyse möglichst viele Bausteine zur Förderung entwickeln und nach der Erprobungsphase klare Faktoren benennen, wie Lernfortschritte und Entwicklungserfolge zustande kommen. Gefördert wird die Entwicklung derselben Merkmale, die in der Kompetenzanalyse auch beobachtet wurden. So kann z. B. Durchhaltevermögen anhand einer Mathematikaufgabe genauso gut trainiert werden wie bei einer musikalischen Übung oder im Sport. Geht es doch bei dieser Fähigkeit darum, ausdauernd und auch trotz auftretender Schwierigkeiten auf ein Ziel hinzuarbeiten. Aufgabe der Lehrkräfte ist es vor allem, in der Arbeit mit dem Schüler/der Schülerin diese Lernprozesse bewusst zu machen, z. B. aufzuzeigen, wann es anstrengend wird und wann es nötig ist, Hilfestellung zu geben, damit der Schüler oder die Schülerin durchhalten kann, und welche Möglichkeiten bestehen, durchzuhalten.

Diese Form der individuellen Förderung erfordert einen ziemlich radikalen Wechsel der Perspektiven und bedeutet für Lehrkräfte, Lernsituationen zu schaffen, die helfen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Stärken nutzen und ihre Handlungskompetenz ausbauen. Ziel ist es, die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler zunehmend zu befähigen, Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln zu übernehmen, auch über den Schulabschluss hinaus.

1.3.4 Das Thüringer Berufsorientierungsmodell

Im Projekt Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM) wird der Übergang von der Schule in den Beruf als eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter verstanden. Die Schule ist gefordert, diese individuelle Aufgabe durch gezielte pädagogische Angebote zur Berufsorientierung zu unterstützen.

Das Projekt versteht Berufsorientierung als Prozess, in dem der/die einzelne Jugendliche seine/ihre persönlichen Fähigkeiten, Ziele, Wünsche, Werte und Interessen kennt und mit den Möglichkeiten der Berufswelt in Übereinstimmung bringt. Um die eigene Zukunft und Vorstellungen für einen Beruf zu entwerfen, brauchen Jugendliche darin ein Bündel von ganz bestimmten Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen – auf der Grundlage der entwicklungspsycho-

logischen Berufswahlforschung werden diese im Projekt zusammengefasst unter dem Begriff „Berufswahlkompetenz“.

„Und insofern haben wir einen ganz starken, individualisierten Ansatz. Wir denken, man muss, wenn man schulische Berufsorientierung anbietet, vorher eine Diagnostik machen. Feststellen, wo stehen die Jugendlichen, wie ernst nehmen sie das Thema, was wissen sie über sich selbst, was wissen sie über die Berufswelt, inwiefern können sie sich schon selber Informationen beschaffen, inwiefern können sie schon Entscheidungen treffen und so weiter, wo stehen sie? Und dann für sie angemessene Orientierungsangebote anbieten.“ (Kracke, Forschungsprojekt ThüBOM)

Das Thüringer Modell bietet ein umfassendes Konzept, mit dem Schulen ein Strukturraster und Instrumente zur Diagnose, Förderung und Evaluation schulischer Berufsorientierung erhalten. Darin wird zunächst der individuelle berufsbezogene Entwicklungsstand eines jeden bzw. einer jeden Jugendlichen anhand geeigneter Diagnoseinstrumente untersucht. Auf dieser Grundlage folgen Fördermaßnahmen, die dem jeweiligen individuellen Entwicklungsstand der Jugendlichen angepasst sind.

Zu diesem Zweck wurde im Rahmen des Forschungsprojektes ein theoriebasiertes Kompetenzmodell zur Berufswahl entwickelt, das aus drei Teilmodellen besteht:

1. Modell zur Berufswahlkompetenz

Das Modell geht davon aus, dass Berufsorientierung individuell und als Entwicklungsprozess in vier verschiedenen Phasen verläuft: a) Einstimmen, b) Erkunden, c) Entscheiden und d) Erreichen. In der ersten Phase geht es um die Bereitschaft der Jugendlichen, sich mit beruflichen Fragen sowie mit eigenen Interessen, Fähigkeiten und Werten auseinanderzusetzen. Diese Bereitschaft ist die Voraussetzung für die nächste Phase, in der die Jugendlichen zielgerichtet Informationen einholen und sich Unterstützung organisieren sollen. In der dritten Phase werden persönliche Wünsche und Anforderungen eines Berufs zusammengeführt. Erst wenn die drei ersten Phasen abgeschlossen sind, machen Bewerbungen und Strategien zur Umsetzung des Berufswunsches Sinn. In jeder Phase erwerben die Schülerinnen und Schüler spezifische Kompetenzen, die sie für die phasenspezifischen Aufgaben benötigen. Das Modell umfasst Messverfahren, anhand derer der jeweilige Entwicklungsstand untersucht werden kann.

2. Kompetenzvermittlungsmodell

Das Kompetenzvermittlungsmodell zielt auf die schulisch-personelle Ebene. Lehrkräften kommt in der Berufsorientierung die Aufgabe zu, die individuellen Entwicklungsprozesse professionell zu unterstützen. Um dies zu leisten, benötigen sie eine Reihe von Kompetenzen, die im sogenannten Kompetenzvermittlungsmodell beschrieben sind.

3. Implementationsmodell

Das Konzept der Berufsorientierung kann in der Schule nur umgesetzt werden, wenn es strukturell verankert und verstetigt ist. Das Implementationsmodell ist für die Ebene Schule als Organisation gedacht, es umfasst Materialien und eine Strategie, um an der Schule ein Berufsorientierungskonzept zu entwickeln.

Das Entwicklungsprojekt fand vom 1.1.2008 bis 31.12.2011 statt. Aktuell werden Instrumente entworfen, wie das Modell in Schulen praktisch verankert werden kann, so dass Schulen selbst damit arbeiten können.

1.3.5 „InLab – Individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung“ und „InBIG“

Individuelle Förderung wird zwar derzeit vehement gefordert – diese Programmatik mit Leben zu füllen, macht allerdings erhebliche Schwierigkeiten. Das war der Ausgangspunkt für das Projekt „InLab – Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung“ der Universität Paderborn.¹⁴ Das Projekt wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und ESF-Mitteln im Rahmen des Bundesprogramms „XENOS – Integration und Vielfalt“ gefördert. Es entwarf als Fundament zunächst einen theoretisch begründeten Rahmen für die individuelle Förderung und baute darauf die Entwicklung von prototypischen Instrumenten auf (rollenbasierte Kompetenzbilanz und Qualitätskompass, vgl. Kap. 3.2.6 und 3.2.7). An 12 Berufskollegs wurden diese Instrumente implementiert, erprobt und weiterentwickelt, die beteiligten Lehrkräfte dabei in Workshops qualifiziert und begleitet.

Das Projekt InLab stellt die individuelle Förderung in den Zusammenhang zur Kompetenzentwicklung. Im Fokus des Projekts stehen die Kompetenzdiagnose und deren Überführung in individuelle Förder- und Entwicklungskonzepte.

Die Perspektive der individuellen Förderung wird für Lehrkräfte und andere Bildungsverantwortliche als Herausforderung verstanden, mit der eine Reihe von Handlungsanforderungen verbunden ist. Sie betreffen drei Ebenen der Gestaltung: die Lernumgebungen, das Curriculum und die Organisation individueller Förderung.

1. Lernumgebungen

Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, für die individuelle Förderung komplexe Lernarrangements zu gestalten, die die eigenverantwortliche Kompetenzentwicklung der Jugendlichen ermöglichen und unterstützen. Um ein Wechselverhältnis von Selbstständigkeit und Förderung zu gewährleisten, müssen vorhandene Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Ziele der Jugendlichen anhand passender Erhebungsinstrumente ermittelt werden. Für die Umsetzung der individuellen Förderung sind differenzierende, kooperative und selbstgesteuerte Lernaufgaben auszuwählen und zu gestalten.

2. Curriculum

Hier sind die Regularien der Schulen (übertragen auch anderer Bildungseinrichtungen) angesprochen, die stärker auf die Persönlichkeitsorientierung ausgerichtet werden müssen, um Individualisierung zu gewährleisten. Dabei zählen zum Curriculum im engeren Sinne die Lehrpläne und weitere Vorgaben, im weiteren Sinne auch deren Entstehung, Anwendung und Implementation.

3. Organisation

Auf dieser Ebene sind Fragen der personellen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen zu klären, dazu gehören u. a. Stundenpläne, Teamarbeit, Teamteaching und Besprechungen sowie Räume für selbstständiges und kooperatives Arbeiten. Die individuelle Förderung erfordert die Professionalisierung der Beteiligten, z. B. in Hinblick auf ihre diagnostische, beratende und didaktische

¹⁴ Vgl. Kremer/Zoyke 2010b.

Kompetenz, insbesondere auf ihre neue Rolle als Lernbegleiterin bzw. Lernbegleiter sowie auf ihre Team- und Kooperationsfähigkeit.

Alle drei Ebenen werden im Projekt als Zugänge zur individuellen Förderung bezeichnet. Sie stehen in einem untrennbaren Zusammenhang.

Das Projekt, das von 2009 bis 2012 lief, stellte sich den besonderen Herausforderungen eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs am Übergang von der Schule zum Berufskolleg, in Praxisphasen und beim Übergang in Ausbildung und Arbeit und griff sie in drei dazu passenden Arbeitsbereichen auf: Es entwickelte einen Qualitätskompass Individuelle Förderung, neue Konzepte zur Praktikumsbetreuung und als Instrument der Kompetenzerfassung die rollenbasierte Kompetenzbilanz.¹⁵

Das aktuell laufende Folgeprojekt „InBiG - Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung“ setzt den Schwerpunkt darauf, individuelle Kompetenzentwicklungswege in einer dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung über Bildungsgang- und Curriculararbeit zu gestalten und in berufsbildenden Schulen zu etablieren sowie entsprechende Umsetzungskonzepte zu entwickeln und zu evaluieren.

Diese erfordern immer wieder neu eine Abstimmung auf die jeweiligen Rahmenbedingungen: „Was muss ich bei mir an der Schule [...] verändern? Was müssen wir tun? [...] Transfer heißt eben nicht nur etwas Fertiges zu nehmen und das eins zu eins in einem anderen Bereich einzusetzen, sondern Transfer ist auch ein produktiver Vorgang, d. h. ich muss etwas auf den neuen Kontext hin überarbeiten.“ (Zoyke, Universität Paderborn, Projektkoordination InLAB und Mitglied der Projektleitung InBiG)

1.3.6 Jugendberufsagenturen in Hamburg

Im September 2012 hat Hamburg als erstes Bundesland flächendeckend eine Jugendberufsagentur eingerichtet. Diese fasst verschiedene Beratungsinstanzen unter einem Dach zusammen und gewährleistet so ein ganzheitlich orientiertes und abgestimmtes Informations-, Beratungs-, Förder- und Begleitangebot (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012).

Hamburg erprobt damit modellhaft eine Zusammenarbeit zwischen den Rechtskreisen des Sozialgesetzbuches (SGB) II (Arbeitsförderung), SGB III (Grundsicherung) und SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe). Kooperationspartner der Jugendberufsagentur sind die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) zusammen mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI), die Bezirksämter mit der Jugendhilfe, die Agentur für Arbeit Hamburg und das Jobcenter team.arbeit.hamburg.¹⁶

Die neue Struktur soll die beteiligten Institutionen in die Lage versetzen, alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis zum 25. Lebensjahr zu erfassen, zu beraten, zu vermitteln und bis zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu begleiten und zu fördern. Gleichzeitig sollen schulische und außerschulische Maßnahmen besser aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt werden.

Alle schulpflichtigen Jugendlichen, einschließlich der berufsschulpflichtigen, werden so lange aktiv angesprochen, bis sie eine Ausbildung begonnen und abgeschlossen bzw. eine Beschäfti-

¹⁵ Die beiden Instrumente „Qualitätskompass Individuelle Förderung“ und „Rollenbasierte Kompetenzbilanz“ werden in Kap. 3.2 vorgestellt.

¹⁶ Vgl. <http://www.hamburg.de/jugendberufsagentur/> [15.08.2013].

gung aufgenommen haben. Sie erhalten eine kompetente und systematische, ggf. auch aufsuchende Beratung, eine zeitnahe Vermittlung und eine aktive Begleitung. Einbezogen sind die Themen Ausbildung und Arbeit, eigenverantwortliche Lebensführung und soziale Rahmenbedingungen.

Mit der Jugendberufsagentur werden die an dieser Aufgabe beteiligten Akteure und Institutionen systematisch, verbindlich und kontinuierlich vernetzt. Das ermöglicht einen direkten Austausch von Informationen, eine gemeinsame Maßnahmeplanung und ein arbeitsteiliges Fallmanagement.

Teil der Aufgabe ist eine systematische Berufsorientierung ab Klasse 8, bei der die Schülerinnen und Schüler in allen Angelegenheiten der Berufswahlentscheidung begleitet und unterstützt werden. Damit „niemand verloren geht“, erfassen die Schulen alle Jugendlichen der Abgangsklassen im berufsorientierenden Unterricht. Mit einer datenschutzrechtlichen Einverständniserklärung stimmen die Jugendlichen bzw. ihre Erziehungsberechtigten zu, dass die Daten an die Jugendberufsagentur vermittelt werden kann.¹⁷ Ziel ist die Sicherstellung von Abschlüssen mit geregelten Anschlüssen. Die Verantwortung dafür tragen vor allem die Lehrkräfte und Beauftragten der Stadtteilschulen. Jede Stadtteilschule wird von einer Lehrkraft einer berufsbildenden Schule und einer Mitarbeiterin/einem Mitarbeiter der Arbeitsagentur betreut.

Einen besonderen Schwerpunkt bilden junge Menschen, deren Abschluss und Anschluss gefährdet erscheint. Damit sie nicht in „Warteschleifen“ landen, erhalten sie eine enge Begleitung und eine praxisorientierte Berufsorientierung in den Klassen 9 und 10. Alle Förderakteure, die mit einem Schüler oder einer Schülerin arbeiten, werden in ein gemeinsames Team eingebunden. Sie sind durch eine Kooperationsvereinbarung verpflichtet, sich in ihren Förderstrategien abzustimmen.

Gemeinsam werden Jugendliche darauf vorbereitet, die anstehenden Übergänge erfolgreich zu bewältigen. Diese Aufgabenstellung erweitert das Verständnis von individueller Förderung:

„Wir konzentrieren uns hier auf das Problem individuelle Förderung im Rahmen des Übergangs Schule – Beruf. Dabei geht es nicht insbesondere um Fragen, wie fördert man die Entwicklung von Lese- oder Schreibkompetenz oder mathematischen Kompetenzen, sondern wie fördert man individuell die Fähigkeit, einen erfolgreichen Übergang in eine Berufsausbildung zu erzielen. Dann geht es im Grunde genommen um eine Übergangsqualifizierung und das ist ein Stück mehr als das, was man bisher unter Berufsorientierung verstanden hat. Übergangsqualifizierung ist die Fähigkeit, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, die eigene Berufsbiografie aktiv zu gestalten, bzw. auch am Ende der Schulzeit in der Lage zu sein, die entsprechenden Übergänge zielorientiert und eigenverantwortlich und realitätsgeprüft zu unternehmen.“ (Lumpe, Leiter der Abteilung Unterrichtsentwicklung in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg)

¹⁷ <http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/2045.php>

2 Wie knüpft individuelle Förderung an die Potenzialanalyse an?

In der Potenzialanalyse erhalten Schüler und Schülerinnen Gelegenheiten, ihre eigenen Kompetenzen selbst zu erleben, ihre Entwicklungspotenziale und Neigungen kennen zu lernen. Sie werden sich ihrer Stärken und Interessen bewusst und formen so neue Facetten ihres Selbstbilds. Während der Durchführung unterstützen Rückmeldungen der Beobachtenden sie dabei, sich im Licht externer Anforderungen zu betrachten und sich selbst realistisch einzuschätzen.

Das pädagogische Personal innerhalb und außerhalb von Schule erhält durch die Potenzialanalyse eine fundierte Grundlage für die individuelle Förderung. Dieses Ziel stellt hohe Anforderungen an eine inhaltlich-konzeptionelle und organisatorische Verknüpfung von Potenzialanalyse und individueller Förderung. Die Potenzialanalyse muss so konzipiert und in regionale Berufsorientierungskonzepte eingefügt werden, dass ihre Ergebnisse aufgegriffen und ihre Empfehlungen umgesetzt werden können. In die individuelle Förderung können – je nach Einzelfall – unterschiedliche Akteure einbezogen werden, die kürzere oder auch längere Unterstützungsmaßnahmen anbieten. Eine zentrale Rolle in der individuellen Förderung spielen die Klassenlehrerinnen und -lehrer.

2.1 Kompetenzprofil und Förderempfehlungen

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse – das Kompetenzprofil und die Förderempfehlungen – spiegeln die individuellen Kompetenzen und Potenziale der Schülerinnen und Schüler und liefern brauchbare Anhaltspunkte, wie sie diese Kompetenzen ausbauen und wie Fachkräfte sie im Einzelnen dabei unterstützen können.

Damit auch Dritte die Ergebnisse nachvollziehen können, stellen die Kompetenzprofile zunächst dar, welche Merkmale mit welchen Verfahren untersucht wurden. Die Ergebnisse werden als Zahlenwerte, aber auch als qualitative Aussagen dargestellt. Diese rücken – dem Grundsatz der Kompetenzorientierung entsprechend – die Stärken in den Vordergrund, sie zeigen, was unter den Bedingungen der Durchführung bereits zu sehen war. Der Sprachstil ist so gewählt, dass der Schüler/die Schülerin die Aussagen versteht, sich selbst darin wieder erkennt und sie für die eigene Entwicklung nutzen kann. Dazu können Textbausteine¹⁸ verwendet werden, die in den Details individuell angepasst werden.

Sind anhand der Beobachtungen Interessen und Neigungen deutlich geworden, stellt das Kompetenzprofil diese dar und ermutigt die Jugendlichen, diese im weiteren Berufsorientierungsprozess weiter zu verfolgen.

Welche Schlussfolgerungen sind aus den Ergebnissen der Potenzialanalyse zu ziehen? Auf diese Frage antworten die persönlichen Entwicklungsempfehlungen, die das Personal aus dem Profil ableitet. Sie bilden quasi das Scharnier zwischen der Potenzialanalyse und den Konsequenzen für die Zukunft. Sie benennen konkrete Entwicklungsaufgaben, die für den einzelnen Schüler/die Schülerin anstehen und schaffen Bezüge zu den erlebten Kompetenzen. Aufgaben können sich auf die Schule beziehen, auf die Lebenswelt oder mit Berufsorientierung zu tun haben. Die Empfehlungen geben Hinweise, mit welchen Kompetenzen diese Aufgaben zu bewältigen oder auch Hindernisse aus dem Weg zu räumen sind, dazu greifen sie die Beobachtungsergebnisse auf und geben Tipps für konkrete mögliche Schritte. Empfehlungen wenden sich an den Teilneh-

¹⁸ Sofern Verfahren Textbausteine verwenden, variieren diese je nach Verfahren.

mer/die Teilnehmerin selbst und an das Personal, das die Jugendlichen durch individuelle Förderung bei den Entwicklungsaufgaben unterstützt. Sie sind als Vorschläge zu verstehen, über deren Umsetzung der/die Jugendliche selbst entscheidet.

Beispiel für eine Empfehlung:

Du hast in der Potenzialanalyse eine gute Kommunikationsfähigkeit und Freude am Kontakt mit anderen gezeigt, Du hast aufmerksam zugehört und geantwortet, wenn Du angesprochen wurdest. Du könntest diese Fähigkeit ausbauen und noch mehr Mut bekommen zu sprechen, indem Du Deine Kenntnisse in der deutschen Sprache erweiterst. Dies kannst Du selbst tun, indem Du z. B. in Deiner Freizeit Hörbücher hörst, deutsche Zeitschriften oder einfache Bücher liest und versuchst, viel mit deutschsprachigen Mitschülerinnen und Freunden zu sprechen. In Deiner Schule könntest Du an einem Sprachtraining teilnehmen. Deine Deutschlehrerin kann Dich unterstützen.

Das Kompetenzprofil und die Empfehlungen werden in einem persönlichen Feedbackgespräch, das eine an der Potenzialanalyse beteiligte pädagogische Fachkraft mit dem/der Jugendlichen führt, kommuniziert. Hier tauschen beide Seiten Sichtweisen auf die Ergebnisse aus, die Empfehlungen werden als Anregungen angeboten. Die Rückmeldungen sind von großer Wertschätzung geprägt und ermutigen die Teilnehmenden, auf der Basis dessen, was sie schon können, den eigenen Entwicklungsprozess in die Hand zu nehmen. Personen, die für die sich anschließende individuelle Förderung verantwortlich sein können, sollten in diese Gespräche einbezogen werden.

Die konsequente Stärkenorientierung im Kompetenzprofil, in den Empfehlungen und im Rückmeldegespräch ist gerade dann von Bedeutung, wenn die bisherige Schulkarriere wenig mit Erfolg verbunden war und/oder Entwicklungsrisiken deutlich wurden. Insbesondere in diesen Fällen ist es unerlässlich, eine individuelle Förderung anzuschließen, um Risiken entgegenzuwirken und positive Veränderungen zu ermöglichen. Nur in diesen Fällen „Förderempfehlungen“ auszusprechen, birgt aber die Gefahr der Stigmatisierung. Gleichzeitig bleiben Impulse für die Entwicklungschancen der anderen Teilnehmenden aus, wenn diese keine Empfehlungen bekommen.

2.2 Dokumentation und Transfer der Ergebnisse

Die Potenzialanalyse bildet quasi den Auftakt für einen individuellen Prozess der Berufsorientierung, in dem der Schüler/die Schülerin immer mehr über sich selbst erfährt, allmählich auch Bedingungen und Anforderungen der Arbeitswelt kennen lernt und beides immer wieder gegenüberstellt. Im Laufe dieses ganz persönlichen Prozesses formt er/sie ein immer klareres Bild von sich selbst und entwickelt Vorstellungen, welche Berufsfelder in Frage kommen.

Die Potenzialanalyse kann ein erster Baustein in diesem Prozess sein, der durch weitere, u. a. die Werkstatttage im Rahmen des BO-Programms des BMBF, ergänzt wird. Der gesamte Prozess wird in einem Portfolio dokumentiert, das diese Resultate als „Zwischenergebnisse“ festhält. Die Gesamtdokumentation bildet den persönlichen Entwicklungsweg ab. Als Instrument für die Dokumentation dienen Bildungspässe wie der Berufswahlpass oder der ProfilPASS (ausführlich dargestellt in Kap. 3.2.5). Bildungspässe bieten die Möglichkeit, weit mehr an Kompetenzen abzubilden als Schulnoten und Zeugnisse, in ihnen sollen auch informell erworbene Kompetenzen sichtbar gemacht werden. Sie zeigen Entwicklungsfortschritte und ermutigen den Schüler/die Schülerin, die eigene Kompetenzentwicklung zu gestalten. Deshalb werden die Portfolios von

den Schülerinnen und Schülern auch selbst geführt – sie können ihre Wirkung als Entwicklungsimpuls nur entfalten, wenn sie diese als ihr eigenes Arbeitsinstrument verstehen.

Der Hauptweg des Ergebnistransfers der Potenzialanalyse verläuft daher über die Schülerinnen und Schüler selbst. Gleichzeitig sollen pädagogische Fachkräfte „mobilisiert“ werden, die sie bei ihrer Entwicklung unterstützen.

Dazu müssen Strukturen institutionalisiert werden, die sicherstellen, dass die Ergebnisse der Potenzialanalyse in kooperierenden Institutionen genutzt werden. Die Schulen haben sich mit Beteiligung am BOP bzw. dem Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung explizit verpflichtet, die Empfehlungen aufzugreifen:

Auszug aus den Qualitätsstandards zur Potenzialanalyse:

Zum Antrag auf Durchführung der Potenzialanalyse ist eine Bescheinigung der beteiligten Schule beizufügen, dass diese sich verpflichtet, Empfehlungen aus der Analyse in die jeweiligen schulischen Förderpläne aufzunehmen und zu berücksichtigen.

(BMBF 2010, 3, Absatz 4)

Die Qualitätsstandards betonen, dass (mögliche) schulische und außerschulische Förderpläne und Förderempfehlungen die Potenzialanalyse abschließen (vgl. ebd., 3).

3 Wie sieht individuelle Förderung in der Praxis aus?

Wie in Kap. 1 und 2 beschrieben ist unstrittig, dass die Ergebnisse der Potenzialanalyse eine Grundlage für eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern sein sollen. Das BMBF hat dafür im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms und der Initiative Bildungsketten einige Rahmenbedingungen und Qualitätskriterien vorgegeben. In der Praxis steckt die individuelle Förderung, die an Potenzialanalysen anknüpft, allerdings eher noch in den Kinderschuhen und konnte sich bisher nicht flächendeckend etablieren.

Gleichwohl haben Bildungsträger und Schulen zumindest erste positive Erfahrungen im Hinblick auf die Verknüpfung von Potenzialanalyse und individueller Förderung gewonnen.

Eine Aufgabe dieser Handreichung ist es, diese **Beispiele guter Praxis** vorzustellen. Dazu wurden im Zeitraum von Mai bis Juli 2013 bundesweit zehn Praxisbesuche vor Ort durchgeführt. Um unterschiedliche Perspektiven abzubilden, wurden in die dort geführten Gespräche verschiedene Berufs- und Akteursgruppen einbezogen: Fachkräfte, die die Potenzialanalyse koordinieren oder selbst durchführen, nahmen ebenso teil wie Lehrkräfte, Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter oder andere Fachkräfte mit ähnlichen Aufgaben wie z. B. Coaches (aus Landesprogrammen). Leitungspersonal wurde ebenso beteiligt wie die Fachkräfte auf der Durchführungsebene. Darüber hinaus nahmen auch Planungsverantwortliche teil, die Konzepte für die Potenzialanalyse und sich anschließende Förderelemente sowie Konzepte für die Schulung von Lehr- und Fachkräften entwickeln und erproben.

Die Auswahl der Standorte für die Praxisbesuche erfolgte auf der Grundlage eigener Recherchen, der Erfahrungen aus dem Vorläuferprojekt sowie in Abstimmung mit den für BOP zuständigen Fachkräften im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Die Praxisgespräche erfolgten anhand eines Leitfadens (vgl. Anhang), wurden protokolliert und entsprechend der Leitfragen ausgewertet. Die Ergebnisse der Auswertungen bilden die Grundlage für dieses Kapitel. In ihm werden zentrale Erkenntnisse zum Stand der Praxis gebündelt, hilfreiche Instrumente und Beispiele vorgestellt. Die ausgewählten Praxisbeispiele zeigen, wie sich individuelle Förderung im Anschluss an die Potenzialanalyse umsetzen lässt. Das bedeutet nicht, dass sie in allen Facetten den z. B. von den Expertinnen und Experten benannten Anforderungen entsprechen. Die Instrumente sind nicht immer schon in der Praxis umgesetzt, aufgegriffen wurden auch konzeptionelle Entwicklungen für die Praxis.

Zusätzlich zu Beispielen aus dem direkten Kontext der Potenzialanalyse wurde das Kapitel durch Beispiele guter Praxis aus „verwandten“ Bereichen und Handlungsfeldern angereichert, die Anregungen für die Gestaltung der individuellen Förderung in Verbindung mit Potenzialanalysen liefern können.

3.1 Akteure individueller Förderung

An der Umsetzung individueller Förderung von Schülern und Schülerinnen allgemeinbildender Schulen im Anschluss an Potenzialanalysen sind unterschiedliche Gruppen von Akteuren beteiligt.

Zentrale Akteure sind zunächst die Schülerinnen und Schüler selbst. Sie sind für die Entwicklung ihrer Kompetenzen verantwortlich und entscheiden darüber, ob und inwieweit sie als Adressatinnen und Adressaten ein Unterstützungsangebot zur individuellen Förderung tatsächlich annehmen.

Zu den Akteuren auf der operativen Ebene gehören all jene, die selbst Maßnahmen individueller Förderung initiieren und/oder umsetzen. Diese Personen können aus dem schulischen Umfeld kommen wie z. B. Lehrkräfte, Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter oder sozialpädagogische Fachkräfte an den Schulen. Neben dem Fachpersonal können sich die Schülerinnen und Schüler aber auch gegenseitig unterstützen und Teilaufgaben übernehmen wie z. B. im Rahmen einer Lernpatenschaft. Ressourcen im familiären Umfeld bieten Eltern, Geschwister und andere Verwandte. Im privaten Lebensbereich spielen Gleichaltrige (Peers) oder andere Jugendliche, insbesondere die Freunde, eine wichtige Rolle.

Im außerschulischen institutionellen Kontext bieten weitere Partner Unterstützung an wie z. B. Beratungsstellen, die Beratungsfachkräfte der zuständigen Arbeitsagenturen, die Jugend- und Familienhilfe, ehrenamtlich tätige Mentorinnen und Mentoren.

Für die Schaffung der notwendigen organisatorischen Rahmenbedingungen in Schulen, bei Bildungsträgern etc. sind die Leitungen der jeweiligen Institutionen und Einrichtungen verantwortlich.

Die Akteure auf der strategischen Ebene wie z. B. Landes- und Bundesministerien oder die Bundesagentur für Arbeit sind für die bildungspolitische und konzeptionelle Ausrichtung von Programmen, Projekten und Vorhaben zur individuellen Förderung verantwortlich. Sie haben die Entscheidungskompetenz über die Rahmenbedingungen, unter denen individuelle Förderung umgesetzt wird, definieren Qualitätsstandards, verteilen Ressourcen.

Im Folgenden sollen exemplarisch die Möglichkeiten individueller Förderung durch ausgewählte Akteure ausführlicher beschrieben werden. Im Fokus stehen dabei Schulen (insbesondere die Lehrkräfte als Hauptverantwortliche), Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, Fachkräfte der Jugendberufshilfe, Betriebe, die Bundesagentur für Arbeit sowie Eltern, Peers und Fachkräfte im soziokulturellen Umfeld.

3.1.1 Schulen

Sowohl Expertinnen und Experten aus dem wissenschaftlichen Feld als auch Fachleute aus der Praxis bezeichnen die Lehrkräfte als die Hauptverantwortlichen für die individuelle Förderung.

Auch die Bildungsverantwortlichen der Länder werten individuelle Förderung insbesondere bezogen auf Leistungsschwächere als eine wichtige Aufgabe der Schule. So beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) 2010:

Individuelle Förderung ist die wesentliche Grundlage für schulisches Lehren und Lernen. Jeder Unterricht sollte vom Entwicklungsstand und den individuellen Potenzialen des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen ausgehen und sich an den jeweiligen Bildungsstandards orientieren. Individualisierte Lernpläne, Konzentration auf den Aufbau von Stärken und differenzierte Leistungsrückmeldungen unterstützen den Bildungserfolg. Hilfreich dabei sind ein anregungsreiches Lernklima mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Begabungen und ein Unterricht, der der Heterogenität der Schülerschaft gerecht wird. Der Unterricht soll die Verantwortung für die eigenen Lernprozesse stärken und zur Selbsttätigkeit anregen.

Im Mittelpunkt stehen die fachliche Förderung und die Persönlichkeitsentwicklung. Schülerbezogene Förderpläne mit konkreten Maßnahmen, die verbindliche Einbeziehung der Eltern (z. B. durch regelmäßige Lernentwicklungsgespräche und Erziehungsvereinbarungen), die Kooperation mit Fachkräften wie Sozialpädagogen, Schulpsychologen und dem Beratungssystem der Ju-

gendhilfe sind wesentliche Elemente der Unterstützungsstrategie, deren Ziel mindestens das Erreichen des Hauptschulabschlusses auf der Basis der Bildungsstandards ist (KMK 2010, 2).

Die Umsetzung dieser Förderstrategie erfolgt – wie es die Erfahrungen zahlreicher Projekte (s. Kap. 1.3) zeigen – nicht nur durch die Lehrkräfte, sondern auf unterschiedlichen Ebenen in und um Schule.¹⁹

Je nach Bundesland und Konzept sind die Lehrkräfte in unterschiedlicher Art und Weise an der Potenzialanalyse beteiligt. Dabei lassen sich in der Praxis grundsätzlich zwei Modelle ausmachen: Entweder bietet ein Bildungsträger die Potenzialanalyse am außerschulischen Lernort an (Modell 1) oder aber die Lehrkräfte führen die Potenzialanalyse selbst durch (Modell 2).

Modell 1: Wird die Potenzialanalyse von einer überbetrieblichen oder vergleichbaren Berufsbildungsstätte durchgeführt, haben die Lehrkräfte meistens eine eher unterstützende Rolle: Sie begleiten ihre Schülerinnen und Schüler zum außerschulischen Lernort, übernehmen die Aufsichtspflicht in den Pausen, stehen als Ansprechpartner bei Konflikten zur Verfügung. Einige Schulen und Bildungsträger haben sich im Vorfeld darauf verständigt, dass die Lehrkräfte bei den Übungen hospitieren. Dies setzt voraus, dass sie vorab in ihre Rolle als „stille Beobachterinnen und Beobachter“ eingewiesen worden sind und sich an diese Absprache halten.

Aus ihren bei der Hospitation gewonnenen Erfahrungen und den Ergebnissen der Potenzialanalyse können die Lehrkräfte leichter konkrete Anregungen für die eigene Arbeit und damit auch für die individuelle Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler gewinnen.

Beispiel guter Praxis: **Befragung der Lehrkräfte durch das Institut für Berufs- und Sozialpädagogik (ibs) Bremen e. V. zur Verwertbarkeit der Ergebnisse der Potenzialanalyse**

Bei der Umsetzung der Potenzialanalyse orientiert sich das ibs an dem in Hessen eingesetzten Verfahren KomPo7²⁰ (Version 1.4).

Seit Januar 2011 führt der Bildungsträger im Anschluss an seine Potenzialanalysen eine Befragung der Lehrkräfte durch. Diese erhalten zu Beginn der Potenzialanalyse ein Informationspaket, das neben Unterlagen zur Potenzialanalyse und zur Berufseinstiegsbegleitung auch einen Fragebogen für die Lehrkräfte beinhaltet.

Dieser umfasst die folgenden fünf Fragen:

1. Wie haben Sie Ihre Teilnahme in den drei Potenzialanalyse-Tagen erlebt?
2. Wie haben Sie Ihre Schüler/innen erlebt? Was war anders als im Schulalltag?
3. Was ist Ihnen besonders aufgefallen?
4. Welche Anregungen zur Verbesserung können Sie geben?
5. Wie wollen Sie mit den Themen, Eindrücken und Anregungen mit Ihren Schüler/inne/n im Unterricht weiter arbeiten?

Neben einer Rückmeldung zum Verfahren bittet der Bildungsträger die Lehrkräfte also auch einzuschätzen, inwieweit ihnen die Ergebnisse und Erfahrungen aus der Potenzialanalyse Anregungen für ihre eigene Arbeit geben (können) und stellt da-

¹⁹ In Anlehnung an den Qualitätskompass Individuelle Förderung (s. Kap. 3.2.7).

²⁰ Vgl. www.kompo7.de [12.08.2013].

mit eine Verbindung zur individuellen Förderung her.

Die Lehrkräfte – dies sind i. d. R. die Klassenlehrerinnen und -lehrer, die ihre Klassen zum außerschulischen Lernort begleiten – geben ihre ausgefüllten Fragebögen am letzten Tag der Potenzialanalyse ab. Ihre Antworten basieren auf den Erfahrungen und Eindrücken, die sie bei der Hospitation während der Potenzialanalyse gewonnen haben.

Der Auswertung des ibs liegen 68 Antworten im Zeitraum von November 2011 bis Mai 2013 zugrunde. Die Rücklaufquote liegt bei nahezu 100 %. Die Auswertung erfolgt anlassbezogen bzw. für die jährliche Bilanzanalyse im Auftrag der Bereichsleitung des Bildungsträgers.

Demnach sehen die Lehrkräfte vielfältige Möglichkeiten, mit den Ergebnissen der Potenzialanalyse weiter zu arbeiten. So entwickelten sie z. B. Ideen zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts:

„Ich werde die gewonnenen Anregungen im Rahmen des Arbeitslehreunterrichts umsetzen, z. B. werden wir das ‚Präsentieren‘, das Umsetzen von Arbeitsaufträgen in Gruppenarbeit und das Einschätzen von eigenen Kompetenzen weiter üben. Die Vorbereitung von Praktika und Berufsschulbesuchen werden wir auch in Rollenspielen trainieren [...]“

„Ich werde versuchen, die Kompetenzen im Unterricht transparent zu machen. Zielvereinbarungen formulieren, auf den Tisch kleben (präsent machen).“

Andere Lehrkräfte wollen ihre Erkenntnisse in die Schülerberatung und die Unterstützung bei einer gezielten Praktikumssuche einfließen lassen:

„Ergebnisse im BWP dokumentieren, Selbsteinschätzung nach 1,5 Jahren nochmal wiederholen, AIST-Test wiederholen, Berufsperspektive schärfen, individuelles Feedback in die weitere Lernberatung einbauen, positive Verstärkung ausbauen.“

„Die Fähigkeitsmerkmale werden in den dritten Absatz des Bewerbungsschreibens (Begründung Berufswahl) eingearbeitet.“

Die Zertifikate werden den Schülerinnen und Schülern ein bis zwei Wochen nach Durchführung der Potenzialanalyse übergeben, den Lehrkräften stellt der Bildungsträger jeweils Kopien zur Verfügung.

Modell 2: Einige Bundesländer haben sich dafür entschieden, die Potenzialanalyse von den Lehrkräften durchführen zu lassen. Diese erhalten eine Schulung durch einen zentralen Träger in Bezug auf das eingesetzte Verfahren und werden bei der Umsetzung der Potenzialanalyse fachlich begleitet, dies geschieht in der Anfangsphase besonders intensiv. Zusätzliche Hilfestellungen in Form von Schulungen und Materialien erhalten die Lehrkräfte auch für die Umsetzung von Maßnahmen individueller Förderung auf der Grundlage der Ergebnisse der Potenzialanalyse.

Beispiel guter Praxis: MODULERWEITERUNG KOMPETENZANALYSE PROFIL AC AN SCHULEN (Baden-Württemberg)²¹

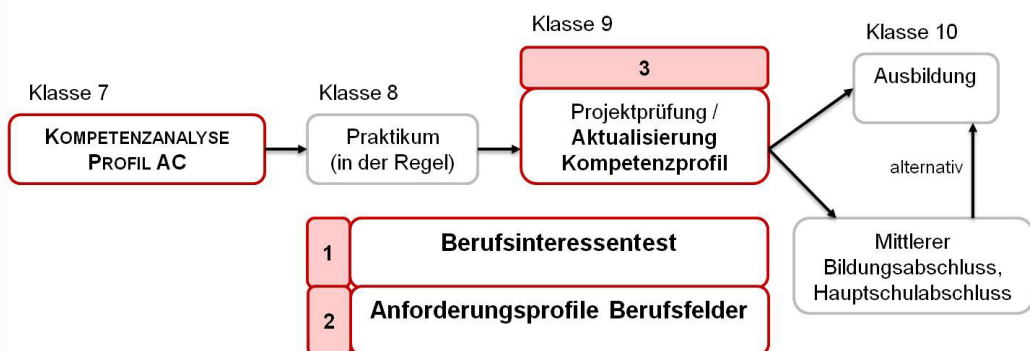
Praxis:

In Baden-Württemberg wird landesweit in der Potenzialanalyse, die in Klasse 7 stattfindet, das Verfahren KOMPETENZANALYSE PROFIL AC AN SCHULEN eingesetzt. Das Verfahren wurde gemeinsam von der MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH Tübingen und dem CJD Jugenddorf Offenburg entwickelt und erfolgreich in verschiedenen Schulformen erprobt.²² Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg beauftragte beide Institutionen mit der Entwicklung weiterer Methoden zur „Unterstützung der Berufswegeplanung und des individuellen Entwicklungsverlaufs der Schülerinnen und Schüler“. Zu den Elementen der Modulerweiterung ab Klassenstufe 8 gehören:

1. ein Fragebogen zu Berufsinteressen
2. ein Abgleich der Kompetenzprofile mit Anforderungsprofilen von 28 Berufsfeldern
3. die Aktualisierung des Kompetenzprofils innerhalb der Projektprüfung.

Die Verzahnung der Instrumente ist über die verschiedenen Klassenstufen hinweg wie folgt vorgesehen:

Abbildung 9: MODULERWEITERUNG KOMPETENZANALYSE PROFIL AC AN SCHULEN



(1) Bei der Arbeit mit dem Fragebogen zur Erfassung der Berufsinteressen schätzen die Jugendlichen selbst ein, inwiefern vorgegebene Aussagen auf sie zutreffen. Diese beziehen sich auf Tätigkeiten, die der Schülerin bzw. dem Schüler Spaß machen (was); potenzielle Arbeitsorte, an denen er/sie gern tätig sein möchte (wo); Arbeitsgegenstände/-mittel, mit denen er/sie gern arbeiten möchte (wie) ebenso wie auf Personen, mit denen er/sie gern arbeiten möchte (mit wem). Darüber hinaus sollen sie auch einschätzen, welche Nachteile bzw. Gegebenheiten sie für den zünftigen Beruf bereit wären in Kauf zu nehmen („um welchen Preis“). Den Fragebogen beantworten die Jugendlichen am Computer in der Schule nach Freischaltung des individuellen Zugangs mit einem Passwort. Im Ergebnis erhält jeder Schüler bzw. jede Schülerin eine persönliche Auswertung der Berufsinteressen. Der Ergebnisbogen weist die TOP 5 der Berufsfelder aus, für die sich der/die Jugendliche am meisten interessiert. Die Berufsfelder orientieren sich am Informa-

²¹ MTO/CJD 2013.

²² Vgl. Lippegaus-Grünau/Voigt 2012b, S. 46 und 62-63.

tionsangebot der Bundesagentur für Arbeit, werden für die Jugendlichen kurz beschrieben und durch die Nennung typischer dazugehöriger Berufe – auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus – erläutert. Die Ergebnisse sollen dafür genutzt werden, Aktivitäten zu planen, wie die Jugendlichen sich mit den Anforderungen der Berufsfelder, für die sie sich besonders interessieren, genauer vertraut machen können, z. B. über das Praktikum in Klasse 8.

(2) Um die Schülerinnen und Schüler langsam mit den Anforderungen der Berufsfelder, für die sie sich laut Befragung besonders interessieren, vertraut zu machen, wird ein Abgleich der individuellen Kompetenzprofile mit beruflichen Anforderungsprofilen vorgenommen. Dafür stehen 28 Schablonen für ebenso viele Berufsfelder zur Verfügung, die sich ebenso am Informationsangebot der Bundesagentur für Arbeit orientieren. Diese bilden die Mindestanforderungen im jeweiligen Berufsfeld ab. Die Jugendlichen können die für sie interessanten Schablonen auswählen, auf ihr Kompetenzprofil legen und auf diese Weise „spielerisch“ erfahren, inwieweit sich Kompetenzen und Anforderungen bereits decken. Die Erkenntnisse können in weitere Gespräche mit Fachkräften einbezogen werden, wobei die persönliche Weiterentwicklung seit dem Abschluss der Potenzialanalyse in Klasse 7 berücksichtigt werden soll.

(3) Das in Klasse 7 erstellte Kompetenzprofil wird in Klasse 9 aktualisiert. Grundlage dafür bildet die Beobachtung der Verhaltensweisen der Jugendlichen in Vorbereitung und während der Projektprüfung. Im Mittelpunkt stehen ebenfalls Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Personale Kompetenz und berufsspezifische Kompetenz. Nach den Festlegungen der Beobachterkonferenz können Selbsteinschätzung der Jugendlichen und Fremdeinschätzung der Beobachtenden verglichen werden. Abschließend wird ein Rückmeldegespräch durchgeführt, in dem das aktualisierte Kompetenzprofil ebenso wie der individuelle Entwicklungsverlauf des/der Jugendlichen ab Klasse 7 gemeinsam besprochen werden.

Weitere Beispiele für die Arbeit der Lehrkräfte finden sich in Kap. 3.2, in dem der Einsatz ausgewählter Instrumente individueller Förderung beschrieben wird.

3.1.2 Berufseinstiegsbegleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung wurde bereits im Jahr 2008 – zunächst als befristetes Modell nach § 421s SGB III – eingeführt. Seit Anfang 2009 konnten darüber bundesweit Schülerinnen und Schüler von rund 1.000 ausgewählten Haupt- und Förderschulen erreicht werden. Dieses Angebot wurde 2010 durch ein Sonderprogramm des BMBF im Rahmen der Bildungsketten-Initiative (BerEb-Bk) erweitert. Seit November 2010 sind zusätzliche Berufseinstiegsbegleiterinnen und –begleiter an weiteren rund 1.000 Schulen in der Bundesrepublik tätig. Beide Programme werden durch die Bundesagentur für Arbeit ausgeschrieben und umgesetzt. Seit April 2012 ist die Berufseinstiegsbegleitung in eine Regelförderung nach § 49 SGB III überführt worden. Um die Berufseinstiegsbegleitung – trotz unterschiedlicher rechtlicher Grundlagen – möglichst einheitlich auszugestalten, hat die BA ein Fachkonzept zur Berufseinstiegsbegleitung erarbeitet, das wesentliche Regelungen zusammenfasst, offene Fragen beantwortet und ein gemeinsames Verständnis der Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung fördern soll (vgl. BA 2011, 4).

Die Aufgaben der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter lassen sich laut BA fünf verschiedenen Aufgabenfeldern im Übergang Schule-Beruf zuordnen: Erreichen des Schulabschlusses, Berufsorientierung und Berufswahl, Ausbildungsplatzsuche, Begleitung in Übergangszeiten zwischen Schule und Berufsausbildung und Stabilisierung des Ausbildungsplatzverhältnisses (BA 2011, 10). Das Programm BerEb-Bk erweiterte dieses Aufgabenspektrum um das Aufgabenfeld „Persönlichkeitsentwicklung und Erlangung der Ausbildungsreife“ (vgl. § 2 (2) in BA 2011a, 3), welches gewissermaßen als Querschnittsaufgabe verstanden werden kann. Zudem bietet die Berufseinstiegsbegleitung aus dem Sonderprogramm Bildungsketten eine im Vorfeld durchzuführende Potenzialanalyse für den gesamten Jahrgang an, falls dies nicht bereits durch ein anderes Programm (z. B. BOP, Landeskonzept) geschehen ist.

Im Unterschied und in Abgrenzung zu den Tätigkeitsbereichen anderer Fachkräfte ist die Berufseinstiegsbegleitung „nicht vorrangig als schulbezogene Maßnahme zu verstehen, sondern hat vielmehr von Anfang an den Blick auf die Übergangsverläufe von der Schule in die Arbeitswelt zu richten“ (BA 2012, 5). Somit ist nur folgerichtig, dass die Berufseinstiegsbegleitung nicht mit dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule endet, sondern sich in der Regel auch noch auf das erste halbe Jahr nach Beginn einer Berufsausbildung erstreckt oder, falls der direkte Übergang in Ausbildung nicht gelingt, auch eine Begleitung im Übergangssystem vorsieht. Bei Bedarf kann die Maßnahme im Einzelfall auf max. 24 Monate nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule verlängert werden.

Im Mittelpunkt der Förderung steht der/die einzelne Jugendliche mit seinen/ihren besonderen Stärken, Interessen und Neigungen und individuellen Problemlagen. „Die Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung beziehen sich immer auf die Unterstützung der zugewiesenen Teilnehmer. Somit agiert die Berufseinstiegsbegleitung im regionalen Netzwerk ausschließlich bezogen auf den individuellen Teilnehmer“ (BA 2011b, 8). Die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung ist freiwillig und bedarf der Zustimmung der Eltern. Diese schließt auch deren Einverständnis zur Datenübermittlung an Dritte ein.

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler für dieses Unterstützungsangebot erfolgt i. d. R. in Abstimmung zwischen der Lehrkraft und der zuständigen Fachkraft der Berufs- bzw. Reha-Beratung. Bei Bedarf werden weitere Personen in diesen Abstimmungsprozess einbezogen wie z. B. die an der jeweiligen Schule tätigen Fachkräfte der Schulsozialarbeit und/oder Berufseinstiegsbegleitung. Auswahlkriterium ist der konkrete individuelle Förderbedarf. Kommen bei begrenzter Platzkapazität mehrere Jugendliche in Betracht, ist die Entscheidung davon abhängig zu machen, in welchem Grad der Schulabschluss gefährdet ist und Defizite in den Grundfächern sowie Sprach- und Integrationshemmnisse vorliegen. Bei der Entscheidungsfindung sollen – soweit vorhanden – die Ergebnisse einer durchgeführten Potenzialanalyse genutzt werden (vgl. BA 2011, 6). Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sollen Schülerinnen und Schüler fördern, die beim Übergang Schule-Beruf besondere Unterstützung benötigen. Sie nehmen ihre Arbeit in den Vorabgangsklassen auf. Die Ergebnisse der Potenzialanalyse können ihnen wertvolle Hinweise liefern, wo die individuelle Förderung ansetzen sollte und welchen Beitrag sie selbst dazu leisten können. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Berufseinstiegsbegleitung in der Praxis oftmals nicht nahtlos an die Potenzialanalyse anschließen kann. Die im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms durchzuführende Potenzialanalyse findet in der Regel im zweiten Halbjahr Klasse 7 oder ersten Halbjahr Klasse 8 statt, BerEb greift jedoch erst in der Vorabgangsklasse (d. h. bei einer zehnjährigen allgemeinbildenden Schulpflicht erst ab Klasse 9). Wird die Potenzialanalyse hingegen im Rahmen des Sonderprogramms Berufseinstiegsbegleitung Bildungsketten durchgeführt, passiert dies unmittelbar vor Beginn der Begleitung. Berufseinstiegsbegleiterinnen

und -begleiter sollten sich bewusst machen, dass die Ergebnisse der Potenzialanalyse eine Momentaufnahme darstellen und nach ggf. einem bzw. anderthalb Jahren nicht mehr den aktuellen (Kompetenz-)Entwicklungsstand des oder der Jugendlichen abbilden.

Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung stellen sich in Verbindung mit der Potenzialanalyse folgende Fragen:

- Wie bereiten wir die gewonnenen Ergebnisse für die Jugendlichen und andere Personen, z. B. die Erziehungsberechtigten, einfach und verständlich auf?
- Wie kommunizieren wir die Ergebnisse, damit eine gemeinsame Reflexion möglich ist und der Handlungsbedarf erkannt wird?
- Wie können wir die Ergebnisse der Potenzialanalyse für unsere individuelle Bildungsbegleitung nutzen?

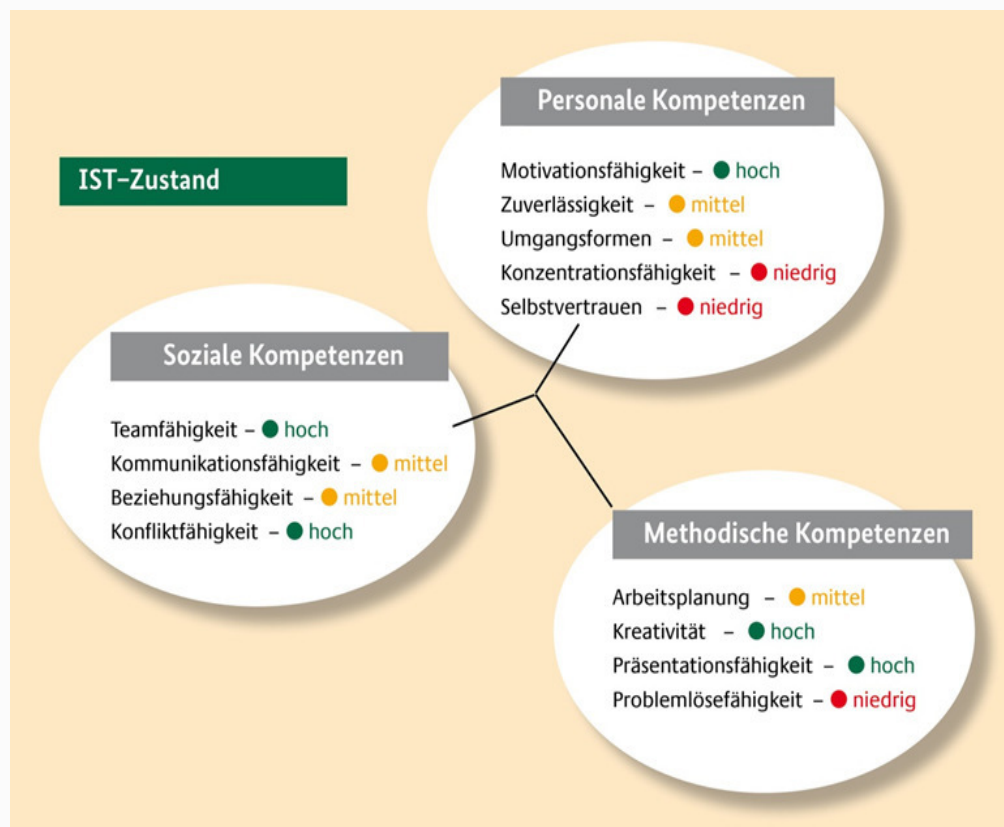
Diese Fragen bildeten z. B. den Ausgangspunkt für eine Bildungsketten-Werkstatt, initiiert durch die Servicestelle Bildungsketten beim BIBB, die am 30. Oktober 2012 in Hagen stattfand. Akteure der Berufseinstiegsbegleitung erarbeiteten eine Methode, um das komplexe Instrument Potenzialanalyse effektiv nutzen zu können. Im Ergebnis entstand ein sogenanntes Ampelsystem, das die Praktikerinnen und Praktiker vor Ort für gut umsetzbar halten.

**Beispiel
guter
Praxis:**

Ampelsystem für die Arbeit mit den Ergebnissen der Potenzialanalyse²³

Dieses Instrument soll BerEb und anderen Akteuren wie z. B. Lehrkräften helfen, aus den Ergebnissen der Potenzialanalyse Möglichkeiten der individuellen Förderung abzuleiten und zu initiieren. Dazu werden die in der Potenzialanalyse beobachteten Kompetenzmerkmale zunächst den drei Kompetenzbereichen (methodische, personale oder soziale Kompetenzen) zugeordnet. Die Ergebnisse werden in eine Dreierskala (hoch - mittel - niedrig) „übersetzt“²⁴. Diese Ausprägungsstufen können nach dem Ampelprinzip zusätzlich auch farblich in einer Mindmap dargestellt werden. In einem ersten Schritt analysieren der Schüler/die Schülerin und der/die BerEb die IST-Situation, wie das folgende Beispiel zeigt (ebd.).

Abbildung 1: Ampelsystem zur weiteren Arbeit mit den Ergebnissen der Potenzialanalyse: Kompetenzprofil (ebd.)



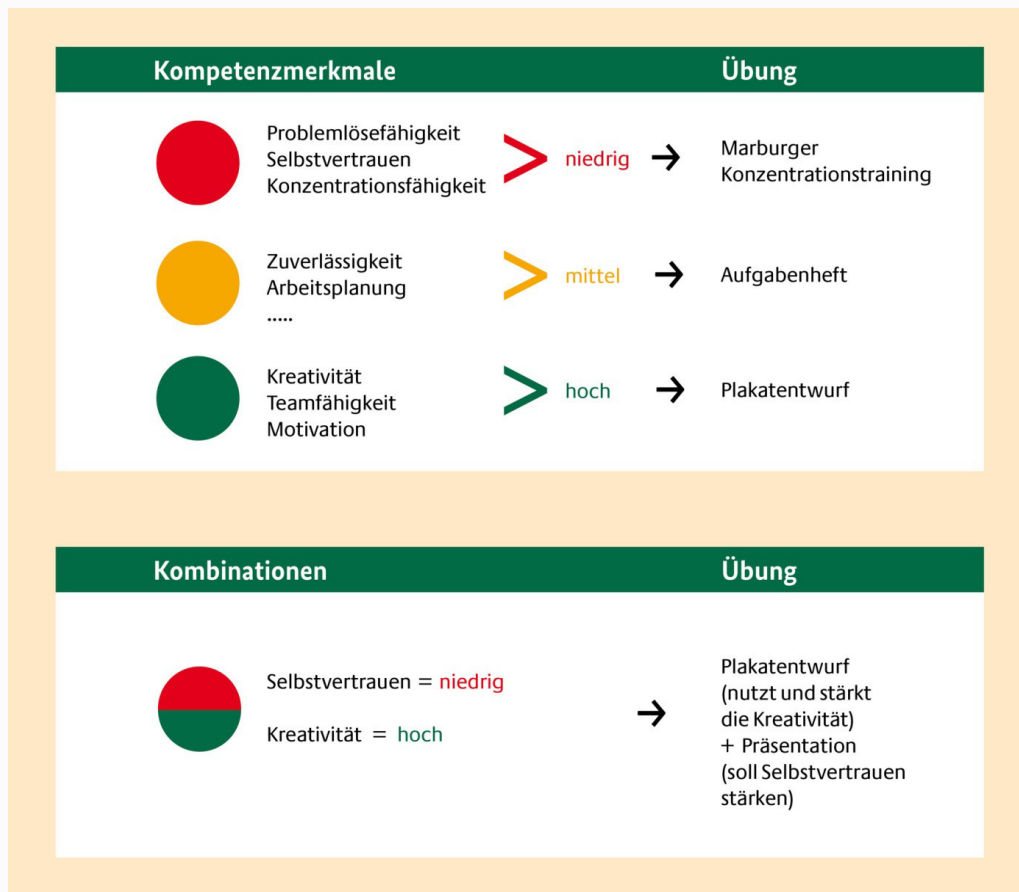
Im zweiten Schritt wird festgelegt, welche Kompetenzen auf den unterschiedlichen Ausprägungsstufen auf welche Weise besonders trainiert werden sollen. Dabei können Stärken auch genutzt werden, um andere - schwächer ausgeprägte - Kompetenzen zu trainieren, z. B. kann ein Schüler, der in der Potenzialanaly-

²³ Vgl. http://www.bildungsketten.de/media/3/Bildungsketten_Ampelsystem_Arbeitshilfe.pdf [01.08.2013].

²⁴ Eine „Übersetzung“ in das Ampelsystem kann sich als schwierig erweisen, wenn der durchführende Bildungsträger der Potenzialanalyse mit einer Skala arbeitet, die sich nicht 1:1 einer 3er-Skala zuordnen lässt. Auch ist zu beachten, dass die einzelnen Skalenwerte z. T. unterschiedlich definiert werden, z. B. Skalenwert 5 als „Der/die Schüler/in zeigt das Merkmal in sehr hoher Ausprägung“ (KOMPETENZANALYSE PROFIL AC) oder „trifft sehr stark zu, liegt deutlich über den altersgemäßen Erwartungen“ (SDQ) und qualitativ ausformulierten Beschreibungen für jede einzelne Ausprägungsstufe eines Kompetenzmerkmals (DIA-TRAIN Potenzialanalyse).

se eine hoch ausgeprägte Kreativität gezeigt hat, die Aufgabe erhalten, einen Plakatentwurf für das Schulsommerfest zu einem festgelegten Termin zu erstellen und im Anschluss anderen zu präsentieren, um dabei auch sein Selbstvertrauen zu trainieren.

Abbildung 2: Ampelsystem zur weiteren Arbeit mit den Ergebnissen der Potenzialanalyse: Fördermaßnahmen (ebd.)



Der Einsatz eines solchen durch die Dreierskalierung „vereinfachten“ Instruments soll eine hohe Transparenz und bessere Verständlichkeit für alle Beteiligten schaffen. Die farbliche Darstellung als Ampelsystem soll Jugendliche und BerEb anregen, die Ergebnisse der Potenzialanalyse kreativ zu reflektieren und zu diskutieren und daraus gemeinsam angemessene Förderziele und -wege abzuleiten (ebd., S. 8).

Die/der BerEb kann zusätzlich wichtige Hinweise für die Umsetzung der individuellen Förderung aus den qualitativen Aussagen des im Rahmen der Potenzialanalyse erstellten Kompetenzprofils ziehen. Zum Beispiel:

- Unter welchen Bedingungen zeigt die/der Jugendliche diese Kompetenz?
- Was braucht die/der Jugendliche, um diese Kompetenz weiterentwickeln zu können?
- Welche Faktoren beeinflussen die Jugendliche bzw. den Jugendlichen?

Ansätze sinnvoller Förderketten können vor allem jene Träger bilden, die im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms die Potenzialanalyse und die Werkstatttage durchführen und gleichzeitig den Zuschlag für eine Berufseinstiegsbegleitung erhalten haben.

3.1.3 Fachkräfte der Jugendberufshilfe

Wichtige Partner, die in der Phase der Berufsorientierung über die Schule hinaus Beratung und Begleitung anbieten, sind die Institutionen der Jugendberufshilfe. Ihre Hilfen im Übergang Schule – Beruf basieren auf der Rechtsgrundlage des § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII), Jugendhilfe soll „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ [§ 1, (3) 1. KJHG]. Die Angebote finden in der Regel in Kooperation mit anderen Institutionen statt und werden häufig aus verschiedenen Töpfen komplementär finanziert. Viele Träger der Jugendberufshilfe führen selbst Potenzialanalysen durch.

Zu den klassischen Aufgaben der Jugendberufshilfe während der Schulzeit gehören z. B. Projekte für spezifische Zielgruppen (Schulmüde, Schulabbrecherinnen und -abbrecher, potenzielle Frühabgängerinnen und -abgänger, Jugendliche mit Migrationshintergrund), Schulsozialarbeit, Beratung durch externe Beratungsstellen sowie weitere flankierende Angebote (heute zunehmend z. B. in Ganztagschulen). Aus klassenumfassenden Angeboten ergeben sich entwicklungsbegleitende Beratungskontakte für Jugendliche mit entsprechendem Förderbedarf.

Die Angebote der Jugendberufshilfe nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule stellen in der Regel eine Ergänzung anderer Regelmaßnahmen dar, sie flankieren die Maßnahmen durch zusätzliche Hilfen oder sprechen Zielgruppen an, die durch Regelangebote nicht erreicht oder nicht angemessen gefördert werden (z. B. durch die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit). Zu verbreiteten Maßnahmen zählen:

- Jugendwerkstätten und Produktionsschulen, auch als Alternative zum Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
- Beratung im Übergang Schule – Beruf
- Schulsozialarbeit an Bildungsgängen der Berufsbildenden Schule
- Qualifizierungs- und Beschäftigungsangebote.

Diese Hilfen werden z. T. kombiniert mit weiteren Hilfen, z. B. mit betreutem Wohnen, Schuldnerberatung, betreuten Arbeitsgelegenheiten etc.

Aktuelle Entwicklungstendenzen betreffen u. a. eine Schwerpunktverschiebung des Beratungsansatzes zur Netzwerkarbeit – z. B. im Rahmen eines regionalen Übergangsmanagements. Weitere konzeptionelle Neuerungen bestehen darin, die Aktivitäten der Jugendberufshilfe in sozialräumliche Handlungskonzepte einzubinden. Die angesprochenen Zielgruppen – z. B. von Schulabbruch Bedrohte – sollen ihre Ressourcen (ihr Sozialkapital) erschließen, aktive Mitgestaltende ihrer Sozialräume (z. B. Stadtteile) werden und sich so auch in das Erwerbsleben integrieren (vgl. Biewers u. a. 2006, 5f.).

Aufgrund der Zielgruppenkompetenz, des breiten Angebotsspektrums und der sozialräumlichen Verankerung (s. u.) der Träger ergänzt die Jugendberufshilfe die Möglichkeiten der individuellen Förderung im Anschluss an die Potenzialanalyse insbesondere um lebensweltorientierte Ansätze. Hierzu müssen im Land allerdings entsprechende Strukturen vorhanden sein.

Beratungsstellen in Nordrhein-Westfalen

So finanziert z. B. Nordrhein-Westfalen seit über 30 Jahren Angebote „historisch gewachsener“ Beratungsstellen nach dem Landesjugendplan. Hier arbeiten sozialpädagogische Fachkräfte mit Klassen der allgemeinbildenden Schulen, mit schulumüden sowie arbeitslosen Jugendlichen. Sie sollen die individuelle Problemsituation der Jugendlichen untersuchen und gezielte Hilfestellungen zu ihrer Eingliederung entwickeln.

In erster Linie sind die Fachkräfte der Beratungsstellen präventiv tätig. Sie arbeiten sozialpädagogisch orientiert mit Schülerinnen und Schülern, deren Übergang in Ausbildung und Arbeit gefährdet ist, in Kooperation mit der Schule. Die Mitarbeitenden der Beratungsstellen begleiten junge Menschen individuell, bei Bedarf auch über den Schulbesuch hinaus.

Die Beratungsstellen bilden mit ihrem Arbeitsansatz einen Verbund mit den anderen Maßnahmen der Jugendsozialarbeit und arbeiten mit allen für den Übergang von der Schule zum Beruf relevanten Institutionen und Einrichtungen eng zusammen. Sie nehmen weiterhin eine Anwaltsfunktion für ihre Klientel wahr: In ihrer Öffentlichkeitsarbeit, mit Hilfe von Erhebungen zum Arbeitsfeld, Aktivitäten in örtlichen Verbänden und Initiativen für zielgruppengerechte Angebote. Dazu kooperieren sie über die Schule hinaus mit Arbeitsagenturen, Betrieben, Fachdiensten u. a.

Für die Beratungsstellen und anderen Einrichtungen, die nach dem Landesjugendplan gefördert werden, hatte das nordrhein-westfälische Jugendministerium bereits zur Jahrtausendwende ein eigenes lebensweltorientiertes Kompetenzfeststellungsverfahren entwickeln lassen, das eine Grundlage für eine professionelle individuelle Förderung im Beratungsprozess schafft. Dazu kombiniert das Verfahren DIA-TRAIN Diagnose und Training.

Die dargestellten Strukturen – Beratungsstellen, geschulte Fachkräfte und Projekte der Jugendberufshilfe – bilden Bausteine, mit denen die Potenzialanalyse in langfristige und somit wirksame Förderketten eingebunden werden kann.

Die VIF-Beratungsstelle für arbeitslose Jugendliche und junge Menschen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf ist eine solche unabhängige, vom Land NRW und der Stadt Hagen geförderte Einrichtung der Jugendberufshilfe. Sie ist eingebettet im Jugendgemeinschaftswerk für Berufshilfe der Jugendhilfe Iserlohn-Hagen und kooperiert eng mit den ortsansässigen Förderschulen.

Beispiel guter Praxis: „Diagnose- und Trainingsprogramm: Eigene Stärken erleben, ausbauen und anwenden lernen“ (NRW)

Die VIF-Beratungsstelle führt mit den vier Hagener Förderschulen ein langfristiges Projekt durch, das in mehreren Bausteinen Kompetenzfeststellung und Training verbindet. Das Programm mit dem Titel „Diagnose- und Trainingsprogramm: Eigene Stärken erleben, ausbauen und anwenden lernen“ wird über den Landesjugendplan NRW gefördert. Es umfasst folgende Elemente:

- Ende der 7. Klasse findet eine dreitägige Potenzialanalyse statt.
- In der 8. Klasse werden die Werkstatttage durchgeführt (von anderen Teams).
- Ca. ein halbes Jahr nach Beendigung der Potenzialanalyse schließt sich ein zweitägiges Sozialkompetenztraining an. (Es umfasst Übungen aus Sozial-

trainings, leichte erlebnispädagogische Aufgaben und eine Theaterübung.)

- Am Anfang der 9. Klasse wird an einem Tag das Modul 1 des hamet 2 – die sogenannten „Sternchenaufgaben“²⁵ – durchgeführt, an einem zweiten Tag finden Rückmeldegespräche unter Beteiligung der Lehrkräfte statt.
- In der zweiten Hälfte der 9. Klasse folgt ein zweitägiges Training in Bezug auf die hamet 2-Aufgaben.
- Anfang der 10. Klasse folgt die vollständige Durchführung des Moduls 1 des hamet 2 (zwei Tage plus Auswertungsgespräche).

Die Zusammenarbeit mit den Förderschulen ist über entsprechende Kooperationsverträge verbindlich geregelt.

Der Einbezug der Beratungsstelle gewährleistet, dass auf Förderbedarf, der in einer Durchführung des Diagnose- und Trainingsprogramms – z. B. in der Potenzialanalyse – ersichtlich ist, mit einem passenden Angebot reagiert werden kann. Die VIF-Beratungsstelle beschäftigt Fachkräfte für eine entwicklungsbegleitende Beratung, darüber hinaus Fachkräfte der Schulsozialarbeit und Berufseinstiegsbegleitung, die je nach Bedarf eingeschaltet werden. Dies können im günstigsten Fall auch diejenigen Fachkräfte sein, die die Potenzialanalyse durchgeführt haben, die also den Jugendlichen bzw. die Jugendliche selbst erlebt und möglicherweise ein Vertrauensverhältnis aufgebaut haben. Im Mittelpunkt stehen dabei häufig Probleme, die nur in Verbindung mit der privaten Lebenswelt zu lösen sind. Vielfach ist hier eine Zeitlang eine intensive Betreuung erforderlich, bevor die Hindernisse beim Übergang Schule-Beruf aus dem Weg geräumt sind.

Beispiel Einleitung einer Maßnahme der Jugendhilfe (NRW)

guter Praxis:

Im Rahmen des Diagnose- und Trainingsprogramms findet nach der Potenzialanalyse eine Beobachterkonferenz statt, in der die Bewertungen der einzelnen Beobachtenden zusammengetragen und in einem Gesamtprofil zusammengeführt werden.

Ein 13-jähriger Förderschüler mit Migrationshintergrund war dem Team bereits in der Potenzialanalyse aufgefallen, als er in einer Liste Fehler in den Geburtsdaten seiner Mitschülerinnen und -schüler entdeckte und darauf beharrte, diese müssten korrigiert werden. In den folgenden Übungen waren seine Team- und Kommunikationsfähigkeiten kaum zu beobachten. In der Beobachterkonferenz wurde bei der Auswertung überlegt, ob hier Autismus vorliegen könnte. Die angesprochene Lehrerin bestätigte, sie habe dieselbe Vermutung.

Ein Mitarbeiter der Beratungsstelle setzte sich mit den Eltern zusammen, die zunächst auf dieses Thema nicht eingehen wollten. Nach einigen und schließlich erfolgreichen Gesprächen stellte der Mitarbeiter den Kontakt zu einer Frühförderstelle für Autismus her. In einem längeren Prozess wurde der Junge von der Frühförderstelle und später durch eine Einzelfallbetreuung des Jugendamts gezielt gefördert, der Mitarbeiter der Beratungsstelle blieb im Rahmen des Case Managements mit ihm in Kontakt.

²⁵ Das Modul 1 des hamet 2 erfasst berufliche Basiskompetenzen. Der Test besteht aus insgesamt 26 Untertests, von denen die 15 sogenannten „Sternchenaufgaben“ verpflichtend sind, vgl. www.hamet.de und http://www.hamet.de/fileadmin/sites/bbw_ggmbh/redaktion/hamet/hamet_and_Potentialanalyse_2013.pdf [01.08.2013].

3.1.4 Betriebe

Viele Betriebe verfügen über langjährige Kooperationsbeziehungen zu Schulen, insbesondere in ihrem Umfeld. Die Schulen ihrerseits stimmen ihre Angebote der Berufsorientierung mit den betrieblichen Partnern ab. Diese sind meist in den schulischen Curricula fest verankert wie z. B. Betriebserkundungen, Schnuppertage, wöchentliche Praxistage und Schülerbetriebspraktika. Viele Schulen haben feste Partnerschaften zu einzelnen Betrieben aufgebaut.

Das Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT kooperiert nach eigenen Angaben bundesweit mit über 8.000 Betrieben, die sich in Schulen engagieren, um Schülerinnen und Schüler praxisnah an wirtschaftliche Themen heranzuführen. Das Netzwerk (<http://www.schulewirtschaft.de>) mit seinen regionalen Arbeitskreisen verfügt über ein umfassendes Angebot an Aktivitäten und Methoden zur Unterstützung der schulischen Bildungsarbeit.

Für die Schülerinnen und Schüler übernehmen die Betriebe und z. T. ihre Verbände wichtige Funktionen:

- Sie bilden die Arbeitswelt und die Realität der Berufe ab, z. T. durch Informationsveranstaltungen in der Schule, durch Betriebsbesuche, vor allem als Lern- und Erfahrungsorte im Rahmen betrieblicher Praktika.
- Als potenzielle Ausbildungsbetriebe und zukünftige Arbeitgeber geben sie dem Berufsorientierungsprozess eine realistische Perspektive, sie dienen dazu, individuelle Entwicklungsziele („Meilensteine“) im Hinblick auf ein Langzeitziel (wie einen Ausbildungsplatz in einem konkreten Beruf in einem konkreten Betrieb) zu entwickeln.

Am Prozess der individuellen Förderung sind Betriebe (bislang) i. d. R. eher mittelbar beteiligt.

Dabei spielen sie insbesondere bei Praktika eine bedeutende Rolle für die Entwicklung und Identitätsbildung der Jugendlichen. Betriebe stellen neben Schule, Familie und Peers „ein eigenständiges soziales System dar – mit eigenen Regeln sowie spezifischen Zielen und Erwartungen, die an einen – aus ihrer Sicht erfolgreichen – Berufsorientierungsprozess geknüpft sind“ (Bühmann/Wiethoff 2013, 75). Im Praktikum erleben sich Schülerinnen und Schüler in für sie bisher ungewohnten Anforderungssituationen, sie stellen fest, ob/wie sie welche Anforderungen erfüllen (können oder wollen) und ob und in welcher Weise diese soziale Situation ihren eigenen Vorstellungen und Interessen entspricht. Die Erfahrungen, die sie dabei machen, können für sie prägend sein und Impulse für eine gezielte Kompetenzentwicklung geben.

Wo sich im Anschluss an eine Kompetenzfeststellung eine individuelle Förderung ergeben hat, können Ergebnisse anderer Akteure in den Prozess einbezogen werden. So werden im Paderborner „Qualitätskompass Individuelle Förderung“ (s. Kap. 3.2.7) im Förder- und Entwicklungsplan auch betriebliche Beurteilungen aufgenommen und als Grundlage für Förder- und Entwicklungsgespräche genutzt.

Auch im Rahmen einer individuellen Betreuung z. B. durch eine Berufseinstiegsbegleitung (s. Kap. 3.1.2) sind Ausbilderinnen und Ausbilder im Praktikum wichtige Gesprächspartner. Sie beobachten den Schüler/die Schülerin in einer anderen Situation und unter einer anderen Perspektive, hier können – wie auch in einer extern durchgeführten Potenzialanalyse oder bei den Werkstatttagen – Kompetenzen deutlich werden, die bislang verborgen waren. Oder es zeigen sich neue Möglichkeiten, vorhandene Kompetenzen auf neuen Wegen – praktisch – zu fördern, Motivation und Eigenverantwortung zu stärken.

Beispiel Kooperation einer Berufseinstiegsbegleiterin des BTZ Rohr-Kloster mit Betrieben (Thüringen)

Praxis: Die Berufseinstiegsbegleiterin ist bei der Handwerkskammer Südthüringen – dem Berufsbildungs- und Technologiezentrum (BTZ) Rohr-Kloster beschäftigt und arbeitet seit zwei Jahren an einem Thüringer Förderschulzentrum. Dort absolvieren die Schülerinnen und Schüler in der 7. Klasse eine eintägige Kompetenzfeststellung im Rahmen des Programms BERUFSSTART plus²⁶ (<http://www.berufsstartplus-thueringen.de>), diese wird jeweils vor- und nachbereitet. Im Mittelpunkt stehen dabei neben den überfachlichen Kompetenzen auch die (beruflichen) Interessen und Neigungen der Jugendlichen. Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung bilden eine der Grundlagen für die Entscheidung, welche beruflichen Orientierungsbausteine bzw. betrieblichen Bausteine der/die Jugendliche ab Klasse 7 absolviert.

Abbildung 3: Bausteine des Projekts BERUFSSTART plus (Auszug)



Im Rahmen des Projekts unterstützen zusätzlich sogenannte Bildungsbegleiterinnen und -begleiter die Schüler und Schülerinnen in ihrem Berufswahlprozess (Betreuungsschlüssel 1:600). Die Fachkräfte der Bildungsbegleitung sind bei den Kammern angebunden und verfügen über vielfältige Kontakte zu Betrieben, die ihrerseits Praktikumsplätze anbieten, die Entwicklung ihrer künftigen Nachwuchskräfte langfristig mit verfolgen und ihnen bereits während der Schulzeit wichtige Anregungen geben (ebd.).

Auf dieses Netzwerk konnte auch die Berufseinstiegsbegleiterin bei der gezielten individuellen Betreuung einer Förderschülerin zurückgreifen. Diese erprobte sich zunächst in den Berufsfeldern Farbtechnik, Körperpflege und Holztechnik in den

²⁶ BERUFSSTART plus ist ein Gemeinschaftsprojekt der Thüringer Handwerkskammern und Industrie- und Handelskammern, des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Technologie, der Bundesagentur für Arbeit und des BMBF. Es richtet sich je Schuljahr an ca. 18.000 Schülerinnen und Schüler von 137 Thüringer Regel- und Gesamtschulen und setzt bereits seit mehreren Jahren erfolgreich eine vertiefte, wirtschaftsnahe und arbeitsmarktorientierte Berufswahlvorbereitung um. Dazu arbeitet das Projekt unter Federführung der Handwerkskammer Südthüringen – BTZ Rohr-Kloster eng mit Betrieben zusammen. Vgl. <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/files/Berufsstart%20Konzept%2011-13.pdf> [09.08.2013].

Werkstätten des BTZ (Orientierungsbausteine), dabei wurde sie zeitweise von der Berufseinstiegsbegleiterin beobachtet. In gemeinsamen Gesprächen, an denen z. T. auch der Ausbilder bzw. die Ausbilderin teilnahm, wurden die Erfahrungen ausgewertet.

Besonders erfolgreich bewährte sich die Schülerin während eines Praktikums in einem Einkaufsmarkt (betrieblicher Baustein). Der Betrieb lobte sie für ihre Zuverlässigkeit, Freundlichkeit, Hilfs- und Leistungsbereitschaft und zeigte Interesse, sie zu einem späteren Zeitpunkt erneut in ein Praktikum aufzunehmen. Die Schülerin äußerte im Gespräch mit der Berufseinstiegsbegleiterin jedoch den Wunsch, sich im Berufsfeld Kinderpflege erproben zu wollen. Daraus leiteten sich kurz- und mittelfristige Förderziele ab: eine Bewerbung für einen entsprechenden Praktikumsplatz zu schreiben, das Praktikum erfolgreich zu absolvieren sowie den qualifizierten Hauptschulabschluss anzustreben.

Da das Praktikum in der Kinderpflege an den vom Betrieb fest vorgegebenen zu langen Arbeitszeiten (für eine Förderschülerin) scheiterte, absolvierte die Schülerin alternativ ein Praktikum in einem Seniorenheim. Dies machte ihr Spaß, sie erhielt eine gute Beurteilung vom Betrieb und wird zukünftig einen wöchentlichen Praxistag im Seniorenheim absolvieren, um weitere Erfahrungen in diesem Berufsfeld zu sammeln und ihren Berufswunsch zu prüfen.

Allerdings stehen auf Seiten der Betriebe i. d. R. nicht pädagogische Gesichtspunkte im Vordergrund, Bedingungen und Möglichkeiten innerhalb der Betriebe unterliegen anderen Gesetzmäßigkeiten. Betriebe haben bei ihrem Engagement in erster Linie den Nutzen für das Unternehmen im Blick, z. B. das Kennenlernen potenzieller Auszubildender und damit verbunden die Fachkräftesicherung. Individuelle Förderung wie z. B. Nachhilfe im Unternehmen wird daher vorrangig als ein Instrument gesehen, um Jugendliche zur aus Sicht der Betriebe notwendigen Ausbildungsreife zu führen (vgl. Bührmann/Wiethoff 2013, 77).

Eine Ausnahme bilden Praxisklassen, in denen Jugendliche im Rahmen eines Langzeitpraktikums in jeder Woche zwei oder drei Tage im Betrieb sind. Hier besteht die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum Kooperationsbeziehungen zu einzelnen Betrieben zu gestalten und auf dieser Grundlage Jugendliche gemeinsam in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen. In Mecklenburg-Vorpommern übernehmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Betriebe (oder anderer Einrichtungen) im Rahmen des „Produktiven Lernens“ die Rolle der „Praxismentorinnen und -mentoren“. Das Beispiel zeigt, wie individuelle Förderung in einer Kooperation von Schule – Betrieb zum „Normalfall“ werden kann.

Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern²⁷

Mecklenburg-Vorpommern hat als erstes Land das Produktive Lernen als zentrales Element der Flexiblen Schulausgangsphase eingeführt. Das Konzept sieht so aus: Die letzten Jahre der Regionalen Schule – das ist eine Kombination der ehemaligen Haupt- und Realschulen – sind als „flexible Schulausgangsphase“ umgestaltet. Die Schülerinnen und Schüler bleiben nach der 7. Jahrgangsstufe so lange in der Schule, wie es ihren individuellen Bildungsbedürfnissen entspricht: mindestens zwei, höchstens vier Jahre. Das Lernen erfolgt auf der Basis von Tätigkeit und Erfahrungen im „wirklichen Leben“, es gibt einen sehr hohen Praxisanteil, besondere Lernwerkstätten und spezifische Unterrichtsmethoden.

Dabei wird der individuelle Bildungsprozess aus der produktiven Tätigkeit in „gesellschaftlichen Ernstsituationen“ – im Beruf oder im Alltag – heraus entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler sind drei Monate lang an drei Tagen pro Woche in einer individuell gewählten Praxis tätig: in einer Tischlerei, in einem Gemüsegeschäft, bei einer Zeitung, in einem Krankenhaus, bei Amnesty International, beim Fernsehen oder wo sonst etwas gesellschaftlich „Ernstes“ geschieht. In Betrieben, sozialen, politischen und kulturellen Einrichtungen lernen die Schülerinnen und Schüler sowohl praktisch als auch theoretisch. Sie bearbeiten individuelle Aufgaben und erhalten am Praxisplatz einen auf den jeweiligen Beruf zugeschnittenen praxisnahen Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Jedem Schüler/Jeder Schülerin steht während des betrieblichen Lernens neben der Lehrkraft ein betrieblicher Mitarbeiter bzw. eine betriebliche Mitarbeiterin als Praxismentor bzw. -mentorin zur Seite. Schule und Unternehmen arbeiten also Hand in Hand und sind im zu vermittelnden Lehrstoff aufeinander abgestimmt.

An zwei weiteren Tagen pro Woche lernen die Schülerinnen und Schüler in der Schule auf der Basis ihrer Praxiserfahrungen sowie ihres Praxisfeldes. Die fachlichen und kulturellen Gegenstände werden genutzt, um die eigene Praxis zu verstehen und das Handeln zu qualifizieren.

Ein starker Personenbezug und die größtmögliche Partizipation der Schülerinnen und Schüler an ihrem Bildungsprozess sind Prinzipien des Produktiven Lernens. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält eine Stunde individuelle Bildungsberatung in der Woche. Gemeinsam mit den beratenden Pädagoginnen und Pädagogen gestalten die Schülerinnen und Schüler individuelle Curricula auf der Basis ihrer Tätigkeitserfahrungen. Sie sollen ihre individuellen Bildungsbedürfnisse mit den praktischen Erfahrungen und den gewählten kulturellen und fachlichen Themen verknüpfen.

Die Bildungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird fortwährend von ihnen selber, den Lehrkräften und den Praxismentorinnen und Praxismentoren evaluiert, um die weiteren Bildungsprozesse planen und steuern zu können. Ein individueller Bildungsbericht, der gemeinsam von den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern in der individuellen Bildungsberatung entwickelt wird, dokumentiert die Bildungsentwicklung.

3.1.5 Bundesagentur für Arbeit

In der Berufsorientierung nimmt die Bundesagentur für Arbeit (BA) unter den Akteuren eine bedeutende und vielschichtige Rolle wahr: Sie macht selbst Angebote, führt Leistungen in Kooperation mit Schule durch, finanziert Berufsorientierungsangebote und im Bedarfsfall notwendige

²⁷ Quelle: Good Practice Center: Produktiv und flexibel zum Schulerfolg.
http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag4346.php [06.08.2013].

Maßnahmen²⁸. Sie agiert dabei gleichzeitig auf der Bundes-, der Landes- und der kommunalen Ebene. Nicht zuletzt durch ihr „komplexes Mandat“ (Rübner 2013, 318) trägt sie eine besondere Verantwortung für den Erfolg der einzelnen Jugendlichen, aber auch für das Zusammenspiel der Akteure.

Auf der Rechtsgrundlage des SGB III – Arbeitsförderung ist sie Ansprechpartner für alle Jugendlichen in Fragen der Vorbereitung auf die Berufswahl. Es gibt sogar einen einklagbaren Rechtsanspruch auf Berufsberatung und Unterstützung der beruflichen Eingliederung (vgl. ebd., 321). Darüber hinaus ist die BA für besondere Zielgruppen wie z. B. junge Menschen mit Behinderungen (SGB IX) zuständig.

Am Übergang Schule – Beruf kommt ihr mit der Aufgabe der Vermittlung in Ausbildung eine Schlüsselstellung für die Einzelnen zu: sie bietet einen wichtigen Zugang zu möglichen Ausbildungsstellen, prüft die Ausbildungsreife von Bewerberinnen und Bewerbern und entscheidet ggf. die Zuweisung passender Fördermaßnahmen.

Die Berufsorientierung gehört zu den Pflichtaufgaben der BA. Im Rahmen einer präventiven Arbeitsmarktpolitik hat die BA in den letzten Jahren die Angebote während der Schulzeit ausgeweitet, um gleichzeitig eine „später gegebenenfalls notwendige Förderung Jugendlicher aus Beitragsmitteln der BA zu reduzieren“ (ebd., 323). In ihrem Strategiepapier „Strategie 2025“ gibt die BA an, dass sie die Strategie der Prävention fortsetzen will:

„Ziel ist es, gemeinsam mit anderen Verantwortlichen, insbesondere den Ländern, flächendeckend ein qualitativ hochwertiges Angebot an Berufsorientierungsmaßnahmen zu schaffen, um Schüler und Schülerinnen rechtzeitig auf die Berufswahl vorzubereiten und ihnen so den späteren Übergang in die Berufsausbildung zu erleichtern“ (BA 2011, 20).

Die Förderleistungen der BA im Rahmen der Berufsorientierung lassen sich in fünf Leistungskomplexe unterteilen (vgl. ebd., 319):

1. Mediale Angebote und Selbstinformationseinrichtungen
2. Berufsorientierungsveranstaltungen
3. Berufliche Beratung
4. Vertiefte Berufsorientierung
5. Berufseinstiegsbegleitung.

Das Gros der Leistungen in diesem Feld richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler, z. T. an ganze Klassen. Dies ist z. B. bei Berufsorientierungsveranstaltungen oder bei vielen Aktionen im Rahmen der vertieften Berufsorientierung der Fall. Möglichkeiten der individuellen Beschäftigung mit der eigenen Person sowie mit Anforderungen der Berufe bieten sich den Jugendlichen dabei in Form der von der BA zur Verfügung gestellten Medien. Auf die Einzelne oder den Einzelnen ausgerichtet ist auch die Berufsberatung. Sie zielt darauf, die individuelle Handlungskompetenz im Prozess der Berufswahl zu stärken (vgl. ebd., 321).

Individuelle Förderung als Reaktion auf einen in der Potenzialanalyse erkannten Förderbedarf bietet die Berufseinstiegsbegleitung (s. Kap. 3.1.2). Ist erweiterter Förderbedarf ersichtlich, kann die BA entsprechende Angebote machen und diese mit den anderen Beteiligten abstimmen (vgl. ebd., 322).

²⁸ Vgl. Rübner 2013.

In einigen Bundesländern sehen Vereinbarungen auf Landesebene vor, dass die Ergebnisse der Potenzialanalyse von der Berufsberatung aufgegriffen werden. So legt die „Vereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung in Schleswig-Holstein“²⁹ explizit fest:

Potenzialanalyse/Assessment

Im Rahmen des „Handlungskonzepts Schule & Arbeitswelt“ ist die Potenzialanalyse/das Assessment als ein weiteres Instrument der Berufswahlvorbereitung insbesondere in Jahrgangsstufe 8 an den zu einem Hauptschulabschluss führenden Schulen und Förderzentren eingeführt worden, um die individuellen Stärken, Fähigkeiten und Haltungen eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin festzustellen und zu dokumentieren.

Die Ergebnisse aus der Potenzialanalyse/des Assessments werden in die Arbeit mit dem Berufswahlpass integriert und fließen in die individuelle schulische Förderung ein.

Die Berufsberatung nutzt die Ergebnisse der Potenzialanalyse/des Assessments zusätzlich zu ihren eigenen Verfahren der Eignungsabklärung und Kompetenzfeststellung.

Auf der operativen Ebene werden die Beratungsfachkräfte der Arbeitsagenturen i. d. R. erstmals in den Vorabgangsklassen mit dem Ziel der beruflichen Orientierung der Jugendlichen tätig. Dabei kommt der Erstkontakt meist über die Schule zustande (vgl. Bührmann/Wiethoff 2013, 84).

Bei individuellen Beratungsterminen haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, der Beratungsfachkraft ihren Berufswahlpass vorzulegen und auf die Ergebnisse der Potenzialanalyse, Werkstatttage und Praktika hinzuweisen.

Eine engere auf den Einzelfall bezogene Zusammenarbeit findet in Verbindung mit der Berufseinstiegsbegleitung statt (vgl. Kap. 3.1.2). Eine wichtige Arbeitsgrundlage dafür bilden die entsprechenden Richtlinien³⁰ und das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit zur Berufseinstiegsbegleitung (BA 2011).

Rolle der Arbeitsagenturen gemäß „Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag der BA“

An der Erarbeitung des Fachkonzepts³¹ waren Vertreterinnen und Vertreter von Bildungsträgern, Arbeitsagenturen und regionalen Einkaufszentren (REZ) beteiligt, diese gaben in Gesprächsrunden und Erfahrungsaustauschen Rückmeldungen zur Umsetzung des Programms in der Praxis. Ihre Rückmeldungen halfen u. a. dabei, die Rollen und Aufgaben der verantwortlichen Akteure – Berufseinstiegsbegleitung, Schulen und Arbeitsagenturen – klarer zu beschreiben.

Für die zugewiesenen Schülerinnen und Schüler tragen die Arbeitsagenturen die Prozess- und Integrationsverantwortung. Dafür tauscht sich die zuständige Beratungsfachkraft der Arbeitsagentur regelmäßig mit der Berufseinstiegsbegleiterin bzw. dem Berufseinstiegsbegleiter über die individuellen Entwicklungsfortschritte der Teilnehmenden aus. Entsprechende Informationen kann die Beratungsfachkraft auch aus den Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen entnehmen, welche die Berufseinstiegsbegleiterin bzw. der Berufseinstiegsbegleiter zu festen, von der BA vorge-

²⁹ Vgl. http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Schulrecht/Rechtsquellen/VereinbZusammSchuleBeruf_blob=publicationFile.pdf [30.07.2013].

³⁰ Vgl. <http://www.good-practice.de/1060.php#3955> [12.08.2013].

³¹ Vgl. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A04-Vermittlung/A042-Vermittlung/Publikation/pdf/Fachkonzept-Berufseinstiegsbegleitung-im-Auftrag-der-BA.pdf> [09.08.2013].

gegebenen Terminen erstellt. In der Praxis fragen engagierte Beratungsfachkräfte auch nach, wenn sie z. B. bestimmte Förderschritte im konkreten Einzelfall nicht nachvollziehen können.

3.1.6 Eltern

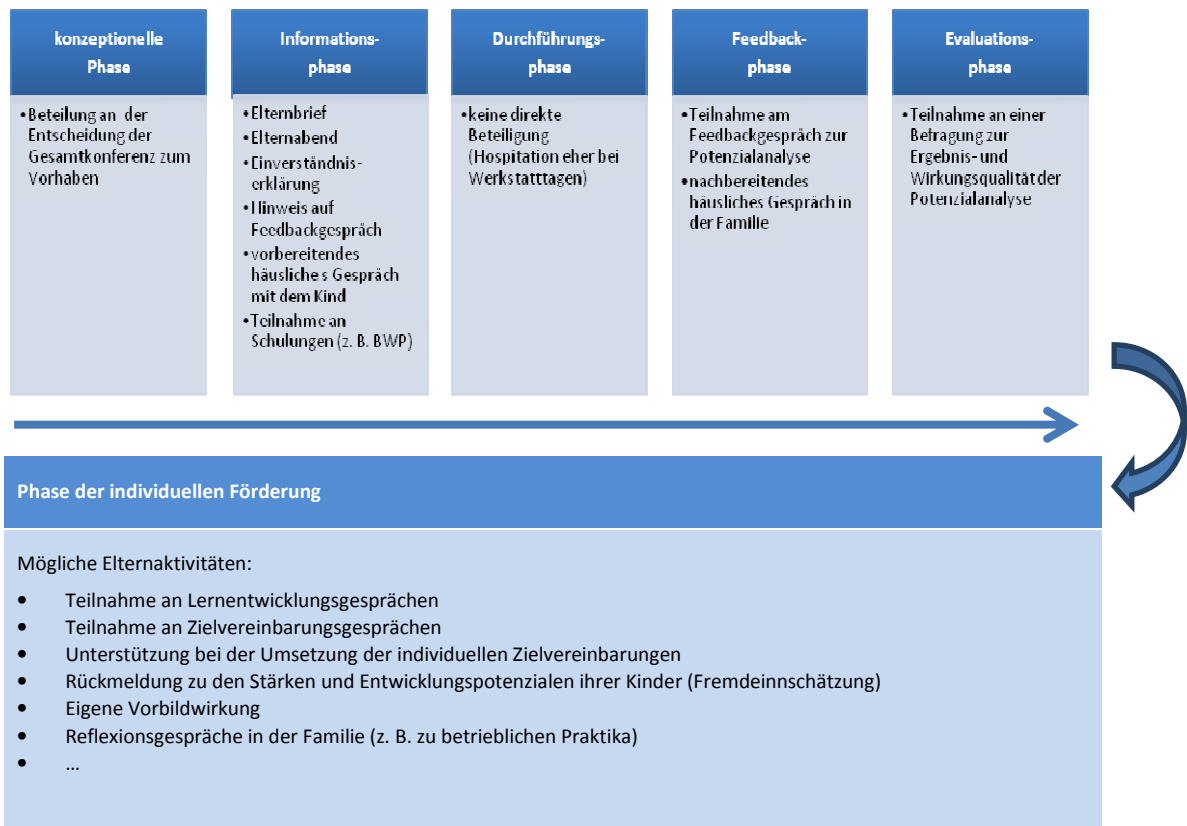
Die Familie stellt eine wichtige Ressource für die Entwicklung und Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler dar. So haben Eltern z. B. nach wie vor den größten Einfluss auf die Berufswahl ihrer Kinder (Sacher 2011, 10). I. d. R. besprechen die Jugendlichen ihre Ergebnisse und Erfahrungen aus berufsorientierenden Maßnahmen mit ihren Eltern und nutzen deren Meinung als zentrales „Gütekriterium“, z. B. ob die Ergebnisse einer Potenzialanalyse passend und „richtig“ sind (Brüggemann/Wiethoff 2013, 71).

Eltern sollen ihren Kindern also in erster Linie als Gesprächspartner zur Verfügung stehen, ihnen Rückmeldungen zu Stärken und Schwächen, Interessen und Neigungen geben und mögliche berufliche Entwicklungswege mit ihnen diskutieren.

Die Personensorgeberechtigten sollten daher möglichst frühzeitig und umfassend seitens der Schule bzw. des Bildungsträgers in die Arbeit einbezogen werden. In der Regel werden die Eltern durch Elternbriefe und auf Elternabenden über das Vorhaben der Schule, eine Potenzialanalyse in Klasse 7 oder 8 durchzuführen bzw. von einem externen Anbieter durchführen zu lassen, informiert. Die Eltern müssen im Vorfeld schriftlich ihre Zustimmung geben, dass ihr Kind an der Potenzialanalyse teilnehmen darf und ausgewählte Ergebnisse an Dritte weitergegeben werden dürfen. Die Teilnahme der Eltern am Rückmeldegespräch ist seitens der Schulen erwünscht. In der Praxis machen jedoch nicht alle Eltern davon Gebrauch.

Wie die Erfahrungen der befragten Bildungsträger und Schulen zeigen, reicht es nicht aus, Eltern nur zu informieren. Elternarbeit hat gute Chancen zu gelingen, wenn Eltern in ihrer Rolle als Förderer angesprochen und aktiv eingebunden werden.

Dies kann in Verbindung mit der Potenzialanalyse und einer sich anschließenden individuellen Förderung in unterschiedlichen Phasen und mit unterschiedlichen Instrumenten bzw. Aktivitäten geschehen, wie die folgende Grafik zeigt:

ABBILDUNG 4: PHASEN DER POTENZIALANALYSE MIT MÖGLICHKEITEN DER ELTERNBETEILIGUNG

In der Praxis erproben die Schulen und Bildungsträger unterschiedliche Strategien, um die Eltern dafür zu gewinnen, sich aktiv zu beteiligen.

**Beispiel
guter
Praxis:**

Elternarbeit beim ibs Bremen

Der Bildungsträger, das Institut für Berufs- und Sozialpädagogik (ibs) Bremen e. V., weist die Eltern bereits mit dem Infoschreiben zur Potenzialanalyse und dem Einholen der Einverständniserklärung auf das Rückmeldegespräch hin. Die Eltern werden gebeten, schriftlich eine Rückmeldung zu geben, ob sie an diesem Gespräch teilnehmen werden. Die Termine werden ihnen über ihre Kinder am ersten Tag der Potenzialanalyse mitgeteilt, so dass innerhalb der drei Tage, an denen die Potenzialanalyse stattfindet, eine Terminvereinbarung erfolgen kann. Wenn die Eltern an dem Gespräch nicht teilnehmen können, kann ersatzweise auch eine Lehrkraft einbezogen werden – sofern die Jugendlichen dies wünschen bzw. damit einverstanden sind.

Während die erklärte Teilnahmebereitschaft der Eltern relativ hoch ist (ca. 75 %), nehmen tatsächlich je nach Klasse zwischen 20 % und 80 % der Eltern am Rückmeldegespräch teil. Dies hängt nach Einschätzung des Bildungsträgers sehr stark davon ab, inwieweit sich die Schule für die Teilnahme der Eltern am Gespräch und in der Elternarbeit generell engagiert. So sind z. B. Lehrkräfte, die von dem Instrument Potenzialanalyse überzeugt sind, eher bereit, Eltern für eine Teilnahme am Gespräch zu motivieren. Ebenso unterstützen Jahrgangleitungen oder Klassenlehrkräfte, denen die Zusammenarbeit mit den Eltern besonders wichtig ist, durch ihr Engagement die Arbeit des Bildungsträgers.

Als Anlass für ein Gespräch zwischen Eltern und Kindern und ggf. der Schule oder dem Bildungsträger kann auch die Arbeit mit dem Berufswahlpass dienen (vgl. Beispiel in Kap. 3.2.5).

3.1.7 Peers

Im Jugendalter spielt die Gruppe der Gleichaltrigen eine immer größere Rolle. Die sogenannten Peers³² bilden den Referenzrahmen, in dem der/die Jugendliche erste eigene Strategien zur Lösung der anstehenden Entwicklungsaufgaben erprobt. Diese altersspezifischen Entwicklungsaufgaben beziehen sich auf unterschiedliche Lebensbereiche wie z. B. eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln; sich allmählich von den Eltern abzulösen, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und Freundschaften zu pflegen; ein positives Verhältnis zur Leistung zu entwickeln und allmählich Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, die Schule erfolgreich abzuschließen; ein ethisches Bewusstsein zu entwickeln (vgl. Lippegau-Grünau/Voigt 2012, 53f.).

Auf der Suche nach adäquaten Bewältigungsstrategien setzen sich die Jugendlichen in Beziehung zu anderen Gleichaltrigen: Wer bin ich? Was kann ich? Was können andere? Was macht mich einzigartig? Worin unterscheide ich mich von anderen? Wie sehe ich mich? Wie sehen mich die anderen? Was will ich? Was wollen die anderen?

Dieser Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung kann zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, insbesondere zur Herausbildung eines realistischen Selbstbildes, beitragen und als Resource in der individuellen Förderung genutzt werden.

In der Potenzialanalyse wird die Selbst- und Fremdeinschätzung von Gleichaltrigen teilweise gezielt genutzt, um neben den Rückmeldungen von Lehrkräften oder Fachkräften von Bildungsträgern eine weitere Perspektive einzubeziehen. Um solche Interaktionen tatsächlich als Lernchancen nutzen zu können, bedarf es einer entsprechenden Einführung und Anleitung, welche Verhaltensweisen und Kompetenzmerkmale im Fokus stehen und nach welchen Regeln ein konstruktives Feedback gegeben wird.

Peers können in unterschiedlicher Weise in die individuelle Förderung anderer Gleichaltriger einbezogen werden wie z. B. durch:

- Rückmeldungen zu den Stärken und Entwicklungspotenzialen des/der anderen,
- Rückmeldungen zu den Interessen und Neigungen des/der anderen,
- Reflexion von gemeinsamen Arbeitsaufträgen, Projekten etc.,
- Teilnahme an Kompetenztrainings incl. Reflexion,
- Bildung von Lernpatenschaften.

³² Nach Krappmann (1998, 364) ist ein peer „der als Interaktionspartner akzeptierte Gleichaltrige, mit dem das Kind sich in Anerkennung der jeweiligen Interessen prinzipiell zu einigen bereit ist. Verlangt wird eine gewisse „Soziabilität“, also die Disposition, Handlungspläne miteinander abzustimmen, und zwar ohne das Streben, einander zu dominieren, und mit dem Vorsatz, grundlosen Streit zu unterlassen. Somit ist nicht jeder Gleichaltrige ein peer, sondern nur diejenigen, von denen das Kind erwartet, daß sie diesen Kriterien entsprechen.“

Beispiel guter Praxis: Berufseinstiegsbegleiterin initiiert Lernpatenschaft zwischen Jugendlichen (Berlin)

Praxis: Die Schule an der Haveldüne ist eine Integrierte Sekundarschule, die auf den Erfahrungen der integrierten Gesamtschule aufbaut und ihren Schülerinnen und Schülern alle Abschlüsse bis hin zum Abitur nach 13 (oder auch nach 12) Jahren bietet. Im Schuljahr 2012/2013 läuft die Jahrgangsstufe 8 achtzünftig. Aufgrund dieser hohen Schülerzahl steht der Schule eine Berufseinstiegsbegleiterin Vollzeit zur Verfügung. „Ihre“ Jugendlichen können sie jederzeit als Ansprechpartnerin nutzen und in ihrem eigenen „Büro“-Raum in der Schule aufsuchen. Der Bildungsträger, bei dem die Berufseinstiegsbegleiterin beschäftigt ist, bietet der Schule neben BerEb auch die Potenzialanalyse und die Werkstatttage – quasi alles aus einer Hand – an. Dadurch kann die Berufseinstiegsbegleitung entsprechend der Datenschutzerklärung „auf kurzem Weg“ Einblick in die Ergebnisse der Potenzialanalyse nehmen und im Einzelfall aktiv werden und sich mit der Lehrkraft abstimmen. Als geschulte Beobachterin lernt sie einige der Schülerinnen und Schüler, die sie später betreuen wird, bereits vorher kennen.

Bei einem Jugendlichen zeigte sich während der Potenzialanalyse, dass er gut kommunizieren kann, aber nicht gern in einer Gruppe arbeitet. Daraufhin tauschten sich die Berufseinstiegsbegleiterin und die Lehrkräfte in einem gemeinsamen Gespräch über den Leistungs- und Entwicklungsstand des Jugendlichen aus, wobei die Lehrkräfte sein gutes Fachwissen besonders hervorhoben. So entstand die Idee, den Jugendlichen in einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit arbeiten zu lassen, die ein noch breiteres Fachwissen haben, aber nicht gern vortragen. Auf diese Weise profitieren beide Seiten von dieser „Lernpatenschaft“, die nach Aussage der Berufseinstiegsbegleiterin mittlerweile ein „eingeschworenes Team“ sei. Der Vorteil liege auch darin, dass diese Fördermaßnahme ohne großen Aufwand und zusätzliche personelle Ressourcen im Unterricht umsetzbar sei.

3.1.8 Bezugspersonen im sozialen Umfeld

Außerhalb von Schule bieten sich durch Bezugspersonen im sozialen Umfeld der Jugendlichen weitere Möglichkeiten, diese gezielt bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und Persönlichkeit zu unterstützen. Insbesondere Potenzialanalysen, die auch biografieorientierte Verfahren (wie z. B. narrative Interviews oder Kompetenzbilanzen) einsetzen, können wertvolle Hinweise auf solche Ressourcen im Umfeld der Jugendlichen liefern wie z. B. die Mitgliedschaft in einem Sportverein oder der örtlichen Feuerwehr, ein ehrenamtliches Engagement in der Nachbarschaftshilfe.

Hilfreich ist es auch, sich bereits bei der Konzeptionierung des Angebots Gedanken darüber zu machen, welche ihrer Bezugspersonen die Schülerinnen und Schüler außerhalb von Schule, Familie und Freundeskreis noch unterstützen können, dieses Thema bereits in die Beobachter-schulung einzubeziehen und Anregungen für die Erstellung von Förderempfehlungen und die Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen zu geben.

Beispiel Analyse der Fördermöglichkeiten im Sozialraum durch den IB Hamburg**guter****Praxis:**

Der IB Hamburg hat für die Mitarbeitenden in der Potenzialanalyse eine Handreichung mit dem Titel „Mitarbeiter-Briefing“ erstellt (Klante/Kleim/Frantz 2011). Die Kolleginnen und Kollegen, die die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern durchführen, sind auch für das Schreiben der Förderempfehlungen verantwortlich. Sie finden darin im Handbuch Hinweise, welche Akteure die Jugendlichen bei ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen können. Darunter werden auch Ressourcen aufgeführt, die der Sozialraum für die individuelle Förderung bieten kann. In einer tabellarischen Übersicht werden dazu folgende Fragen beantwortet:

Wer sollte fördern?	Wo sollte gefördert werden?	Worin besteht die Förderleistung?	Was sollte gefördert werden?
Anleiter/in im Sportverein	Sportverein	Betreuung bei der Teilnahme an Sportangeboten	Personale Kompetenzen (Motivationsfähigkeit, Zuverlässigkeit, Selbstvertrauen) Soziale Kompetenzen (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit) Sportliche Kompetenzen (Ausdauer, Kraft, Koordination) Zielverfolgung (Übungsbereitschaft) Umgang mit Enttäuschungen
Anleiter/in im Jugendhaus/Stadtteilzentrum	Jugendhaus/Stadtteilzentrum	Betreuung bei Teilnahme an Freizeitangeboten/Werken /Teilnahme an Jugendgruppe	Soziale Kompetenzen... Kompetenzen in der deutschen Sprache...

Darüber hinaus werden weitere potenzielle Förderer benannt wie z. B. Bezugspersonen in einer Glaubensgemeinschaft, Betreuende auf Abenteuerspielplätzen oder in Jugendferien-camps.

Eine entsprechende Förderempfehlung lautet z. B.: „Es ist gut, regelmäßig in der Woche Sport zu machen. Dies stärkt dein Selbstvertrauen und deine Ausdauer. Spiele weiterhin in deiner Freizeit im Verein Fußball. Deine Eltern unterstützen dich bei deinen Aktivitäten“ (Auszug aus einer Dokumentation der Empfehlungen und Fördervorschläge einer Potenzialanalyse von 11/2011).

3.2 Instrumente individueller Förderung

Für die individuelle Förderung stehen den pädagogischen Fachkräften unterschiedliche Instrumente zur Verfügung. Auswahl und Einsatz dieser Instrumente sind u. a. abhängig von dem pädagogischen Konzept der Schule bzw. des Bildungsträgers, der konkreten Zielsetzung, die mit dem Instrument verfolgt wird, den persönlichen Vorerfahrungen und Vorlieben der beteiligten Akteure und nicht zuletzt der Akzeptanz des Instruments bei den Schülerinnen und Schülern.

In der Praxis liegen u. a. Erfahrungen zur Arbeit mit individuellen Förderplänen, Ziel- und Lernvereinbarungen, Lernentwicklungsgesprächen, Kompetenzrastern und Portfolios vor, diese werden hier ausgeführt. Zusätzlich werden in diesem Unterkapitel zwei weitere Instrumente darge-

stellt, die bisher noch nicht in Verbindung mit der Potenzialanalyse erprobt wurden, jedoch interessante Verknüpfungsmöglichkeiten bieten: die rollenbasierte Kompetenzbilanz und der Qualitätskompass Individuelle Förderung.

3.2.1 Individueller Förderplan

Im Rahmen des BO-Programms gibt das BMBF in Bezug auf die Förderplanung einige Rahmenbedingungen vor und verweist direkt auf die Arbeit mit individuellen Förderplänen (vgl. BMBF 2011).

Der Förderplan ist eine Vereinbarung zwischen dem/der Jugendlichen und dem pädagogischen Personal, ggf. auch den Personensorgeberechtigten. Er wird auf der Basis der Ergebnisse der Potenzialanalyse erstellt und greift insbesondere die Förderempfehlungen auf. Im Förderplangespräch legt der/die Jugendliche im Dialog mit einer pädagogischen Fachkraft Strategien zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen fest. Dazu beantwortet er/sie i. d. R. folgende Fragen: Welche Ziele/welches Ziel will ich in der nächsten Zeit erreichen? Wie will ich diese Ziele/dieses Ziel erreichen? Brauche ich dazu Unterstützung von anderen? Wenn ja, von wem und welche Art von Unterstützung wünsche ich mir? Woran kann ich feststellen, dass ich das Ziel erreicht habe? Wann genau soll mein Ziel erreicht sein?

Die Förderplanung erleichtert es den Schülerinnen und Schülern, selbst Schritt für Schritt eigene Ziele zu entwickeln, zu verfolgen und Erfolge zu erzielen. Den verschiedenen beteiligten Fachkräften hilft die Arbeit mit dem Förderplan, die Jugendlichen dabei gezielt zu unterstützen. Um der Vereinbarung einen verbindlichen Charakter zu geben, wird sie von allen am Förderplangespräch Beteiligten unterschrieben. Nach der Erstellung eines Start-Förderplans werden die Vereinbarungen regelmäßig überprüft und fortgeschrieben.

Der Förderplan bildet gleichzeitig eine Grundlage für die Kooperation der verschiedenen Partner, die am Förderprozess beteiligt sind wie z. B. Lehrkräfte, Berufseinstiegsbegleitung, Eltern, Praktikumsbetriebe.

Die Arbeit mit individuellen Förderplänen in Verbindung mit der Potenzialanalyse wird im Folgenden am Beispiel von Hessen und in Bezug auf die Berufseinstiegsbegleitung ausführlicher dargestellt.

Die Arbeit mit individuellen Förderplänen in Hessen

In Hessen setzen Lehrkräfte die Potenzialanalyse um. Als Instrument verwenden sie dafür landesweit das Verfahren KomPo7³³. Alle Lehrkräfte wurden zunächst auf das Verfahren geschult und bei der Umsetzung fachlich begleitet.

Das Verfahren wird im Rahmen des Projektvorhabens „KomPo7 verankern“ umgesetzt und aus Mitteln des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (HMWVL), des Hessischen Kultusministeriums (HKM), der Regionaldirektion Hessen der Bundesagentur für Arbeit (RD-H), des BMBF sowie des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

Auf Initiative des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft, das für die Schulung und das Coaching der Lehrkräfte verantwortlich ist, hat die Hessische Landesregierung im Oktober 2012 zusätzlich das „KomPo7: Förderbuch – Individuelle Förderung auf dem Weg in den Beruf“ (bwhw

³³ Vgl. <http://www.kompo7.de> [01.08.2013].

2012) herausgegeben, das Lehrkräfte und andere Fachkräfte dabei unterstützen soll, im Anschluss an die Potenzialanalyse Maßnahmen der individuellen Förderung zu initiieren und zum Teil auch selbst durchzuführen. Seit dem Frühjahr 2013 erhalten die Lehrkräfte das Förderbuch im Rahmen der Schulungen zur Einführung des Berufswahlpasses. Erste Rückmeldungen seitens der Schulen fielen positiv aus. Aufgrund der Lehrmittelfreiheit und unter Berücksichtigung des spezifischen BO-Konzepts entscheidet jede Schule selbst über den Einsatz des Förderbuchs. Konkrete Erfahrungen, ob und wie die Schulen mit dem Material arbeiten, liegen dem bhw derzeit noch nicht vor.

Beispiel KomPo7-Förderbuch (Hessen)

guter Praxis: Das Förderbuch beschreibt das Verfahren KomPo7, benennt Anknüpfungspunkte für die individuelle Förderung, erläutert die Phasen des Förderprozesses und stellt Instrumente und Methoden der individuellen Förderung dar.

Die Autorinnen und Autoren empfehlen folgende Vorgehensweise: Den Ausgangspunkt bildet das Feedbackgespräch. Dieses findet am 3. Tag der Potenzialanalyse, spätestens innerhalb einer Woche nach Abschluss der Potenzialanalyse statt. Es wird von einer Lehrkraft durchgeführt, die den Schüler oder die Schülerin in der Potenzialanalyse beobachtet hat und bis dahin nicht gut kannte.

Nach dem Rückmeldegespräch werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, in einem ersten Schritt die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Potenzialanalyse noch einmal mit ihren eigenen Worten schriftlich festzuhalten. Neben ihren Hauptinteressen und wichtigsten Stärken sollen die Jugendlichen auch überlegen, woran sie arbeiten möchten und was sie zu ihrer beruflichen Orientierung machen können. Mit diesen Vorüberlegungen gehen sie in das Förderplangespräch mit der Lehrkraft. Im Mittelpunkt des Gesprächs stehen Lern- und Zielvereinbarungen zu zwei Bereichen: der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und der Stärkung der Berufswahlkompetenz. Im Ergebnis des Gesprächs haben der Schüler/die Schülerin und die Lehrkraft gemeinsam festgelegt, an welchen Fähigkeiten er/sie bis wann und wie arbeiten will. Die Verabredungen können sich dabei sowohl auf Aktivitäten innerhalb als auch außerhalb von Schule beziehen. Laut KomPo7-Förderbuch steht ein breites Spektrum an Möglichkeiten der individuellen Förderung zur Verfügung. So kann die Förderung im Fachunterricht, in einem fächerübergreifenden Unterrichtskontext, im Rahmen eines Nachmittagsangebots, im außerschulischen Zusammenhang und mit Hilfe externer Partner erfolgen.

Die Lehrkräfte sollen die Schülerinnen und Schüler gezielt dabei beraten, die passenden Förderangebote auszuwählen und den Weg zur Erreichung des Förderziels festzulegen. Um einen Überblick über den aktuellen Stand der Arbeit mit den einzelnen Jugendlichen zu haben, dokumentiert die Lehrkraft die getroffenen individuellen Festlegungen in einer entsprechenden Übersicht. Die Jugendlichen sollen ihre Dokumente zum persönlichen Förderplan im Berufswahlpass (und zwar im Teil 2: „Mein Weg zur Berufswahl“) aufbewahren.

Für die individuelle Förderung von Schlüsselkompetenzen und der Berufswahlkompetenz bietet das KomPo7-Förderbuch den Lehrkräften 28 Übungen, aus denen sie je nach Bedarf – in Abhängigkeit von den zu trainierenden Kompetenzen, der Gruppengröße und der Sozialform (Einzel-, Paar- oder Gruppenübung) – auswäh-

len können.

„Wie ein rohes Ei“ - Beispiel für eine Übung aus dem KomPo7-Förderbuch

In dieser Einzelübung soll jede/jeder Jugendliche ein rohes Ei³⁴ zunächst eigenhändig bemalen und es dann 24 Stunden lang überall dorthin mitnehmen, wo sie/er sich aufhält, und es anschließend wohlbehalten in die Schule zurückbringen. Diese Übung bietet die Möglichkeit, Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Selbstständigkeit, Kreativität und Problemlösefähigkeit zu trainieren. Die Übung wird in der Klasse vorbereitet und am nächsten Schultag gemeinsam reflektiert.

Ein weiterer Schwerpunkt wird in der individuellen Förderung darauf gelegt, dass die Schülerinnen und Schüler weiter daran arbeiten, ihr eigenes Interessen- und Stärkenprofil zu schärfen und damit die in der Potenzialanalyse gewonnenen Erkenntnisse vertiefen. Dabei beziehen sie über die Analyse von Tätigkeiten auch Interessen und Fähigkeiten aus anderen (nichts schulischen) Lebensbereichen mit ein wie z. B. Familie und Freizeit. Die fünf dafür entwickelten Übungen dienen insbesondere dem Training von Kompetenzen wie Selbstvertrauen und Fähigkeit zur Selbsteinschätzung.

Im Anhang sind zwei Beispiele aus dem KomPo-7-Förderbuch angeführt: das Formular für die Ergebnisse der Potenzialanalyse: „Meine Ergebnisse“ und das Förderplanformular: „Mein persönlicher Förderplan“.

Individuelle Förderung ist im Hessischen Schulgesetz bzw. angrenzenden Verordnungen³⁵ als pädagogisches Prinzip fest verankert, wird als Aufgabe der gesamten Schule verstanden und soll alle Schüler und Schülerinnen in den Blick nehmen. Als eine Maßnahme individueller Förderung ist die Erstellung von Förderplänen im Falle eines drohenden Leistungsversagens und weiterer Risikofaktoren verbindlich vorgesehen. In der Praxis knüpfen Schulen an diese Vorgaben an und dehnen die Arbeit mit individuellen Förderplänen bei Bedarf - wie das folgende Beispiel zeigt - auf alle Schülerinnen und Schüler aus.

**Beispiel Die Arbeit mit individuellen Förderplänen an der Philipp-Reis-Schule in Geln-
guter hausen (Hessen)**

Praxis: Die Philipp-Reis-Schule vereint zwei Schulformen – Grundschule und Hauptschule – unter einem Dach. Die Potenzialanalyse wird an dieser Schule nicht nur von den Lehrkräften, sondern auch mit Unterstützung anderer Fachkräfte wie z. B. der Berufseinstiegsbegleitung durchgeführt.

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse werden schriftlich dokumentiert und mit den Schülerinnen und Schülern in individuellen Gesprächen mit der Lehrkraft besprochen. Am selben Tag finden auch die Elterngespräche statt, an denen die Jugendlichen ebenfalls teilnehmen. Die Eltern erhalten das Original, eine Kopie wird in der Schülerakte abgeheftet.

³⁴ Es kann an Stelle des rohen Eis auch ein anderer ähnlich zerbrechlicher Gegenstand ausgewählt werden, z. B. ein Würfel aus dünnem Papier, den die Jugendlichen selbst ausgeschnitten, zusammengeklebt und bemalt haben. Quelle: bwhw (2012, SKT 27) nach Akin, T. u. a. (2000).

³⁵ Vgl. VOBGM vom 21. Juni 2000, geändert am 20. Juni 2008.

Nach Aussage der Rektorin treffen auf 90 % der Schülerinnen und Schüler die vom Hessischen Kultusministerium beschriebenen Risikofaktoren zu. Die Schule hat sich daher dafür entschieden, für alle Schülerinnen und Schüler individuelle Förderpläne zu erstellen und fortzuschreiben. Die Förderpläne werden zweimal im Schuljahr, Ende Oktober und Ende April (Zeitpunkt für Versetzungsmahnungen), geschrieben. Die Lehrkräfte besprechen mit den Jugendlichen in individuellen Gesprächen deren Stärken und Schwächen. Dabei greifen sie in Klasse 7 auch die Ergebnisse der Potenzialanalyse auf. Den Hut für die individuelle Förderung haben die Klassenlehrkräfte auf. Sie stimmen sich mit den anderen Lehr- und Fachkräften ab.

Mit dem Förderplan wird bereits seit 2009 an der Schule gearbeitet. Als Vorlage dafür dienten die Förderpläne, die für die SchuB³⁶-Klassen bereits seit 2004 verbindlich sind, sie wurden an die Bedürfnisse der Hauptschule angepasst. So wird z. B. der Förderplan der Philipp-Reis-Schule auch von den Eltern unterschrieben.

Für ihre vorbildhafte Arbeit wurde die Philipp-Reis-Schule in Gelnhausen mit den Titeln „Starke Schule 2011“, „Starke Schule 2013“, dem Gütesiegel „Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung 2011-2013“ sowie dem Titel „Bildungsidee“ ausgezeichnet.³⁷

Die Arbeit mit individuellen Förderplänen in der Berufseinstiegsbegleitung

Für die Berufseinstiegsbegleitung (vgl. Kap. 3.1.2) ist die individuelle Förderplanung als Querschnittsaufgabe vorgeschrieben. Der für die Umsetzung zuständige Bildungsträger hat sicherzustellen, dass für alle Teilnehmenden ein individueller Förderplan erstellt und regelmäßig fortgeschrieben wird. Dies gilt sowohl für BerEb als auch BerEb-Bk. Der individuelle Förderplan ist somit ein zentrales Instrument in der Arbeit der Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung mit den von ihnen zu betreuenden Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus erstellen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sogenannte Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuV). Diese sind z. B. am Ende der Vorabgangsklasse, am Ende des ersten Schulhalbjahres der Abgangsklasse sowie zur Beendigung der Schulzeit³⁸ vorzulegen.

Es empfiehlt sich, die Maßnahmen der individuellen Förderung eng mit den Lehrkräften abzustimmen.

Beispiel guter Praxis: Individuelle Förderung an der Schule an der Haveldüne in Berlin-Spandau durch die Berufseinstiegsbegleitung der FAA Bildungsgesellschaft mbH, Nord (Berlin)

Die Schule an der Haveldüne ist eine Integrierte Sekundarschule, an der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen zusammen unterrichtet werden. Bei einer ihrer Hospitationen im Unterricht fiel der Berufseinstiegsbegleiterin eine Schü-

³⁶ Vgl. Erlass „Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“ vom 2.11.2004 – II A 2.1 – 170.000.063-
http://hauptschule.bildung.hessen.de/SchuB/recht/3_Entwurf_02.11.04.pdf [22.07.2013] und Auszug aus individuellem Förderplan in:

http://hauptschule.bildung.hessen.de/SchuB/tagung2012/foren/forum9/Praesentation_Der_Individuelle_Foerderplan_Forum_9.pdf [22.07.2013].

³⁷ Eine Beschreibung der Ansätze, die an der Schule erfolgreich erprobt wurden, bietet Georg (Hrsg.) 2013.

³⁸ Darüber hinaus sind die LuVs auch zu folgenden Terminen vorzulegen: zwölf Monate nach Beendigung der Schulzeit, sofern der/die Teilnehmende noch begleitet wird; mit dem Abschlussbericht spätestens 24 Monate nach Beendigung der allgemeinbildenden Schulzeit sowie generell bei Beendigung der Maßnahme.

lerin mit einer Lernbehinderung besonders auf, die auf einem Ohr taub ist und Probleme beim Schreiben hatte. In der Potenzialanalyse zeigte diese Schülerin eine sehr gut ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit. Dies wurde der Schülerin im Rückmeldegespräch auch wiedergespiegelt. Die Berufseinstiegsbegleiterin suchte nach einem Weg, wie diese Schülerin ihre besondere Stärke nutzen kann, um die Probleme bei schriftlichen Aufgaben zu reduzieren. Sie suchte zunächst das Gespräch mit den Eltern, diese wünschten sich eine bessere Förderung ihrer Tochter, waren aber skeptisch, inwiefern dies unter den schulischen Gegebenheiten gelingen könne. In weiteren Gesprächen mit der Schülerin fiel der Berufseinstiegsbegleiterin auf, dass die Schülerin eine an sie gestellte (fachliche) Frage mündlich sehr gut beantwortete. Sollte sie dieselbe Frage jedoch schriftlich erfassen und beantworten, fiel ihr das sichtlich schwer.

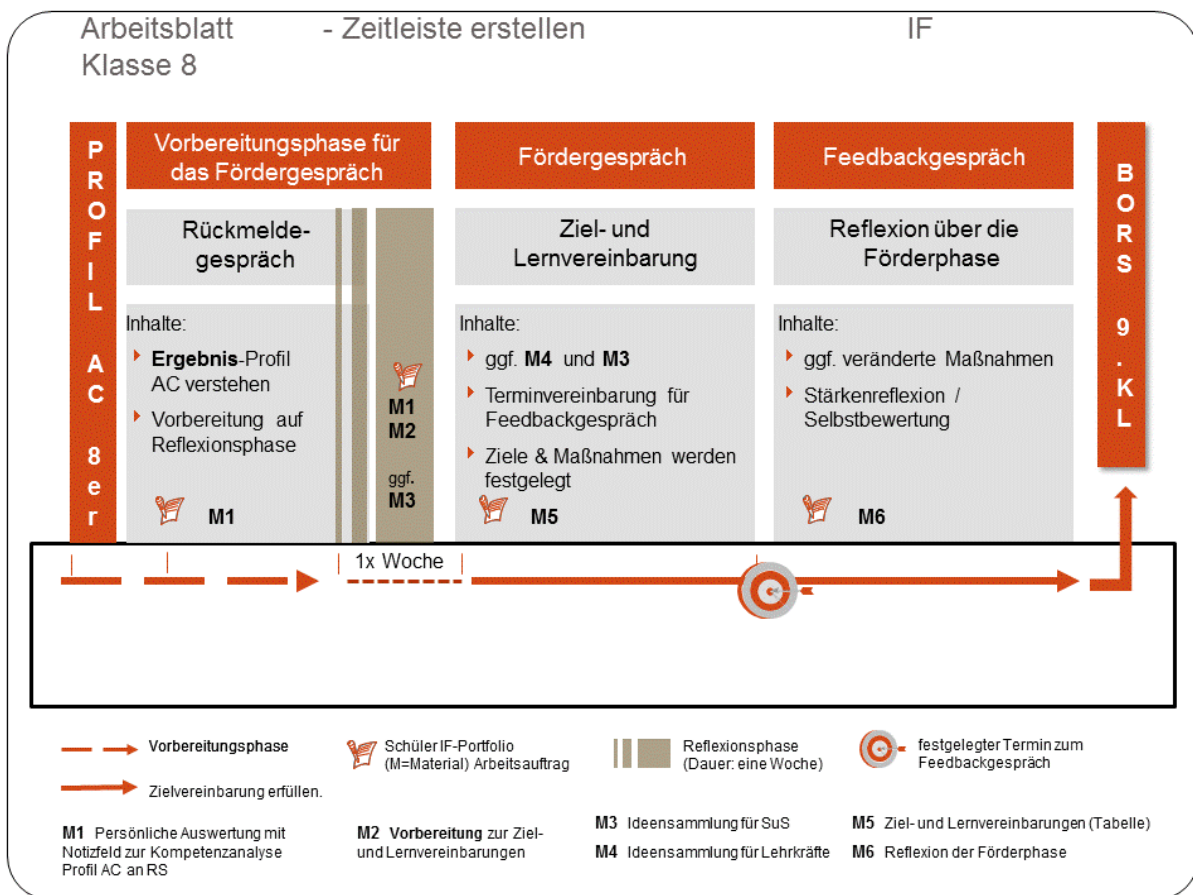
In einem Gespräch der Berufseinstiegsbegleiterin mit der zuständigen Lehrerin entstand die Idee, ein Diktiergerät einzusetzen. Die Schülerin hat nun die Möglichkeit, die ihr gestellten Fragen mündlich in einem separaten Raum im Beisein der Berufseinstiegsbegleiterin zu beantworten. Die Antworten werden mit einem Diktiergerät aufgenommen, so dass die Leistung anschließend von der Lehrerin bewertet werden kann.

3.2.2 Ziel- und Lernvereinbarungen

Als Reaktion auf die Kritik, dass die Arbeit mit Förderplänen eine gewisse Bedürftigkeit der Jugendlichen zum Ausgangspunkt individueller Förderung nimmt und von diesen häufig als stigmatisierend empfunden wird, wurde in der Praxis in Verbindung mit der Potenzialanalyse der Ansatz aufgegriffen, mit Ziel- und Lernvereinbarungen zu arbeiten. Der wertneutrale Begriff ruft keine stigmatisierende Wirkung hervor, sondern lehnt sich eher an einen Duktus an, der auch in anderen Branchen verwendet wird wie z. B. in der Wirtschaft (Zielvereinbarungsgespräche). Darüber hinaus wird mit diesem Ansatz ein Perspektivwechsel vollzogen – oder zumindest eingeleitet –, indem die Verantwortung für die getroffenen Entscheidungen in die Hände des Schülers oder der Schülerin gelegt wird gemäß der Maxime „So viel Selbstbestimmung wie möglich, so wenig Unterstützung wie nötig“.

Dieser Ansatz wird derzeit in Baden-Württemberg erprobt. Dort führen die Lehrkräfte selbst die Potenzialanalyse durch. Sie sind auch dafür verantwortlich, die Schüler und Schülerinnen dabei zu unterstützen, sich auf der Grundlage der Ergebnisse der Potenzialanalyse eigene Lern- und Entwicklungsziele zu setzen.

Die Schrittfolge des Prozesses, wie Potenzialanalyse und individuelle Förderung zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung hier miteinander verknüpft werden, lässt sich wie folgt darstellen:

ABBILDUNG 5: ABLAUFPLAN INDIVIDUELLE FÖRDERUNG IN KLASSE 8 IN BADEN-WÜRTTEMBERG


In Baden-Württemberg hat eine Konzeptionsgruppe aus Realschullehrkräften Materialien zur Individuellen Förderung in Form von Blanko- und Mustervorlagen für die Hand der Lehrkräfte und der Jugendlichen der Realschulen entwickelt, die sie in diesem Prozess unterstützen sollen.

Im Rückmeldegespräch besprechen Lehrkraft und Schülerin/Schüler das Kompetenzprofil mit dem Ziel, die Ergebnisse verständlich zu machen und das Folgegespräch vorzubereiten. Dafür sollen sich die Jugendlichen aus ihrem persönlichen Kompetenzprofil Kompetenzbereiche aussuchen, in denen sie entweder gut waren und ihre Stärke weiter ausbauen wollen oder nicht so gut waren und sich verbessern wollen. Sie sollen dann auf einem Arbeitsblatt schriftlich festhalten, wie sie diese Kompetenzen innerhalb der Schule/im Unterricht und/außerhalb der Schule/zuhause trainieren wollen.

Auf der Grundlage dieser Vorüberlegungen findet ein zweites Gespräch statt, in dem die Schülerin oder der Schüler gemeinsam mit der Lehrkraft Ziel- und Lernvereinbarungen festlegt. Das Zielvereinbarungsgespräch soll zeitnah an das Rückmeldegespräch geführt werden. Sofern der Schüler oder die Schülerin es wünscht, können auch die Eltern oder eine sozialpädagogische Fachkraft in dieses Gespräch mit einbezogen werden. Grundlegendes Prinzip ist es, die Eigenverantwortung und Eigeninitiative der Jugendlichen zu stärken. So sollen sie z. B. selbst den Kontakt zum Coach herstellen. Dieser kann aus dem schulischen Bereich kommen oder eine Vertrauensperson außerhalb von Schule sein wie z. B. ein Übungsleiter. Nur in dem Fall, dass die Jugendlichen selbst keine Idee haben, wer sie unterstützen könnte, unterbreiten die Lehrkräfte entsprechende Vorschläge, aus denen die Schülerin oder der Schüler dann das für sie oder

ihn passende Angebot auswählt. Dies setzt voraus, dass die Lehrkräfte selbst das Spektrum an möglichen schulischen und außerschulischen Unterstützungsangeboten kennen.

Beispiel Ziel- und Lernvereinbarungsgespräche (Baden-Württemberg)

guter Praxis: Das Rückmeldegespräch führt eine Lehrkraft durch, die die Kompetenzanalyse mit der Klasse durchgeführt hat (nicht der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin). Das Gespräch dauert ca. 15 Minuten, ggf. nehmen auch die Eltern daran teil.

In der Ziel- und Lernvereinbarung halten Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft zunächst schriftlich fest,

- welche Fähigkeiten der/die Jugendliche entwickeln will: z. B. „die informationstechnische Fähigkeit“ (aus dem Kompetenzbereich Methodische Kompetenzen);
- wie er/sie daran weiterarbeiten will: „Ich werde in der PC-AG mehr Verantwortung für meine Mitschüler übernehmen, indem ich ihnen Dinge erkläre, sie anleite [...] Das stärkt auch meine Kommunikations- und Teamfähigkeit“;
- wer ihn/sie dabei unterstützen wird: „die PC-AG-Lehrerin“;
- wann der nächste Reflexionstermin stattfindet: in drei Monaten.

Beide bestätigen mit ihrer Unterschrift, dass die Vereinbarung gemeinsam getroffen und von ihnen eingehalten wird.

Im Feedbackgespräch wird überprüft, inwieweit die Vereinbarungen umgesetzt wurden: „Ich habe mich bei der IT-Fähigkeit weiter verbessert. Meine Mitschüler haben mir rückgemeldet, dass ich ihnen Dinge gut erklären konnte. Zusammen haben wir die Schulhomepage gestaltet.“

Zur Unterstützung der Reflexion des eigenen, möglichen Berufsweges können die Schülerinnen und Schüler zukünftig ihre individuellen Ergebnisse aus der Kompetenzanalyse mit Anforderungsprofilen vergleichen. Diese werden auf der Merkmalskonzeption der Kompetenzanalyse basierend für Berufsgruppen, Berufsbilder und Studiengänge vorgehalten. Dabei geht es zunächst darum, die gesamte Palette an beruflichen Möglichkeiten – von einer Fachwerkerausbildung bis zum Studium – zu verdeutlichen und die Auseinandersetzung des Schülers/der Schülerin mit diesen Optionen anzuregen.

3.2.3 Lernentwicklungsgespräche

Eine andere Möglichkeit, die Ergebnisse der Potenzialanalyse als Grundlage für eine individuelle Förderung zu nutzen, bieten Lernentwicklungsgespräche wie sie z. B. in Hamburg durchgeführt werden. Aus der Kritik an traditionellen Bewertungsformen heraus wurde dort eine differenzierte Lernstandseinschätzung in dialogischer Form durch Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern erfolgreich erprobt und als Lernentwicklungsgespräch verbindlich für alle Schulformen festgeschrieben.

An den Gesprächen nehmen Lehrkräfte, die Sorgeberechtigten und der Schüler bzw. die Schülerin teil. Ziel ist es, sich gemeinsam über die Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes bzw. des/der Jugendlichen auszutauschen. Die Hamburger Schulen kommen damit ihrer Verpflichtung gemäß § 44 (3) des Hamburgischen Schulgesetzes nach, die Schülerinnen und Schüler und deren Sorgeberechtigte regelmäßig – mindestens einmal im Schuljahr – über die individuellen Lern-

fortschritte und die erreichten Lernstände zu unterrichten. Viele Schulen machen in ihren Informationsbroschüren zu diesen Gesprächen deutlich, dass sie kein einseitiges Informationsgespräch führen wollen, sondern eher den Dialog mit den Eltern und deren Kindern suchen.

Im Mittelpunkt der Lernentwicklungsgespräche stehen daher nicht nur die individuelle Lernentwicklung und der erreichte Lernstand, sondern auch überfachliche Kompetenzen und die nächsten Lernziele und Lernschritte der Schülerin oder des Schülers. Grundlage der Lernentwicklungsgespräche ist zunächst ein Bericht der Lehrkraft, der sich auf die Feststellungen der Zeugniskonferenz sowie gegebenenfalls das zuletzt erteilte Zeugnis bezieht. Auf Wunsch der Schülerin bzw. des Schülers oder der Sorgeberechtigten kann auch die Berufs- und Studienwegeplanung Gegenstand des Lernentwicklungsgesprächs sein.

In den Lernentwicklungsgesprächen können die Beteiligten gemeinsam Lern- und Fördervereinbarungen sowie die entsprechenden schulischen Maßnahmen festlegen. Die Ergebnisse der Lernentwicklungsgespräche sind in einem Schülerbogen zu dokumentieren. Diese Vorgehensweise ist verbindlich für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Hamburger Stadtteilschulen – und darüber hinaus auch für die Grundschulen und Gymnasien – vorgeschrieben.³⁹ Die Lernentwicklungsgespräche können die Halbjahreszeugnisse ersetzen.

Die Verordnung (APO-GrundStGy) sieht vor, dass die Gespräche in jedem Schulhalbjahr durchgeführt werden. Da die Organisation und Durchführung dieser Gespräche erhebliche personelle Ressourcen beansprucht, ist mittlerweile nur noch ein jährliches Gespräch verpflichtend.

In der Praxis bereiten viele Schulen die Gespräche gründlich vor. Auch die Jugendlichen und deren Eltern bekommen im Vorfeld eine Aufgabe. Jede Schülerin oder jeder Schüler schätzt sich mit Hilfe eines Beurteilungsbogens und unter Beteiligung der Eltern selbst ein. Klassen- und Fachlehrkräfte geben vor dem Gespräch ebenfalls ihre Beurteilungen ab. Auf Grundlage der verschiedenen Beurteilungen – im Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung – werden Vereinbarungen für die weitere Arbeit gemeinsam getroffen und schriftlich festgehalten. Dazu geht die Initiative zunächst von den Schülerinnen und Schülern selbst aus. Sie sollen sich bereits im Vorfeld Gedanken darüber machen, welche Ziele sie sich als nächstes setzen und wie sie diese erreichen wollen. Auf diese Weise können die Jugendlichen lernen, selbst Verantwortung für ihren Entwicklungsprozess zu übernehmen.

Die Lernentwicklungsgespräche scheinen von den Eltern und Jugendlichen gut angenommen zu werden wie z. B. die Hamburger Stadtteilschule Bergstedt berichtet:

„Die Initiative dazu kam aus dem Elternrat. So konnten wir in der Vergangenheit schon positive Erfahrungen mit diesem Bewertungsinstrument finden, welches die Halbjahreszeugnisse ersetzte. Seit diesem Schuljahr ist es in Hamburg verpflichtend, zwei Lernstandsgespräche pro Schuljahr durchzuführen. Diese werden Ende Oktober/Anfang November und Ende Januar/Anfang Februar terminiert. Am Lernstandsgespräch nehmen die Schüler, die Tutoren und die Eltern teil. Damit ist für die Schule ein großer Aufwand verbunden. Die Erfahrung zeigt, dass Eltern, Schülerinnen und PädagogInnen mit dieser Form der Leistungsrückmeldung sehr zufrieden sind. In diesem Schuljahr setzen wir die Tradition fort. Wir führen Lernentwicklungsgespräche.“⁴⁰

³⁹ Vgl. Abschnitt 3, § 7 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule und die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums (APO-GrundStGy) vom 22. Juli 2011 (HmbGVBl. S. 325).

⁴⁰ Stadtteilschule Bergstedt (2012, 9).

In Hamburg liegen erste positive Erfahrungen vor, wie die Ergebnisse der Potenzialanalyse in die Lernentwicklungsgespräche einbezogen werden können.

**Beispiel
guter
Praxis:**

Lernentwicklungsgespräche an der Stadtteilschule Lohbrügge (Hamburg)

Im Schuljahr 2012/2013 war die Potenzialanalyse an der Stadtteilschule Lohbrügge für Oktober, d. h. für das erste Halbjahr der Klasse 8, geplant. Jeder Schüler und jede Schülerin erhält vom Internationalen Bund (IB) Hamburg ein Zertifikat, das neben dem Kompetenzprofil auch Empfehlungen beinhaltet. Die Rückmeldegespräche finden zeitnah, drei Tage nach dem zweitägigen Übungsprogramm beim Bildungsträger – diesmal in der Schule – statt. An dem Gespräch nehmen die/der Jugendliche, ggf. die Eltern (in ca. 50 % der Fälle) und die Person teil, die im Rahmen der Potenzialanalyse das biografische Interview mit der Schülerin oder dem Schüler geführt und die (Förder-)Empfehlungen geschrieben hat.

Die Potenzialanalyse liegt zeitlich vor der Anmeldung für eine Berufseinstiegsbegleitung. Bei Bedarf wird auf der Grundlage der Ergebnisse der Potenzialanalyse eine Empfehlung für BerEb ausgesprochen. Wird der Empfehlung stattgegeben, bilden die Ergebnisse der Potenzialanalyse eine wichtige Grundlage für die Arbeit der BerEb. Die halbjährlichen Lernentwicklungsgespräche sind an der Schule für November und Februar geplant. Dass die Ergebnisse der Potenzialanalyse zeitnah aufgegriffen werden, erwies sich nach Einschätzung der Akteure vor Ort als sehr sinnvoll. Die Lehrkräfte haben so die Möglichkeit, sich vorab über die individuellen Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in der Potenzialanalyse zu informieren und die Erfahrungen sind bei den Jugendlichen noch präsent. Die Einsichtnahme der Klassenlehrkräfte in die Zertifikate ist über die Einverständniserklärung der Eltern sichergestellt.

Das Lernentwicklungsgespräch dauert i. d. R. 30 Minuten, von denen ca. die Hälfte der Zeit auf die Analyse des Lern- und Entwicklungsstandes verwendet wird. Die Gesprächsgrundlage dafür bilden die Selbsteinschätzungsbögen der Schüler und Schülerinnen sowie die Einschätzungsbögen, die fester Bestandteil der Hamburger Schulzeugnisse sind und Aussagen zur Entwicklung der Selbstkompetenz, der sozial-kommunikativen Kompetenz und Lernkompetenz beinhalten.

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse lassen sich dazu leicht in Beziehung setzen und bieten eine zusätzliche Fremdeinschätzung, die genutzt werden kann, um zu verdeutlichen, welche Kompetenzen die Schülerin oder der Schüler mitbringt und wo noch Entwicklungspotenzial besteht. Sie bieten so die Möglichkeit insbesondere die Jugendlichen zu ermutigen, deren schulische Leistungen zum Teil schwach sind.

3.2.4 Kompetenzraster

Kompetenzraster können ebenfalls eine Brücke zwischen der Kompetenzfeststellung und der sich anschließenden individuellen Förderung bilden, insbesondere in den Fällen, wo ein schulexterner Bildungsanbieter die Potenzialanalyse durchführt.

Die Methode der Kompetenzraster ist noch relativ neu. Ihren Ursprung hat die Methode im schweizerischen Institut Beatenberg⁴¹. Ein Kompetenzraster ist zunächst von der Form her eine einfache Tabelle, in deren Feldern konkrete Anforderungen an die Lernenden formuliert werden. Dies sind Leistungserwartungen, die sich z. B. aus Rahmenplänen ergeben und die präzise benennen, welche Ergebnisse und Zielstandards im Lernprozess erreicht werden sollen. Nach Müller (2007, 146) stecken Kompetenzraster einen „Entwicklungshorizont“ ab, „indem sie in differenzierter Weise den Weg beschreiben von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen“. Je nach Bedarf variieren Kompetenzraster in Bezug auf das damit festgelegte Anforderungsniveau bzw. den Entwicklungshorizont. So arbeitet z. B. die Produktionsschule Wolgast mit sogenannten Kompetenztafeln, die entsprechend den Farben einer Ampel drei Kategorien aufweisen. Die Schülerinnen und Schüler der Textilwerkstatt können einschätzen, ob sie sich in Bezug auf ihre fachlichen, sozialen, personalen oder methodischen Kompetenzen als „Anfänger“, „auf Kurs“ befindlich oder als „kompetent“ sehen (vgl. Greiner-Jean/Oertel 2011, 8f.).⁴²

In der Praxis werden Kompetenzraster nicht nur von Produktionsschulen als Instrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung genutzt. Auch Träger, die Potenzialanalysen durchführen, haben Erfahrungen mit dem Einsatz von Kompetenzrastern als einem Instrument der individuellen Förderung gemacht.

Beispiel guter Praxis: **Die Arbeit mit Kompetenzrastern in DIA-TRAIN bei der VIF-Beratungsstelle des Diakonischen Werks Ennepe-Ruhr/Hagen (NRW)**

Die VIF-Beratungsstelle arbeitet mit der DIA-TRAIN Potenzialanalyse. Bei der Arbeit mit Förderschülerinnen und -schülern zeigte sich, dass die darin verwendeten tabellarischen Kompetenzbeschreibungen für diese Gruppen zu textlastig waren. Die Mitarbeitenden der Beratungsstelle entwickelten daher einfachere Kompetenzraster, die für die Jugendlichen überschaubarer und verständlicher waren und auch für deren Selbsteinschätzung genutzt werden können.

Am Ende des ersten Tages, noch vor der Tagesreflexion, bewerten sich die Schülerinnen und Schüler nach einer intensiven Anleitung (bezugnehmend auf die Theorieblöcke der Merkmale am Vormittag) mit Hilfe des Kompetenzrasters selbst. Grundlage für die Auswertung des Kompetenzrasters sind die Merkmale, die am ersten Tag bearbeitet wurden. (Die Bewertung erfolgt für den ersten Tag mit der roten Farbe.)

Am Ende des zweiten Tages, ebenfalls vor der Tagesreflexion, bewerten die Jugendlichen die Merkmale des ersten Tages zuzüglich der beiden Merkmale, die am zweiten Tag eingeführt wurden (mit grüner Farbe).

Die Ergebnisse werden dann im Rückmeldegespräch besprochen, Abweichungen zwischen erstem und zweitem Tag werden reflektiert und mit den Ergebnissen des Beobachtungsteams abgeglichen. Dies bietet eine gute Möglichkeit, mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Kompetenzen ins Gespräch zu kommen.

Die Jugendlichen finden es spannend, ihre eigene Einschätzung mit den Ergebnissen der Teamer und Teamerinnen zu vergleichen. Unterschiede werden durch Verhaltensweisen während der Durchführung begründet. Hier setzt in der Regel ein






⁴¹ Vgl. <http://www.institut-beatenberg.ch> [30.07.2013].

⁴² Vgl. auch Greiner-Jean (2013, 40-49).

Selbstreflexionsprozess ein.

Einige Lehrkräfte haben angekündigt, mit dem Kompetenzraster arbeiten zu wollen. Andere haben ein eigenes Kompetenzraster entwickelt, welches sie benutzen.

Praxisbeispiel: Vereinfachtes Kompetenzraster „Kommunikation“ aus der DIA-TRAIN Potenzialanalyse

Kommunikation					
Ich finde schnell Kontakt zu anderen Menschen.					
Ich kann zuhören, nachfragen und antworten.					
Ich kann meine eigene Meinung vertreten, und ich akzeptiere die Meinung anderer.					
Definition: Kommunikationsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, in angemessener Form mit anderen in Kontakt zu treten, andere anzusprechen, zuzuhören, nachzufragen und zu antworten, dabei eigene Interessen zu vertreten und andere zu verstehen.					

Eine Schnittstelle bietet sich insbesondere da, wo allgemeinbildende Schulen bereits selbst mit Kompetenzrastern arbeiten. Im Hamburger SINUS-Projekt erproben z. B. seit 2010 insgesamt 76 Schulen die Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Mathematik. Die Vorteile der Arbeit mit Kompetenzrastern werden dort wie folgt beschrieben (vgl. www.sinus-hamburg.de):

- Der (fachliche) Entwicklungshorizont wird verbindlich dargestellt. Die in den einzelnen Kompetenzfeldern beschriebenen Kompetenzen werden in Checklisten konkretisiert.
- Das Kompetenzraster ermöglicht individuelles Lernen und fördert eine permanente Reflexion und ermöglicht ein systematisches Feedback: Bezogen auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche entwickelt sich ein individuelles Kompetenzprofil der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers. Die individuellen Kompetenzen können mit den Referenzwerten des Kompetenzrasters in Beziehung gesetzt werden. Das Kompetenzraster leistet somit einen wichtigen Beitrag für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern zur Transparenz der anzustrebenden Anforderungen.
- Die Arbeit mit Kompetenzrastern und Checklisten fördert die Kooperation und Kommunikation im Fachkollegium. Kompetenzraster und Checklisten können ein zentrales Element eines schulinternen Fachcurriculums bilden.

Die Erfahrungen aus dieser Arbeit können auch für andere Fachkräfte wie Bildungsträger und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von Interesse sein und eine gemeinsame Verständigung darüber ermöglichen, wie die Ergebnisse der Potenzialanalyse mit Maßnahmen zur individuellen Förderung verknüpft werden können.

3.2.5 Portfolios am Beispiel von Berufswahlpass und ProfilPASS

Der Begriff Portfolio stammt aus dem Lateinischen („portare“ tragen und „folium“ Blatt) und meint eine Mappe, in der Dokumente gesammelt und transportiert werden können. So nutzen z. B.

Kunstschaffende aus den Bereichen Malerei und Design Portfolios, um ihre Entwürfe und Werke potenziellen Abnehmern oder Auftraggebern vorzustellen. Das Portfolio demonstriert ihre individuellen Fähig- und Fertigkeiten und zeichnet ihren künstlerischen Werdegang nach.

Im Bildungsbereich wird unter dem Begriff Portfolio allgemein eine Mappe bezeichnet, in der Lernende Unterlagen über ihre Lernbiografie in Form von Leistungsnachweisen zusammenstellen. In diesem Kontext ist das Portfolio vor allem ein Dokumentationsinstrument und kann als Bewerbungsmappe bei Bewerbungen um eine Praktikumsstelle, einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle genutzt werden.

Portfolios dienen nicht nur zur Dokumentation von Lernergebnissen, sondern sind – richtig genutzt – vor allem auch ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Damit greift die Portfolioarbeit in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ein und verändert die Rollen der Beteiligten und bietet Ansatzpunkte für die Verknüpfung von Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung.

Im Zusammenhang mit der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen finden in der Praxis insbesondere der Berufswahlpass und der ProfilPASS Anwendung. Das BMBF hat in den Qualitätsstandards zum BO-Programm den Einsatz eines Portfolios zur Bedingung gemacht: „Bei der Dokumentation der Potenzialanalyse sind eingeführte Instrumente wie Berufswahlpass, ProfilPASS oder Vergleichbares zu nutzen. Auf die Entwicklung neuer eigener Instrumente ist zu verzichten“ (vgl. BMBF 2010, Pkt.8).

Die beteiligten Schulen sollen bereits im Vorfeld „bestätigen, dass die Berufsorientierungsmaßnahme (Potenzialanalyse und Werkstatttage) sich in das schulische Berufsorientierungskonzept einpasst“ und „zur Dokumentation des Berufsorientierungsprozesses ein Dokumentationsinstrument wie der Berufswahlpass eingesetzt wird“ (vgl. BMBF 2011, Pkt. 4.5).

Ähnliche Empfehlungen richten sich auch an Schulen, die mit einer Berufseinstiegsbegleitung zusammenarbeiten. Demnach „wäre es sinnvoll, dass seitens der Schulen [...] die Nutzung des Berufswahlpasses bzw. eines ähnlichen Instrumentes unterstützt wird [...]“ (BA 2011, 8).

Der Berufswahlpass

Der Berufswahlpass (BWP) entstand als Instrument der schulischen Berufsorientierung im Rahmen des bundesweiten Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (SWA) des BMBF. Im Programmzeitraum von 1999 bis 2005 entwickelten und erprobten sechs Bundesländer, die sich im sogenannten Nordverbund⁴³ zusammengeschlossen hatten, unter der Federführung des Landes Hamburg dieses Instrument.

Eine Bestandsaufnahme und Ländersynopse zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zeigte, dass sich der BWP in der pädagogischen Praxis als Instrument zur Steuerung des individuellen Berufswahlprozesses etabliert hat (Niemeyer/Frey-Huppert 2009, 3/7). In den Schulverordnungen – vorrangig für die Hauptschule oder vergleichbare Bildungsgänge – wird er als ein Baustein für praxisbezogene Maßnahmen der Berufsorientierung vorgeschlagen oder verbindlich festgelegt.

Der BWP ist nicht nur in Schule akzeptiert, sondern auch bei den Kooperationspartnern Arbeitsverwaltung und Wirtschaft. In der von der Bundesagentur für Arbeit und der BAG

⁴³ Zum Nordverbund gehörten die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein.

SCHULEWIRTSCHAFT entwickelten Checkliste für eine gelungene Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I ist die Nutzung des BWP – neben der Förderung individueller Kompetenzen und Berufswahlkompetenzen – einer der Erfolgsfaktoren.

Der BWP wird von der Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (BAG BWP) mit einer jährlichen Auflage von ca. 180.000 Stück herausgegeben. Die BAG BWP sieht ihre Aufgaben darin, die bundesweite Verbreitung des BWP zu fördern sowie das Instrument ständig weiterzuentwickeln und den aktuellen Erfordernissen anzupassen.

Ebenso sind die Länder bestrebt, den BWP in die landesspezifischen Strategien einzubinden wie die Beispiele aus Thüringen und Hamburg belegen:

Im Freistaat Thüringen ist der Thüringer Berufswahlpass (eigene Entwicklung auf der Grundlage des Passes des Nordverbundes) das zentrale Analyse-, Entwicklungs- und Dokumentationsinstrument der Berufsorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen. Der Einsatz des Thüringer Berufswahlpasses ist in eine Landesstrategie zur praxisnahen Berufsorientierung eingebettet. Die Landesstrategie wurde auf der Grundlage des Berufswahlkompetenzmodells – Teil des Thüringer Berufsorientierungsmodells, das bereits in Kap. 1.3.4 vorgestellt wurde (vgl. Driesel-Lange u. a. 2013) – entwickelt. In Thüringen wurde 2010 im Schulgesetz das Recht der Schülerinnen und Schüler auf individuelle Förderung festgeschrieben und die Schulen dazu verpflichtet, die individuelle Förderung als durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens zu gestalten.⁴⁴ Für die Umsetzung dieser Aufgabe auch im Bereich der Berufsorientierung steht der Thüringer Pass allen Schülerinnen und Schülern ab der Klassenstufe 7 zur Verfügung. Das Portfolio unterstützt sie bei ihrer individuellen Lernplanung und der Übernahme von Eigenverantwortung, so dass sie ihre Entwicklungsschritte zielgerichtet planen, steuern und dokumentieren können. Unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens ist der Berufswahlpass auch nach einem Schulabschluss geeignet, den weiteren Prozess der Berufswege- und somit Lebensplanung individuell zu begleiten. Die 10. Auflage des Thüringer Berufswahlpasses (für Schuljahr 2013/2014) wurde als ein Pass für ALLE entwickelt, um dem inklusiven Bildungsansatz gerecht werden zu können. Er ist unabhängig vom individuellen Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler nutzbar. Der Individualität der Schüler Rechnung tragend, stehen als Ergänzung zum Pass Differenzierungsangebote zur Verfügung⁴⁵.

Beispiel Der Thüringer Berufswahlpass (10. Auflage)

guter Praxis:

Die Differenzierungsangebote umfassen zusätzliche Arbeitsmaterialien für die Hand der Lehrkräfte, die diese im Unterricht einsetzen können. Die aktuelle Auflage bietet u. a. folgende Themen an:

- Angebote zur Berufsorientierung
- Persönliches Profil – Stärken/Zukunft
- Lernplanung
- Mein Weg zur Berufswahl
- Praktikum – Vorbereitung/Auswertung.

In der Übung „Meine Stärken und Ziele“ schätzen die Schülerinnen und Schüler sich

⁴⁴ Vgl. TMBWK (2011, 2).

⁴⁵ Vgl. <https://www.schulportal-thueringen.de/berufsorientierung/berufswahlpass> [01.08.2013].

selbst in Bezug auf verschiedene Kompetenzmerkmale wie z. B. Belastbarkeit, Lernbereitschaft, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Hilfsbereitschaft ein. Die Selbsteinschätzung wird im Anschluss mit der Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft verglichen. Nach der Analyse ihrer Stärken und Schwächen stecken sich die Jugendlichen persönliche Ziele für Bereiche, an denen sie für sich arbeiten wollen. Dabei sollen sie auch in den Blick nehmen, welche Ziele kurz-, mittel- und langfristig zu erreichen sind. Bei der Festlegung der Mittel und Wege zur Zielerreichung können sie Materialien zur Lernplanung verwenden. Auf einem Arbeitsblatt notieren sie zunächst ihre guten Ideen, ihre Erfolge, worauf sie besonders stolz sind, was sie gut können und worin sie geschickt sind, mit wem sie gut zusammenarbeiten. Auf dieser Grundlage planen sie ihre Lernschritte und können diese später kontrollieren.

Dabei sollen ihnen folgende Fragen helfen:

- Was wollte ich erreichen?
- Was habe ich erreicht?
- Welche Probleme hatte ich?
- Was habe ich getan, um die Probleme zu lösen?
- Wer oder was hat mir dabei geholfen?
- Was könnte ich anders machen?
- Was nehme ich mir vor?

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse werden im Thüringer Berufswahlpass dokumentiert und können in die persönlichen Überlegungen sowie die Gespräche zwischen dem Schüler oder der Schülerin und der Lehrkraft einbezogen werden – auch im Hinblick auf persönliche Zielsetzungen und Unterstützungsmöglichkeiten durch Dritte.

Auch Hamburg hat zusätzliche Materialien entwickelt, die den landesübergreifend entwickelten BWP ergänzen oder bestimmte Dokumente unter landestypischen Gesichtspunkten ausdifferenzieren. Der Hamburger Berufs- und Studienwegeplan ist eine landesspezifische Ausdifferenzierung des Arbeitsheftes, das dem BWP beiliegt. Das Arbeitsheft ist ein nach Jahrgängen strukturierter Terminkalender, der wichtige Meilensteine und Abschnitte für die einzelnen Jahrgangsstufen vorgibt. Dieser grobe Arbeitsplan, der für den länderübergreifenden Einsatz gedacht ist, wird im Hamburger Berufs- und Studienwegeplan ausdifferenziert und konkretisiert⁴⁶, indem er z. B. die in Hamburg verbindlichen Lernentwicklungsgespräche einbezieht (vgl. Kap. 3.2.3).

Ebenso wichtig wie eine Einbindung des BWP in landesspezifische Strategien ist dessen Verankerung in den schulischen BO-Konzepten. In der Praxis vor Ort kann die Arbeit mit dem BWP dann auch genutzt werden, um andere Akteure wie z. B. Eltern aktiv in die individuelle Förderung mit einzubinden, wie das folgende Beispiel aus Hessen zeigt:

⁴⁶ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/2966776/data/pdf-berufs-und-studienwegeplan.pdf> [01.08.2013].

Beispiel guter Praxis: Teilnahme der Elternbeiräte an der BWP-Fortbildung für Lehrkräfte an der Gerhart-Hauptmann-Schule in Griesheim (Hessen)

Die Gerhardt-Hauptmann-Schule ist eine kooperative Gesamtschule mit einer Förderstufe, Hauptschul- und Realschulzweigen sowie gymnasialen Eingangsklassen. Die Schulungen zum BWP sind fester Bestandteil des Berufsorientierungskonzepts der Schule, in das alle Schulzweige eingebunden sind. Der Schule war es wichtig, einen Weg zu finden, wie möglichst alle Eltern angesprochen und dazu bewegt werden können, sich aktiv in den Berufsorientierungs- und Förderprozess einzubringen. So entstand die Idee, die Schulung zum BWP für interessierte Väter und Mütter zu öffnen. Die Idee wurde vom OloV-Koordinator der Schule, der für die regionale Umsetzung der hessenweiten Strategie "Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule-Beruf"⁴⁷ verantwortlich ist, unterstützt. Dieser lud interessierte Elternbeiräte zur Teilnahme an einer BWP-Fortbildung für Lehrkräfte ein, die noch vor der offiziellen Einführung des BWP in Jahrgangsstufe 7 stattfand. Durch die vielfältigen Informationen konnten sich die Elternbeiräte mit den Zielen, dem Aufbau und den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des BWP in der beruflichen Orientierung vertraut machen und sich sehr praxisnah über die Vorteile der Arbeit mit dem BWP für Eltern informieren.

Die Resonanz der Elternbeiräte auf den BWP-Ordner als Hilfs- und Strukturierungsmittel in der beruflichen Orientierung war positiv. Sie werden die Informationen nutzen und den Eltern der Jahrgangsstufe 7 die Vorteile der beruflichen Orientierung mit Hilfe des BWP darstellen und ihnen so die Mitwirkung am Berufsorientierungsprozess erleichtern.

Der ProfilPASS für jüngere Menschen⁴⁸

Viele Potenziale von Menschen liegen brach, ihre persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse werden nicht anerkannt und nicht wertgeschätzt, weil sie dem Menschen selbst nicht bewusst und anderen nicht bekannt sind. Dies gilt insbesondere für Kompetenzen, die nicht in Bildungsinstitutionen erworben wurden. Um diese informell erworbenen Kompetenzen sichtbar machen und anerkennen zu können, wurde das ProfilPASS-System im Rahmen des Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ als Teil des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ entwickelt, erprobt und bundesweit eingeführt. Dem Projektverbund gehörten das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (ies) an.

In einem zweiten Schritt wurde der ProfilPASS für junge Menschen⁴⁹ entwickelt. Unter dem Motto: „Stärken kennen – Stärken nutzen“ dient er jungen Menschen dazu, ihre Stärken und persönlichen Neigungen zu entdecken und zu dokumentieren.

Der ProfilPASS ist ein Ordner, es gibt ihn aber auch als ePortfolio. Beides hilft den Schülerinnen und Schülern, systematisch zu reflektieren, was sie in ihrer Freizeit, mit der Familie und Freunden, in der Schule bisher getan haben. Die Arbeit mit Arbeitsbögen macht ihre Interessen deutlich, hilft ihnen zu erkennen, wo ihre Stärken liegen und was sie schon alles können. Die Ergebnisse bilden eine Grundlage für weitere Planungen und Entwicklungen.

⁴⁷ <http://www.olov-hessen.de>

⁴⁸ Vgl. Harp u. a. 2010.

⁴⁹ Vgl. <http://www.profilpass-fuer-junge-menschen.de/> [02.08.2013].

Der Ordner besteht aus einer Reihe von Übungen zur Selbstreflexion. Er ist in vier Abschnitte geteilt.

- Der Abschnitt „Mein Leben“ regt an, sich den Alltag genauer anzusehen: z. B. welche Menschen im eigenen Leben wichtig sind, wie ein Alltag aussieht, was im Leben schon passiert und was besonders wichtig ist. So notiert man in der Übung „Ein Tag in meinem Leben“ chronologisch, was man in welcher Situation getan und erlebt hat und wer daran beteiligt war. Die Eintragungen werden im nächsten Schritt ausgewertet: Was ist an diesem Tag für Dich besonders gut gelaufen? Was hat Dir besonders Spaß gemacht? Was war an diesem Tag nicht so gut und hätte besser klappen können?
- Hat der erste Abschnitt bewusst gemacht, was man an einem einzigen Tag alles tut, beleuchtet der zweite Abschnitt „Meine Stärken“ die Bereiche Freizeit, Schule und Haushalt genauer. Detaillierte Fragebögen helfen, häufige Aktivitäten, eigene Schwerpunkte und Interessen zu identifizieren. Auf dieser Selbstreflexion bauen eine Selbst- und eine Fremdeinschätzung zu vorhandenen Eigenschaften auf. Die besonderen Stärken werden im persönlichen Profil festgehalten.
- Der dritte Abschnitt „Meine Interessen“ stellt u. a. die Leistungen in den Vordergrund, auf die man stolz ist. Abgefragt werden interessante Themen und was dem/der Jugendlichen Freude macht – für all das gibt es eine Reihe von Vorschlägen.
- Aus der Bilanz der Stärken und Interessen werden unter der Überschrift „Meine Ziele“ erste Ideen für Berufswünsche abgeleitet und Schritt für Schritt Erkenntnisse über sich selbst den Anforderungen von Berufen gegenübergestellt.

Der ProfilPASS für junge Menschen kann als Diagnoseinstrument Teil der Potenzialanalyse sein. Als biografisches Instrument kann er dazu beitragen, sich mit der eigenen Geschichte und Lebenssituation aktiv auseinanderzusetzen und eigene Kompetenzen rückblickend zu entdecken.

Gute Erfahrungen gibt es in der Kombination von Potenzialanalyse und ProfilPASS, z. B. im Rahmen eines Camps. In einer anderen Umgebung haben die Jugendlichen die Chance, sich anders zu erleben und anders zu zeigen.

Dies gelingt dann, wenn die Arbeit mit dem Instrument von Fachkräften angeleitet wird, die für Biografiearbeit geschult sind und wenn dementsprechend die Potenzialanalyse – wie der ProfilPASS – entwicklungsorientiert und ergebnisoffen angelegt ist.

„Mit dem ProfilPASS guckt man sozusagen auf den ganzen Menschen, also ganz offen, die Ergebnisse sind völlig offen. Da kann alles Mögliche dabei rauskommen. Der Kern des ProfilPASSes ist es, dass man lernt, sich selber zu reflektieren und realistisch einzuschätzen.“

Ein Problem ergibt sich, wenn die Potenzialanalyse zu sehr fokussiert ist auf bestimmte Anforderungen. [...] über die Potenzialanalyse, da werden eben auch Defizite deutlich. Und wenn man damit anfängt, dann hakt es meines Erachtens.“ (Seidel, ies Hannover)

Die Ergebnisse werden im Ordner gesammelt, so dass der Prozess der Kompetenzentwicklung in der Schule fortgesetzt werden kann. Die individuelle Förderung kann und soll diese Grundlage nutzen, der ProfilPASS ist auf einen längeren Zeitraum angelegt. Neben Lehrkräften können professionelle Beraterinnen und Berater den Entwicklungsprozess der Jugendlichen begleiten.

Beispiel guter Praxis: ProfilPASS-Seminar des Job Clubs Altona für Schülerinnen und Schüler von zwei Hamburger Stadtteilschulen

Der Job Club Altona gehört zur Johann Daniel Lawaetz-Stiftung in Hamburg. Der Träger entwickelte sein Konzept des ProfilPASS-Seminars im Rahmen eines bundesweiten Kooperationsprojektes zur Verzahnung des ProfilPASSes für junge Menschen mit dem BWP⁵⁰. Dieses Pilotprojekt in Hamburg wurde von Oktober 2011 bis Februar 2012 unter Begleitung des IES, des DIE sowie der BAG BWP durchgeführt. Die Erprobung erfolgte mit Schülerinnen und Schülern einer 9. Klasse der Stadtteilschule Horn und einer 9. Klasse der Stadtteilschule Helmut Hübner.

In Vorbereitung des Seminars nahmen die Lehrkräfte an einem Informationsgespräch zum geplanten Vorhaben teil. In einem halbtägigen Expertenworkshop setzten sie sich gemeinsam mit dem Träger und den begleitenden Instituten mit Fragen der inhaltlichen Schnittstellen zum BWP sowie zum Berufs- und Studienwegeplan auseinander und diskutierten, welche Möglichkeiten es gibt, um in der Schule mit den Ergebnissen aus dem ProfilPASS-Seminar weiterzuarbeiten.

Um den Jugendlichen ein neues Lernsetting zur Erprobung eigener Stärken bieten zu können, fand das dreitägige Seminar an einem außerschulischen Lernort statt. Jeweils zwei geschulte ProfilPASS-Trainer bzw.-Trainerinnen leiteten eine Gruppe von max. 12 Jugendlichen.

Ziel des ProfilPASS-Seminars war es, die Jugendlichen mit Hilfe des biografieorientierten Verfahrens zu ermutigen und zu aktivieren, sich mit ihren eigenen Stärken und Fähigkeiten auseinanderzusetzen und aus diesen Erkenntnissen und Erfahrungen persönliche Ziele abzuleiten. Damit dies gelingt, werden die Aufgaben aus dem Profil-PASS nicht „stur“ Seite für Seite im Ordner abgearbeitet, sondern handlungsorientiert und unter Nutzung verschiedener Lernkanäle („sinnlich und großformatig“) umgesetzt. So wird z. B. die Übung „Mein Leben zur Zeit“ farbig auf Flipchart-Papier gestaltet. Anschließend werden die individuellen Arbeitsergebnisse aufgehängt, gemeinsam betrachtet und in der Gruppe vorgestellt. Die Ergebnisse werden abfotografiert und die Fotos in den Ordner integriert. Auf diese Weise können die Jugendlichen das Erarbeitete „emotional und neuronal besser verankern“.

Besonderer Wert wird darauf gelegt, sich gegenseitig ein konstruktives Feedback zu geben. Ein gutes Training dafür bietet die Eingangsübung, in der sich die Jugendlichen gegenseitig „Kompetenzgeschenke“ machen.

Die Abschlussaufgabe besteht für die Jugendlichen darin, mit all ihren Kompetenzen im Gepäck ein konkretes persönliches Ziel, das in den nächsten sechs Monaten erreicht werden soll, zu formulieren ebenso den Weg der Erreichung zu beschreiben und welche Kompetenz ihnen dabei hilft. Grundsätzlich gibt der Träger Aufgaben für den nächsten Tag mit nach Hause und bittet die Jugendlichen auch, ihre Eltern und/oder andere Verwandte mit einzubeziehen. An diese Ergebnisse kann eine individuelle Förderung im Anschluss an das Seminar anknüpfen.

Zum Abschluss erhalten die Schülerinnen und Schüler ihr Zertifikat. Die Lehrenden erhalten eine Rückmeldung zum Seminarverlauf (Feedbacks der Schüler und Schülerinnen) sowie eine Handreichung zur Weiterarbeit (Instrumente und Material).

⁵⁰ Mehr zum Projekt unter http://www.profilpass-fuer-junge-menschen.de/files/profilpass_bwp_tagung_ws_.pdf [24.07.2013].

Laut Evaluationsergebnissen⁵¹ wurden die ProfilPASS-Seminare von Lehrkräften und auch Eltern positiv bewertet:

„Die Schüler/innen waren begeistert von den drei Tagen [...] Viele haben ganz stolz ihre Karten und ihre Lebensweglinien gezeigt und waren sichtlich überrascht, was so alles in ihnen steckt. Ich habe das Gefühl, dass es den Schüler/innen richtig gut getan hat.“

(Lehrerin einer Stadtteilschule)

„Die Schüler haben den PP mit nach Hause genommen und mit ihren Eltern darüber gesprochen.“ (Lehrkraft)

Die Schülerinnen und Schüler hoben verschiedene Aspekte positiv hervor:

„Mir hat das Seminar sehr gut gefallen, weil mir meine Ziele und Fähigkeiten viel bewusster geworden sind.“

„Ich habe selber neue Stärken erkannt.“

„Die Lebenslinien haben mir sehr gefallen.“

„Es ist auch einmal gut zu sehen wie andere, also die Mitschüler einen bewerten, den Charakter beschreiben und die positiven Seiten von einem sehen.“

Die Schulen zeigten sich nach diesen Rückmeldungen bereit, mit den Ergebnissen weiterzuarbeiten. So wurden z. B. die Erfahrungen aus der Übung „Lebenslinien“ im Fach Ethik aufgegriffen. Der Träger empfahl seinerseits, die Transferübung („Mit welchen meiner Kompetenzen erreiche ich welches Ziel auf welchem Weg“) als wiederkehrendes Verfahren in den Unterricht zu implementieren.

Nach Einschätzung aller am Projekt beteiligten pädagogischen Fachkräfte können die Ergebnisse der ProfilPASS-Arbeit eine gute Grundlage für die Lernentwicklungsgespräche (vgl. Kap. 3.2.3) bilden, Hilfe beim Ausfüllen des Berufs- und Studienwegeplans bieten bzw. die Arbeit mit dem BWP ergänzen. Einen besonderen Wert stelle die Arbeit mit dem ProfilPASS für die Entwicklung von Lebensperspektiven (die Persönlichkeitsbildung und -stärkung) der Jugendlichen dar. Die Weiterführung des Angebots an den Schulen setzt allerdings entsprechende Rahmenbedingungen voraus. Zur weiteren Umsetzung der ProfilPASS-Arbeit wünschten sich die Schulen z. B., dass die Lehrenden über eine anderthalb- bis dreistündige Veranstaltung in die Arbeit und Methode zur Kompetenzerfassung und Potenzialentwicklung des ProfilPASSes eingewiesen werden und klare Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, wie sie mit den Ergebnissen der ProfilPASS-Arbeit konstruktiv weiter arbeiten können.

3.2.6 Rollenbasierte Kompetenzbilanz

Das Instrument „rollenbasierte Kompetenzbilanz“ wurde im Rahmen des Projekts „InLab“ (s. Kap. 1.3.5) an der Universität Paderborn entwickelt und an 12 Berufskollegs erprobt.

Die rollenbasierte Kompetenzbilanz wurde für die Arbeit mit Jugendlichen in Bildungsgängen des Übergangssystems von der Schule in den Beruf entwickelt. Das Instrument ist bewusst flexibel konzipiert und ein Transfer in andere Bildungsgänge vorgesehen.

⁵¹ Einen ausführlichen Projektbericht finden Sie unter:
<http://www.jobclubaltona.de/pdf/ProfilPASSPilotProjekt%20Hamburg%20Endbericht.pdf> [23.07.2013].

Grundlagen des Instruments

Bei der Entwicklung der rollenbasierten Kompetenzbilanz ging die Projektgruppe von folgenden Grundsätzen/Leitideen aus (vgl. Frehe 2012 und Frehe/Kremer 2010):

- **Orientierung an den jeweiligen Voraussetzungen und Stärken der Jugendlichen**

Die Ausgangslage für die Entwicklung der rollenbasierten Kompetenzbilanz bildeten die konkreten Problemlagen junger Menschen, die sich in Maßnahmen des Übergangssystems befinden. Die Erfahrungen der Mitglieder der Projektgruppe bestätigten entsprechende theoretische Erkenntnisse: eine breite Heterogenität der Jugendlichen in Bezug auf Lernleistung, Entwicklungsstand, soziale und persönliche Hintergründe, häufig verbunden mit schlechten Lernerfahrungen in der Schule. Von diesen Erfahrungen ausgehend setzt das Instrument „ausdrücklich auf einen Paradigmenwechsel im Kontext von Lehren und Lernen: Weg von der Defizitorientierung hin zu einer Kompetenz- und Stärkenorientierung“ (Frehe 2012, 3).

- **Einbezug der lebensweltlichen Kompetenzen**

Dem Modell liegt darüber hinaus die Erkenntnis zugrunde, dass Lernen nicht nur in der Schule geschieht. Jugendliche erwerben auch außerhalb von Schule vielfältige Kompetenzen, die es zu entdecken und nutzbar zu machen gilt (vgl. Frehe 2010, 2). Diese bilden ein wichtiges Potenzial, um individuelle Entwicklungsaufgaben im Übergang Schule – Beruf zu bewältigen, und darüber hinaus für ein lebenslanges Lernen.

- **Verzahnung von Kompetenzerfassung und -entwicklung**

Das Konzept der rollenbasierten Kompetenzbilanz verbindet die Kompetenzerfassung mit der Kompetenzentwicklung (s. Kap. 1.2.2). Kompetenzerfassung findet nicht einmalig, sondern mehrfach statt. Gleichzeitig sind Ansätze der Kompetenzerfassung in den gesamten Prozess der Berufsorientierung und der persönlichen Entwicklung eingebunden.

- **Berufsorientierung als Abfolge wichtiger Situationen**

Im Berufsorientierungsprozess sollen die Jugendlichen befähigt werden, unterschiedliche Anforderungssituationen zu bewältigen: (1) Sie sollen sich selbst, eigene Interessen und Neigungen entdecken. (2) Sie sollen sich mit Berufen und deren Möglichkeiten auseinandersetzen. (3) Sie sollen in Form eines Matchings beide Seiten zueinander in Bezug setzen und daraus berufliche Ziele ableiten. (4) Sie sollen schließlich ihre beruflichen Ideen realisieren. Diese Situationen bauen idealtypisch aufeinander auf, sie korrespondieren mit Phasen des persönlichen Entwicklungsprozesses und erfordern die Erfüllung unterschiedlicher Aufgaben von den Jugendlichen.

Kompetenzbilanzierung

Um in der bisherigen Schulkarriere verschüttete oder unbeachtete Potenziale zu heben, greift das Konzept die Grundidee der Kompetenzbilanzierung auf. Kompetenzbilanzen unterstützen junge Menschen dabei, ihre Lebenswelten zu betrachten, z. B. Familie, Hobby oder Ehrenamt. Sie reflektieren eigene Tätigkeiten, machen sich eigene Kompetenzen bewusst und dokumentieren sie (vgl. Lippegauß/Stolz 2010, 19). Die Zielsetzung von Kompetenzbilanzen reicht unterschiedlich weit: Einige Konzepte setzen den Schwerpunkt auf die Diagnose, andere berücksichtigen auch den Entwicklungsbedarf oder verbinden Kompetenzdiagnose mit Kompetenzentwicklung.

In der Regel arbeiten Kompetenzbilanzierungen mit einem Rückblick auf die eigene Lebensgeschichte. Die Reflexion vergangener Lebensphasen, ihrer Schul- oder Berufslaufbahn weckt jedoch häufig Erinnerungen an Misserfolge und Rückschläge oder legt private und soziale Problemlagen offen. Betroffene Jugendliche stehen Modellen der Kompetenzfeststellung, die zu sehr

auf die Vergangenheit ausgerichtet sind, dann eher skeptisch oder ablehnend gegenüber (vgl. Frehe 2010, 4). Deswegen ist bei biografieorientiertem Arbeiten grundsätzlich zu empfehlen, auf Erfolgserlebnisse und auf aktuell oder in der Vergangenheit erlebte Kompetenzen zu fokussieren. Das Konzept der rollenbasierten Kompetenzbilanz geht daher davon aus, dass Jugendliche leichter einen Zugang zu ihren eigenen Kompetenzen finden, wenn sie sich auf das Hier und Jetzt konzentrieren und die Rollen identifizieren, die sie gegenwärtig in ihrer Lebenswelt einnehmen und die ausschließlich positiv belegt sind.

Ausrichtung auf den Entwicklungsprozess

Die Erfassung der Kompetenzen wird nicht als einmaliges Ereignis angelegt, sondern zu einem durchgängigen Prinzip. Dazu sieht das Konzept an drei verschiedenen Zeitpunkten Kompetenzbilanzen vor, die unterschiedliche Ziele verfolgen:

1. Zu Beginn werden bestehende Kompetenzen und individuelle Stärken betrachtet. Hier kommen zum ersten Mal die Rollen ins Spiel. Als Zugang zur eigenen Kompetenz dienen in der rollenbasierten Kompetenzbilanz zunächst positiv belegte Rollen, die die Jugendlichen derzeit innerhalb ihrer Lebenswelten, z. B. in der Familie, bei Hobbys, bei Freunden oder Nebenaktivitäten wahrnehmen wie z. B. „die beste Freundin“, „der große Bruder“, der „Rapper“, „die Fußballerin“ oder „der Feuerwehrmann“. Diesen Rollen werden entsprechende Tätigkeiten zugeordnet (Was mache ich als Feuerwehrmann oder Fußballerin?), da das Handeln in einer Rolle immer an die Erfüllung bestimmter Aufgaben und Anforderungen geknüpft ist. Gleichzeitig bieten sich dem Rolleninhaber/der Rolleninhaberin aber auch Spielräume, die Rolle individuell auszufüllen und zu gestalten. In einem weiteren Schritt können die Tätigkeiten zu Stärken- und Kompetenzbereichen zusammengeführt werden (Was kann ich als Feuerwehrmann oder Fußballerin besonders gut?). Die vielfältigen Übungen dienen jedoch nicht nur der Feststellung von Kompetenzen, sondern bieten den Jugendlichen auch Möglichkeiten, ihre Kompetenzen zu trainieren, indem sie ihre Arbeit z. B. immer wieder reflektieren, sich darüber in Kleingruppen austauschen, Produkte wie Graffitis, Mindmaps, Wappen oder Poster-Collagen anfertigen. Aus diesen Rollen heraus reflektieren die Jugendlichen Stärken, die in eine Stärkentabelle eingetragen werden. Die ausdifferenzierten Rollenbeschreibungen und individuellen Stärkentabellen bilden die Grundlage für ein Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin oder dem Schüler.

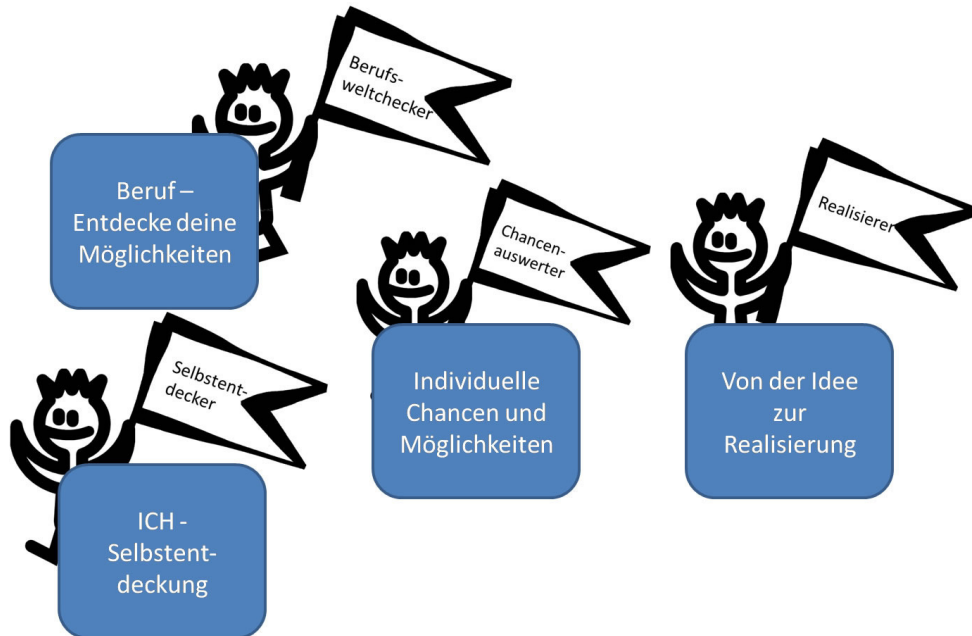
Die Ergebnisse vermitteln dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin wie auch den Lehrkräften und weiteren Beteiligten weit mehr Erkenntnisse als fachliche Noten:

„Also da steht dann eben nicht Mathematik Ziel 9. Stufe erreicht, sondern da steht, Justin ist großer Fußballfan und weiß immer über die neuesten Kinofilme Bescheid, kennt super Plattformen, wo man sich darüber informieren kann, er erstellt selbst Kommentare zu gewissen Filmen. Das sind doch alles Dinge, die kann man super aufnehmen, die kann man super nutzen für den Schulunterricht.“ (Frehe)

2. Wenn erste Lernsituationen zur Berufsorientierung stattgefunden haben, schließt sich eine zweite Kompetenzbilanz an. Sie untersucht den bisherigen Berufsorientierungsprozess, die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, berufliche Vorstellungen und die Analyse beruflicher Möglichkeiten. Auch hier nutzt das Konzept Rollen, welche die aufeinander aufbauenden Aufgaben der Berufsorientierung spiegeln: den Selbstentdecker, den Berufsweltchecker, den Chancenauswerter und den Realisierer. In der Beschäftigung mit den Rollen reflektieren die Jugendlichen, wo sie im Berufsorientierungsprozess stehen und welche Aufgaben als nächste zu bewältigen sind.






Bisherige Ergebnisse wie z. B. Graffiti's können übersprayed werden und bilden so auch eine persönliche Weiterentwicklung ab.

ABBILDUNG 6: ROLLEN IM BERUFSORIENTIERUNGSPROZESS (NACH FREHE/KREMER 2010)



3. Am Ende des Berufsorientierungsprozesses wird eine dritte Kompetenzbilanz durchgeführt. Sie beleuchtet rückblickend den Weg bis zur Realisierung der eigenen Berufsvorstellung und dokumentiert die Kompetenzen, die auf diesem Weg deutlich wurden. Die Stärkentabelle wird zu allen Zeitpunkten der Kompetenzbilanzen, aber auch begleitend fortgeschrieben, darauf aufbauend werden weitere Schritte vereinbart. Insgesamt erstreckt sich die Arbeit mit der Kompetenzbilanz an den Berufskollegs über ein Schuljahr.

ABBILDUNG 7: INDIVIDUELLE STÄRKENTABELLE (NACH FREHE/KREMER 2010)

Bereich	Rolle	Aufgaben / Tätigkeiten	Stärken
 Familie (Heute / Zukunft)			
 Hobby			
 Berufliche Tätigkeit (Heute / Zukunft)			
 Schule			
 Freunde			

Das Instrument bietet eine Reihe von Vorteilen, die eine Verknüpfung mit der Potenzialanalyse möglich und sinnvoll erscheinen lassen:

- Die rollenbasierte Kompetenzbilanz geht von einem stärkerorientierten Ansatz aus, Stärken werden herausgestellt und ihre Entwicklung fortlaufend dokumentiert.
- Die Jugendlichen werden ganzheitlich betrachtet, die Persönlichkeit jedes/jeder Einzelnen steht im Mittelpunkt.
- Die heterogenen Ausgangslagen der Jugendlichen werden berücksichtigt, ihre Lebenswelten einbezogen, informell erworbene Kompetenzen beachtet und gefördert.
- Die Lernenden übernehmen eine aktive Rolle und arbeiten weitestgehend eigenständig.
- Das Instrument verknüpft Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung.
- Der Zugang über positiv besetzte Rollen in der aktuellen Lebenswelt der Jugendlichen erleichtert es ihnen, sich auf diese Arbeit – vor allem auch auf die Auseinandersetzung mit sich selbst – einzulassen.
- Der Prozess der Berufsorientierung wird differenziert betrachtet und in unterschiedliche Phasen eingeteilt. Die diese Phasen zugeordneten Rollen ermöglichen individuell passende Wege und Aufgaben.

3.2.7 Qualitätskompass Individuelle Förderung

Der Qualitätskompass Individuelle Förderung (vgl. Zoyke 2012) wurde ebenso wie die rollenbasierte Kompetenzbilanz im Rahmen des Projekts „InLab“⁵² entwickelt (vgl. Kap. 1.3.5). Mit der

⁵² <http://cevet.uni-paderborn.de/inlab/> [01.08.2013].

Entwicklung des Qualitätskompasses reagierte das Projekt auf zentrale Probleme der individuellen Förderung:

- den Mangel an geeigneten und erprobten Instrumenten zur Erfassung von fachlichen, sozialen und personellen Kompetenzen
- den häufig zu beobachtenden Umstand, dass gewonnene Ergebnisse kaum für eine individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung genutzt werden.

Ein Ausgangspunkt für das Projekt war daher die Erkenntnis, dass ein Förderplanformular allein nicht reicht, sondern in ein Gesamtkonzept zur individuellen Förderung eingebunden sein muss. Von der Grundidee der Förderplanung ausgehend, wird im Projekt ein Gesamtgerüst bzw. Rahmen zur individuellen Förderung aufgebaut, der sogenannte „Qualitätskompass Individuelle Förderung“, der als Steuerungs- und Qualitätssicherungsinstrument im Bildungsgang dient.

Das Projekt lehnt sich an die aus der Sonderpädagogik stammende und in der Benachteiligtenförderung weiter entwickelte Idee einer Förder- und Entwicklungsplanung an, die die drei Schritte Förderdiagnose, Förderplanung und differenzierte Lernangebote umfasst (vgl. Lippegauß 2000). Diese Idee wird hier theoretisch verankert und weiter ausdifferenziert. Drei charakteristische Elemente der individuellen Förderung werden im Qualitätskompass unterschieden: die Kompetenzerfassung, die Förder- und Entwicklungsgespräche und die Gestaltung förderlicher Lernumgebungen.

Der Förder- und Entwicklungsplan ist das zentrale Steuerungs- und Dokumentationsinstrument. Er bildet eine Art Vertragsgrundlage, in der alle Beteiligten die Ziele, Aufgaben, die vorgesehene Zeit und die Kontrolle festlegen. Das Verfahren der Förderplanung dient der Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden und soll ein hohes Maß an Partizipation und die Übernahme von Verantwortung seitens der Schülerinnen und Schüler für den eigenen Lernprozess ermöglichen. Darüber hinaus sieht es die konstruktive Beteiligung Dritter wie sozialpädagogischer Fachkräfte, Eltern und betrieblicher Vertreterinnen und Vertreter eine ganzheitliche Förderung vor.

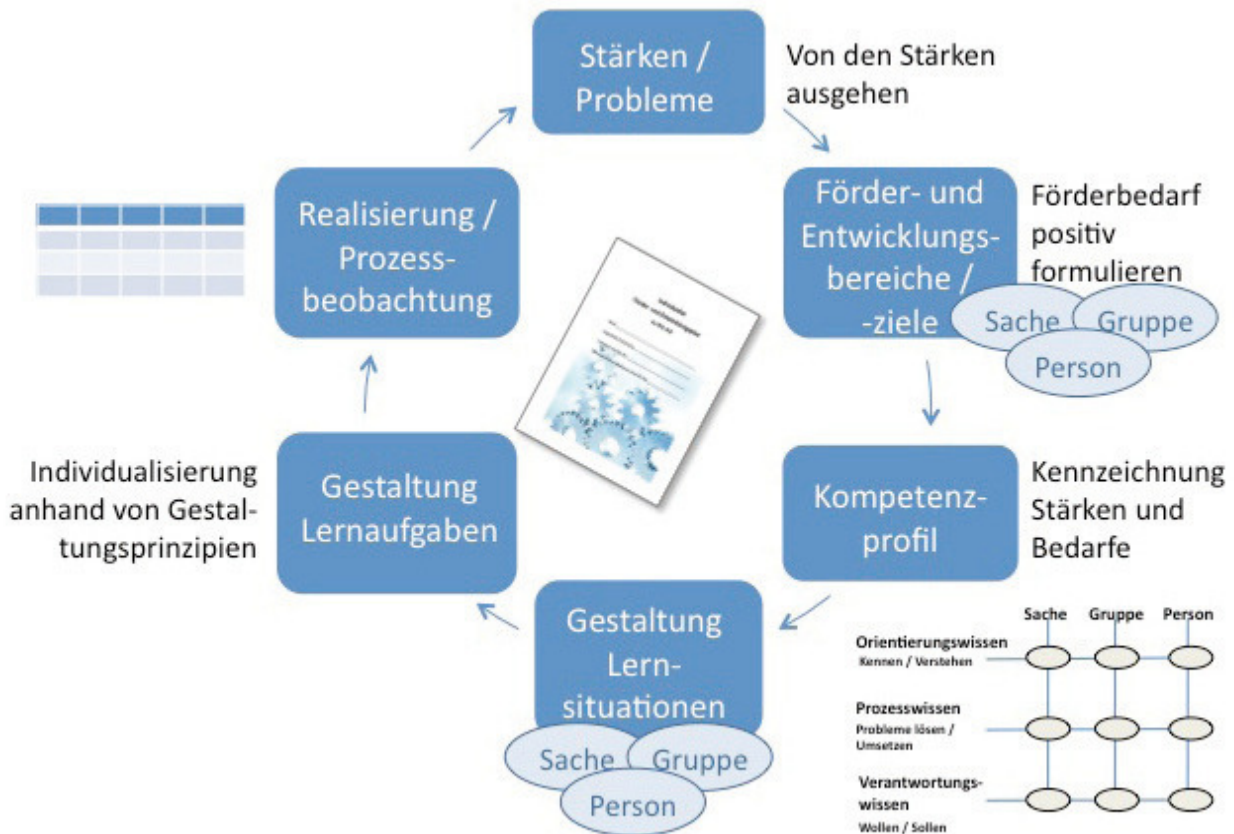
Im Formular des Förder- und Entwicklungsplans werden alle Ergebnisse aus verschiedenen Formen und Anlässen von Kompetenzfeststellung zusammengetragen, dazu gehören auch Klassenarbeiten, betriebliche Beurteilungen und Selbsteinschätzungen. Auf dieser Grundlage finden Förder- und Entwicklungsgespräche mit Zielvereinbarungen statt. Aktivitäten und Ergebnisse der Kompetenzerfassung werden so abgestimmt, gebündelt und konstruktiv in eine Förderung der Kompetenzentwicklung überführt. Der Förder- und Entwicklungsplan bietet allen Beteiligten eine Orientierung, er gibt der individuellen Förderung Struktur und dokumentiert die mit ihr verbundenen Prozesse.

Angelehnt an die Idee der Förder- und Entwicklungsplanung werden im Qualitätskompass zwei wesentliche Phasen-Elemente der individuellen Förderung unterschieden, die systematisch miteinander verbunden werden. Der gesamte Prozess mit seinen Teilschritten schlägt sich im Formular des Förder- und Entwicklungsplans nieder und wird hierüber gesteuert und dokumentiert. Im Folgenden wird beispielhaft eine mögliche Form eines solchen Förder- und Entwicklungsplans skizziert:

- Der erste Teil dient zur Kompetenzerfassung, in ihm werden individuelle Stärken und Förder- bzw. Entwicklungsbedarf in einer offenen Form dokumentiert und zusammengeführt. Als Richtschnur dienen die drei Bezüge Fach/Sache, andere Personen (Gruppe) und eigene Person. Im Kompetenzprofil werden die Erkenntnisse dazu den drei Dimensionen Fach-, Sozial- und Personalkompetenz zugeordnet. In jeder Dimension sind deklaratives (auf Fakten bezogenes) Wissen, prozedurales (auf Handlungsabläufe bezogenes) Wissen und

reflexives (auf die eigene Person bezogenes) Wissen differenziert (vgl. Kremer 2007, 30). Das Profil unterscheidet darüber hinaus vorhandene Kompetenzen und noch zu fördernde Kompetenzbereiche.

ABBILDUNG 8: PROZESS DER FÖRDER- UND ENTWICKLUNGSPLANUNG (NACH ZOYKE 2010, 5)



- Mit dem zweiten Teil geht es um die Gestaltung individuell förderlicher Lernumgebungen und Lernaufgaben. Dieser Teil konkretisiert die i. d. R. recht allgemein formulierten Ziele und Aufgaben für den oder die Einzelne, u. a. indem er die Bezüge Fach/Sache, andere Personen (Gruppe) und eigene Person aufgreift. Im Vordergrund sollen die individuellen Stärken und Potenziale stehen, die als Anknüpfungspunkte für die Kompetenzentwicklung und die individuelle Förderung aufgegriffen werden sollen. Die Beteiligten halten hier konkrete Maßnahmen mit Angabe der Verantwortlichen und des Zeitraums fest und erhöhen so die Verbindlichkeit. Auch Beobachtungen und Termine für Entwicklungsgespräche werden hier festgehalten.

Der Förder- und Entwicklungsplan kann sowohl maßgeblich in der Verantwortung der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler selbst liegen.

Der Qualitätskompass basiert auf einem Modell, das drei Zugänge der individuellen Förderung aus schulischer Perspektive beschreibt, in denen Herausforderungen für die Umsetzung gesehen werden (vgl. auch Kremer/Zoyke 2010b, 22):

- *Ebene der Lernumgebung*: Hier bestehen besondere Herausforderungen in der diagnostischen Kompetenz der Lehrenden – aber auch der Lernenden. Lehrkräfte müssen geeignete Instrumente der Kompetenzfeststellung kennen und passend zu den Zielgruppen

und Rahmenbedingungen auswählen und sachgerecht anwenden. Beide gemeinsam leiten aus den Ergebnissen Ziele ab und formulieren individuelle Lern- und Entwicklungsaufgaben. Im Rahmen einer Prozessdiagnose werden Entwicklungsfortschritte erfasst und neue Aufgaben beschrieben.

- *Ebene des Curriculums:* Die Förder- und Entwicklungsplanung muss in die schulischen Curricula eingebunden, andererseits müssen diese flexibilisiert werden, um die vereinbarten Förder- und Entwicklungsziele zu erreichen.
- *Ebene der Organisation:* Es müssen Freiräume geschaffen werden für Gespräche mit Lernenden, im Lehrkräfteteam oder auch mit Dritten, mit denen die Schule im Rahmen der individuellen Förderung kooperiert. Von großer Bedeutung ist die Personalentwicklung, d. h. die Schulung der Lehrkräfte.

Der Qualitätskompass will Lehrkräften eine Orientierung für die individuelle Förderung bieten, er stellt keine Instrumente zur Verfügung, sondern Leitlinien zur Unterstützung. Zusätzlich werden Beispiele guter Praxis und exemplarische Materialien aufbereitet.⁵³

Den Paderborner Projektbeteiligten geht es um weit mehr als um ein zusätzliches Formular und einen weiteren Beratungstermin. Sie möchten „die Idee der Förder- und Entwicklungsplanung im Rahmen der individuellen Förderplanung als durchgängiges pädagogisches Grundprinzip in die gesamte Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen“ (vgl. Zoyke/Hensing 2011, 4) einbringen und die damit verbundenen Qualitätsanforderungen konkretisieren.

Aus diesem Grund können Instrumente und Erfahrungen auch nicht ohne weiteres auf andere Bedingungen übertragen werden. Das Modell muss an jedem Standort neu diskutiert und mit konkreten jeweils passenden Angeboten gefüllt werden.

3.3 Gelingensbedingungen für individuelle Förderung

Bei den Praxisbesuchen wurden die Gesprächspartnerinnen und -partner nach ihren Erfahrungen befragt, welche Faktoren besonders zum Gelingen individueller Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen beitragen. Die Antworten wurden gesammelt, nach Übereinstimmungen sortiert und ausgewertet. Die Sichtweise der Fachkräfte aus der Praxis deckt sich in weiten Teilen mit den Einschätzungen der von uns interviewten Expertinnen und Experten (vgl. Kap. 1.2).

Wertschätzende Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber

Einen besonderen Wert legten die Befragten darauf, dass die Schülerinnen und Schüler als Adressatinnen und Adressaten individueller Förderung und vor allem als Expertinnen und Experten ihrer selbst ernst genommen werden. Ein „respektvoller Umgang mit den Jugendlichen“ und deren „Akzeptanz“ seien wesentliche Voraussetzungen für eine gelingende individuelle Förderung. Fach- und Lehrkräfte, die mit den Jugendlichen arbeiten, müssen eine solche wertschätzende und stärkenorientierte Haltung verinnerlichen und im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zeigen. Diese drückt sich nach Ansicht der Fach- und Leitungskräfte aus der Praxis auch darin aus, dass den Jugendlichen die pädagogischen Ziele der Potenzialanalyse und der Förderempfehlungen im Vorfeld transparent gemacht werden.

Dazu gehöre auch, die „Eigenverantwortlichkeit“ und „Selbstbestimmung“ des Schülers oder der Schülerin zu stärken, z. B. indem man sie „eigene Förderziele formulieren“ lässt und sie „ganz stark mit einbindet in die individuelle Förderung.“ Die aktive Beteiligung und Selbstbestimmung

⁵³ Die Materialien sind hier bereitgestellt: <https://bscw.uni-paderborn.de/pub/bscw.cgi/987873>

sei insbesondere für Förderschülerinnen und -schüler wichtig, die sonst häufig erleben, dass ihnen etwas ‚aufgedrückt‘ oder abgenommen werde. Förderlich wirke sich auch eine Atmosphäre aus, in der sich diese Jugendlichen wohlfühlen. Ob individuelle Förderung greift, sei in hohem Maße auch davon abhängig, inwieweit es gelinge, eine vertrauensvolle Beziehung zu dem/der Jugendlichen aufzubauen.

Schülerinnen und Schülern gegenüber eine wertschätzende Haltung zu zeigen, setzt nach Ansicht einiger Befragter voraus, dass die fördernden Personen selbst Anerkennung und Wertschätzung in ihrem beruflichen Alltag erfahren, insbesondere seitens der Kolleginnen und Kollegen sowie der Leitung der Institution. So wirke sich z. B. ein gutes Betriebsklima an der Schule positiv auf die Umsetzung von Vorhaben zur individuellen Förderung aus.

In diesem Zusammenhang sei es auch wichtig, eine Feedbackkultur zu etablieren, die bei den Lehrkräften den Erfahrungsaustausch und bei den Jugendlichen vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexion fördere. Sie sollten mit den entsprechenden Feedbackregeln vertraut sein. Bewährt habe sich, das Thema in den Schulungen für Fach- und Lehrkräfte zu vertiefen und Feedbackgespräche, die im Anschluss an die Potenzialanalyse zu führen sind, im Vorfeld zu trainieren.

Lehrkräfte in ihrer Rolle als Lern- und Entwicklungsbegleitung stärken

In Bezug auf die individuelle Förderung schreiben die befragten Fachkräfte aus der Praxis - ebenso wie die interviewten Expertinnen und Experten - insbesondere den Klassenlehrkräften die Hauptverantwortung für diesen Prozess zu. Diese können ihre Aufgabe besonders dann erfolgreich erfüllen, wenn sich das gesamte Lehrerkollegium an der Umsetzung dieses pädagogischen Prinzips beteiligt. Dies gelingt umso eher, je besser die Lehrkräfte ihre Rolle als Lern- und Entwicklungsbegleitung der Schülerinnen und Schüler annehmen können. Individuelle Förderung in diesem Sinne heißt auch, den Jugendlichen vielfältige Chancen und Möglichkeiten ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung aufzuzeigen und ergebnisoffen zu agieren.

Aus Sicht der befragten Bildungsträger sei in jedem Fall die Kommunikation mit den Lehrkräften wichtig. Es genüge nicht, ihnen die Ergebnisse der Potenzialanalyse lediglich als Klassensatz zu übergeben. Notwendig und hilfreich seien Übergabegespräche mit den Lehrkräften, in denen die Ergebnisse erläutert und Hinweise zu Möglichkeiten individueller Förderung gegeben werden.

In der Praxis habe sich gezeigt, dass den Lehrkräfte dieser Rollenwechsel leichter gelingt, wenn sie die Möglichkeit erhalten, bestimmte Übungen mitzumachen. Auf diese Weise lernen sie die Jugendlichen und sich selbst von einer anderen, neuen Seite kennen. Die Schülerinnen und Schüler bekommen darüber Auftrieb und Bestätigung, vor allem dann, wenn Lehrkräfte wertschätzend auf die von den Jugendlichen gezeigten Ergebnisse und Leistungen reagieren.

Anspruchsvolle Förderziele festlegen und deren Erreichung überprüfen

Während der individuellen Förderung braucht der/die Jugendliche eine Person, die ihn/sie kontinuierlich begleitet. Deren Aufgabe sei es, Termine zu vereinbaren, die Einhaltung von Fördervereinbarungen zu überwachen, zu analysieren, was funktioniert und was nicht funktioniert hat, und bei Bedarf umzusteuern.

Bei der Festlegung von Förderzielen und Schritten zu deren Umsetzung spielt nach Ansicht der Befragten das richtige Maß eine wichtige Rolle, d. h. der Schüler oder die Schülerin dürfe weder über- noch unterfordert und keinesfalls übertüftelt werden.

Konzepte zur Berufsorientierung als Rahmen für individuelle Förderung nutzen

Um die Ergebnisse von individuellen Förderprozessen zu sichern, brauchen Schulen nach Meinung der Befragten Eckpunkte für die Gestaltung ihrer Angebote. Eine wichtige Orientierung böten in diesem Zusammenhang landesspezifische Strategien zur Berufsorientierung bzw. zum Übergang Schule-Beruf (wie z. B. das Neue Übergangssystem Schule-Beruf in NRW oder das Handlungskonzept „Schule & Arbeitswelt“ in Schleswig-Holstein). Diese beinhalten Hinweise zur Gestaltung schulischer Berufsorientierungskonzepte (wie z. B. zu Standardelementen der BO), deren Erstellung in einigen Bundesländern verpflichtend ist. Förderlich sei, wenn das BO-Konzept gemeinsam im Kollegium erarbeitet und in der Gesamtkonferenz beschlossen wurde, in welcher Tiefe und Breite die Berufsorientierung an der konkreten Schule umgesetzt werden soll. Das BO-Curriculum müsse innerhalb von Schule bekannt sein.

Elemente der Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung sinnvoll miteinander verknüpfen

Bei der Definition von Standardelementen bzw. Eckpunkten sei es ebenso wichtig, zu überprüfen, inwieweit die Elemente sinnvoll miteinander verknüpft sind und aufeinander aufbauen. Diese Anforderung richtet sich an verschiedene Ebenen: Sie greift den Gedanken der Bildungskette auf Bundesebene auf, bezieht sich auf Landesstrategien und richtet sich auch an Schulen und Bildungsträger, die eigenen Konzepte diesbezüglich zu überprüfen und abzustimmen.

Geschultes Personal

Da individuelle Förderung in der Hauptverantwortung der Schulen liegt, richteten sich die Antworten der Befragten vorrangig darauf, inwieweit Lehrkräfte auf diese Aufgabe vorbereitet sind. Entsprechende Fortbildungen für Lehrkräfte zur systematischen Verhaltensbeobachtung und zum konstruktiven Feedback zeigten in der Praxis bereits erste positive Effekte und Veränderungen.

Als zusätzliche Unterstützung können den Lehrkräften Handbücher zur Verfügung gestellt werden, die anhand praktischer Beispiele zeigen, wie man mit den Ergebnissen der Potenzialanalyse weiterarbeiten und Maßnahmen der individuellen Förderung ableiten kann. Derartige Materialien sind in einigen Bundesländern bereits entwickelt worden und befinden sich derzeit in der Erprobung.

Schulen mit den Akteuren auf kommunaler Ebene vernetzen

Auch wenn Schule die Hauptverantwortung für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler trägt, kann sie diese Aufgabe nicht allein bewältigen, sondern braucht dafür Partner. Nach Ansicht der Befragten muss Schule auf kommunaler Ebene vernetzt sein und verschiedene Akteure „mit ins Boot holen“ wie z. B. Eltern, (Praktikums-)Betriebe und Bildungsträger. Individuelle Förderung gelinge dann, wenn Schule sich in der Rolle der Koordination sieht, in der Kooperation eigene Aufgaben übernimmt und mit den Partnern auf Augenhöhe kommuniziert. Um vertrauensvolle Kooperationsbeziehungen aufzubauen, sei ein Austausch und Abgleich mit den Lehrkräften notwendig. Regelmäßige Kontakte, Offenheit, Transparenz und Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit, eine gute Koordination erwiesen sich in der Praxis als förderliche Faktoren ebenso wie die Bereitschaft, bei Bedarf auch neue Wege zu gehen und flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren.

Nach Ansicht der Bildungsträger sei es wichtig, Schulen den Nutzen erfahrbar zu machen, den sie als Institution, als Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler von den externen Angeboten und Aktivitäten haben (können). Ebenso können gemeinsame positive Erlebnisse das berufsgruppenübergreifende Team stärken. Wenn solche Teams erfolgreich arbeiten, könnten auch sie die Hauptverantwortung für die Koordination der Maßnahmen individueller Förderung übernehmen.

Kontinuität und Verlässlichkeit

Individuelle Förderung als pädagogischer Prozess braucht vor allem Zeit und klare Strukturen. So wie die Jugendlichen einen festen Ansprechpartner oder eine feste Ansprechpartnerin benötigen, die sie begleiten, brauchen die beteiligten Akteure personelle Kontinuität. Für die Schule spielt Planungssicherheit insofern eine große Rolle, als sie die aus ihrer Sicht geeigneten Angebote mittelfristig in ihr Konzept der Berufsorientierung oder individuellen Förderung aufnehmen will und dem i. d. R. umfangreiche schulinterne und -externe Abstimmungsprozesse vorausgehen.

In der Praxis der Bildungsträger erwiesen sich die Arbeit mit vorrangig fest angestelltem Personal bzw. die langfristige Koordinierung des Gesamtprozesses durch eine sozialpädagogische Fachkraft als förderlich. Häufige personelle Wechsel führten dagegen zu Verunsicherung, sinkender Motivation und Bereitschaft zur Zusammenarbeit der Partner.

Um im Falle personeller Wechsel die Zusammenarbeit verlässlich weiterführen zu können, empfehlen die Befragten, Prozesse und Aufgaben der Beteiligten zu beschreiben und im Rahmen der Qualitätssicherung zu dokumentieren. Dabei sei nicht nur das Ergebnis in Form einer Dokumentation wichtig, sondern vor allem der Prozess der gemeinsamen Diskussion, Auseinandersetzung und Abstimmung einer von allen Beteiligten akzeptierten Vorgehensweise.

4 Wie geht es weiter?

Ausblick und Handlungsbedarf

„Die Potenzialanalyse kann und muss mit individueller Förderung verknüpft werden!“ lautet die zentrale Botschaft der Experteninterviews und Praxisbesuche, die für diese Handreichung stattfanden. Interviews und Besuche haben gute Beispiele erbracht, die anschaulich machen, wie es gelingen kann, Kompetenzfeststellungen mit individueller Förderung zu verknüpfen.

Gleichzeitig erwies sich aber die Vorstellung, individuelle Förderung schließe sich quasi automatisch an die Potenzialanalyse an, als „Wunschdenken“. Dass Ergebnisse der Potenzialanalyse durch eine sich anschließende individuelle Förderung aufgegriffen werden, ist eher die Ausnahme als die Regel.

Deutlich wurde eine Reihe von Herausforderungen:

- Im Mittelpunkt der Potenzialanalyse sollen die Jugendlichen mit ihren individuellen Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten und ggf. Förderbedarfen stehen.
- Unter den aktuellen Rahmenbedingungen der Potenzialanalyse im Berufsorientierungsprogramm können die Ergebnisse nur schwer intensiv weiter genutzt werden. Kompetenzfeststellungen sind deswegen in der Praxis häufig eher Statusabklärungen und die Konzepte sind bisher kaum auf Kompetenzentwicklung und individuelle Förderung ausgerichtet.
- Es fehlen Rahmenbedingungen und/oder Förderstrukturen, die eine individuelle Förderung im Anschluss an die Potenzialanalyse im Sinne einer kohärenten Förderkette gewährleisten. So setzt die Berufseinstiegsbegleitung nicht immer unmittelbar, sondern mitunter erst bis zu zwei Schuljahren später ein und richtet sich nur an ausgewählte Schülerinnen und Schüler.
- Eine individuelle Förderung, die die Bereiche Schule, Arbeitswelt und Lebenswelt umfasst, erfordert die abgestimmte Kooperation schulischer und außerschulischer Partner, die Hauptverantwortung dafür soll bei den Lehrkräften liegen. Auf diese Rolle, die dafür notwendige Haltung und Aufgaben sind Schulen allenfalls auf der programmatischen Ebene eingestellt, die Lehrkräfte i. d. R. hierfür nicht ausgebildet.

Aus den Ergebnissen des Arbeitsprozesses, der zur Handreichung führte, werden deshalb folgende Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Programms abgeleitet, die in ihrer Gesamtheit Eckpunkte eines eher **idealtypischen Modells** beschreiben:

Ziele

Die Potenzialanalyse gibt jungen Menschen die Gelegenheit, ihre Kompetenzen selbst kennen zu lernen und Fachkräften zu zeigen. Ihre Ergebnisse bilden die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Potenzialen, Neigungen und Interessen und für eine erste Standortbestimmung innerhalb der Berufsorientierung. Als Kompetenzfeststellung zielt die Potenzialanalyse unmittelbar auf die anschließende Entwicklung der Kompetenzen. Bei diesem selbst bestimmten Entwicklungsprozess werden die Jugendlichen durch individuelle Förderung von Dritten unterstützt.

Zielgruppen

Die Potenzialanalyse ist ein Angebot für alle Schülerinnen und Schüler, die auch alle eine darauf aufbauende individuelle Förderung erhalten.

Individualisierte Berufsorientierung

Da Berufsorientierung ein individueller Prozess ist, erfolgen Berufsorientierungsangebote je nach Entwicklungsstand und Bedarf und lassen Jugendlichen Wahlmöglichkeiten für ihren eigenen Weg.

Neue Konzepte, die an den individuellen Ausgangslagen ansetzen und Berufsorientierung differenziert gestalten, werden zur Grundlage von Programmen und Strategien der Berufsorientierung.

Strukturen und Rahmenbedingungen für individuelle Förderung

Auf programmatischer Ebene (Bund-Länder-Ebene) und innerhalb des regionalen Übergangsmanagements werden Strukturen und Rahmenbedingungen geschaffen, die Kompetenzentwicklung und individuelle Förderung flächendeckend ermöglichen. Dazu gehören:

- kooperative Professionalisierungskonzepte, die Lehrkräfte und andere Akteure befähigen, auf wissenschaftlichen Grundlagen basierend Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen und durch individuelle Förderung zu unterstützen. Sie umfassen u. a. die Philosophie und Theorien der individuellen Förderung, die wertschätzende und stärkenorientierte Haltung, die neuen Rollen als Lernbegleiterinnen und -begleiter, die Gestaltung neuer Lernkulturen unter Einbezug der Arbeits- und Lebenswelt sowie Methoden und Instrumente der individuellen Förderung.
- organisatorische Strukturen innerhalb und außerhalb von Schule, die individuelle Entwicklungsprozesse und individuelle Förderung absichern und notwendige Ressourcen zur Verfügung stellen.
- die Einbindung der Potenzialanalyse in regionale (schulische) Berufsorientierungskonzepte bzw. andere Konzepte der individuellen Förderung, in denen verschiedene Bausteine der Berufsorientierung und der individuellen Förderung durch unterschiedliche Akteure angeboten werden und aufeinander aufbauen.
- die Einbindung der Durchführenden in ein regionales Übergangsmanagement, in dem die Verantwortung für die individuelle Förderung auf institutioneller und auf persönlicher Ebene vor der Durchführung von Potenzialanalysen ebenso geklärt ist wie die Steuerung der Prozesse.

Kohärente Förderketten

Die einzelnen Programmteile innerhalb der Berufsorientierung werden so aufeinander abgestimmt, dass die Berufseinstiegsbegleitung unmittelbar im Anschluss an die Potenzialanalyse einsetzen kann. Das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung steht überall dort zur Verfügung, wo sich ein entsprechender Bedarf zeigt. Eine kohärente Förderkette sichert ab, dass Potenzialanalyse und individuelle Förderung konzeptionell miteinander verknüpft werden und so Wirkungsqualität entfalten können.

Anhang

Liste der Expertinnen und Experten, die für ein Interview zur Verfügung standen

Wir danken den Teilnehmenden an den Interviews für ihre Bereitschaft, das Thema „Individuelle Förderung“ aus ihrer Perspektive zu beleuchten. Wir verdanken ihnen viele Anregungen für unsere Arbeit an dieser Handreichung.

Prof. Dr. Ruth Enggruber	Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Berufs- und Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Petra Frehe	Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn, Projekte „InLab“ und „InBig“
Ulrike Klante	Projektleitung Potenzialanalysen und Koordination BOP beim Internationalen Bund Gesellschaft für Beschäftigung, Bildung und soziale Dienste mbH, Bildungszentrum Hamburg
Prof. Dr. Bärbel Kracke	Professorin für Pädagogische Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Forschungsprojekt „Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM)“
Susanne Kugler	Leitung des Projektbüros „ KOMPETENZANALYSE PROFIL AC “ beim Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg
Dr. Alfred Lumpe	Leiter der Abteilung Unterrichtsentwicklung in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg
Prof. Dr. Annette Scheunpflug	Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Sabine Seidel	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (ies) GmbH an der Universität Hannover
Dr. Andrea Zoyke	Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn, eingebunden in die Leitung der Projekte „InLab“ und „InBig“
Tilman Zschiesche	Geschäftsführer des Instituts für berufsbezogene Beratung und Weiterbildung (ibbw-consult GmbH), Vorstand des IBBW

Leitfragen für das Interview

A. Persönliches Arbeitsfeld

1. Sagen Sie bitte zu Beginn etwas zu Ihrer Person und Ihrer Funktion.
2. In welchem Projekt/welchem Feld arbeiten Sie? Was sind Ihre konkreten Aufgaben?
3. Welchen Bezug hat Ihr Projekt/Ihre Arbeit zur individuellen Förderung?
4. Worin besteht das Erkenntnisinteresse Ihres Projekts?

B. Verständnis von individueller Förderung

5. Was verstehen Sie unter dem Begriff „Individuelle Förderung“ (Definition)?
6. Welches Konzept von individueller Förderung liegt Ihrer Arbeit zugrunde? (Kennzeichen, Bestandteile, Ebenen)
7. Gibt es Qualitätsstandards für die individuelle Förderung? Wenn ja – welche?

C. Adressaten und Bereiche individueller Förderung

8. An wen richten sich die Angebote individueller Förderung?
 - Benötigen alle Schülerinnen und Schüler im Übergang Schule – Beruf eine individuelle Förderung?
 - Oder richtet sich das Angebot nur an diejenigen, denen im Anschluss an die Kompetenzfeststellung „Förderbedarf“ attestiert wurde?
 - Oder richten sich Maßnahmen der individuellen Förderung an spezifische Zielgruppen wie z. B. abschlussgefährdete Jugendliche?
9. Auf welche Bereiche bezieht sich der Förderbedarf (Schule, Arbeitswelt und/oder Lebenswelt)?

D. Verknüpfung von Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung

10. Welcher Zusammenhang besteht aus Ihrer Sicht zwischen einer Förderdiagnose und dem Prozess der individuellen Förderung?
11. Wie muss eine Förderdiagnose gestaltet sein, um eine wirksame Grundlage für die individuelle Förderung zu bieten?
12. Wie müssen die Ergebnisse einer Kompetenzfeststellung/Potenzialanalyse (Dokumentationen, Profile, Empfehlungen etc.) aussehen, um sie im Rahmen einer individuellen Förderung aufgreifen zu können?

E. Erkenntnisse und Erfahrungen mit individueller Förderung

13. Wie wird individuelle Förderung konkret umgesetzt? Wie läuft ein individueller Förderprozess ab?
14. Welche Erkenntnisse und Erfahrungen haben Sie in Bezug auf die individuelle Förderung in Ihrem Projekt gewonnen (konkrete Maßnahmen/Instrumente/Gestaltungselemente der individuellen Förderung)?

15. Was gelingt unter welchen Bedingungen?
16. Wo bestehen Knackpunkte? Woran kann individuelle Förderung scheitern oder was kann sie hemmen?

F. Individuelle Förderung als Kooperationsaufgabe

17. Im Übergang Schule – Beruf sind unterschiedliche Akteure beteiligt: z. B. die Schule, die Berufsberatung, Betriebe z. T. Schulsozialarbeit und/oder Berufseinstiegsbegleitung. Durch Angebote wie die Potenzialanalyse und die Werkstatttage kommen Bildungsträger hinzu.
18. Wer hat die zentrale Verantwortung für die individuelle Förderung? (Welche Institution und welche Person?)
19. Welche Institutionen und Personen sind darüber hinaus beteiligt und in welcher Weise?
20. Welche Anforderungen an Kooperation sind mit individueller Förderung verbunden?

G. Gute Praxis

21. Können Sie ein Beispiel einer gelungenen individuellen Förderung aus Ihrem Projekt beschreiben? Was macht gute Praxis aus?

H. Ausblick/Handlungsbedarf

22. Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie aus Ihren Ergebnissen für die Zukunft für die Umsetzung von individueller Förderung? Worin bestehen die Herausforderungen? Was wird gebraucht, was muss sich ändern?

Liste der Expertinnen und Experten aus den Praxisbesuchen

Wir danken den Teilnehmenden an den Fachgesprächen vor Ort 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.

BAW Südtondern (Schleswig-Holstein):

- Hauke Brückner, Geschäftsführer
- Susan Lesener, stellvertretende Geschäftsführerin und Bildungsbegleitung
- Jessika Singhavirat, Berufseinstiegsbegleiterin und Koordinatorin Berufsorientierung
- Jan Andresen, Bildungscoach

Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. (Hessen):

- Bettina Eiserloh, Projektleitung Projektbüro KomPo7 verankern
- Norbert Schultze, Projektkoordinator Projektbüro KomPo7 verankern – Region Südhessen

CJD Offenburg/MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH Tübingen (Baden-Württemberg, Niedersachsen):

- Annekatri Stöhr, CJD, Leiterin der Abteilung Profil AC
- Karsten Hammer, MTO/Bildung, Bereichsleiter Bildung

FAA Bildungsgesellschaft mbH, Nord (Berlin):

- Fanny Rosenthal, Koordination Übergang Schule – Beruf
- Gaby Bohne, Berufseinstiegsbegleiterin

Handwerkskammer Südthüringen, BTZ Rohr-Kloster (Thüringen):

- Peggy Greiser, Projektleitung BERUFSSTART plus, Abteilungsleiterin Berufsorientierung
- Karina Lübker, Berufseinstiegsbegleiterin

Institut für Berufs- und Sozialpädagogik Bremen e. V. (Bremen):

- Burkhard Fechner, Berufseinstiegsbegleiter
- Karen Flies, Klassenlehrerin
- Nicole Klinger, Berufseinstiegsbegleiterin
- Marion Kriebisch-Pommer, Lehrerin an einer Förderschule
- Kerstin Lucht-Hübner, Mitarbeiterin Potenzialanalyse
- Peggi Nischwitz, Bereichsleiterin Handel, Wirtschaft, Handwerk
- Claudia Regel, Berufseinstiegsbegleiterin
- Thorsten Stolle, Lehrer an einer Förderschule
- Waltraud Struss, Schulleiterin einer Stadtteilschule
- Susanne Vödich, Berufseinstiegsbegleiterin
- Birgit Wiechmann, Mitarbeiterin Potenzialanalyse
- Silvia Walter, Berufseinstiegsbegleiterin, Maßnahmeleitung

Internationaler Bund Gesellschaft für Beschäftigung, Bildung und soziale Dienste mbH, Bildungszentrum Hamburg (Hamburg):

- Svenja Barß, Berufseinstiegsbegleiterin

- Peter Diestel, Betriebsstättenleiter, verantwortlich für BerEb und BerEb-Bk
- Nicola Ihde, Tutorin (Klassenlehrerin) an der Lohbrügge-Schule Hamburg
- Ulrike Klante, Projektleitung Potenzialanalysen und Koordination BOP

Philipp-Reis-Schule Gelnhausen (Hessen):

- Christine Georg, Schulleiterin einer Grund- und Hauptschule mit SchuB-Klassen und 10. Hauptschuljahr, Ganztagschule in offener Form

VIF Beratungsstelle Evangelische Jugendhilfe Iserlohn-Hagen - Trägerverbund Berufsorientierung HagEN (Nordrhein-Westfalen):

- Michaela Todtberg, Lehrerin
- Denis Schöneck, VIF Mitarbeiterin
- Angelika Wiegold, VIF Mitarbeiterin
- Uwe Becker, Einrichtungsleiter

Leitfragen für die Praxisbesuche

1. Welche Ergebnisse und Erkenntnisse haben die Projekte, Bildungsträger oder Schulen hinsichtlich der Umsetzung von individueller Förderung gewonnen?
2. Wer betreibt individuelle Förderung auf der Grundlage der Ergebnisse der Potenzialanalysen? Wer ist dafür hauptverantwortlich?
3. Wie erfolgt die individuelle Förderung? Inwiefern knüpft sie an die Ergebnisse der Potenzialanalyse an?
4. Welche Gelingensbedingungen sind notwendig, um individuelle Förderung im Anschluss an eine Potenzialanalyse und im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses erfolgreich umsetzen zu können? Woran kann individuelle Förderung scheitern?
5. Welche Qualitätsstandards haben sich im Hinblick auf individuelle Förderung entwickelt?
6. Welche Ihrer Ansätze sehen Sie als Beispiele guter Praxis an?
7. Können Sie ein Fallbeispiel schildern, wo individuelle Förderung gelungen ist?
8. Welche Handlungsbedarfe und Empfehlungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gibt es in Bezug auf die individuelle Förderung?
9. Was würden Sie sich für die Zukunft wünschen?

Liste der Beispiele guter Praxis

Wir danken allen, die uns ihre Beispiele guter Praxis zur Verfügung gestellt haben.

- **Befragung der Lehrkräfte zur Verwertbarkeit der Ergebnisse der Potenzialanalyse**, ibs Bremen e. V., Peggi Nischwitz (S. 31)
- **MODULERWEITERUNG KOMPETENZANALYSE PROFIL AC AN SCHULEN (Berufsinteressentest, Anforderungsprofile von 28 Berufsfeldern, Aktualisierung Kompetenzprofil)**, MTO Tübingen, Karsten Hammer/CJD Offenburg, Annekatri Stöhr (S. 33)
- **„Ampelsystem für die Arbeit mit den Ergebnissen der Potenzialanalyse“**, Servicestelle Bildungsketten (S. 37)
- **„Diagnose- und Trainingsprogramm: Eigene Stärken erleben, ausbauen und anwenden lernen“**, VIF-Beratungsstelle des Diakonischen Werks Ennepe-Ruhr/Hagen, Uwe Becker (S. 40)
- **Einleitung einer Maßnahme der Jugendhilfe**, VIF-Beratungsstelle des Diakonischen Werks Ennepe-Ruhr/Hagen, Uwe Becker (S. 41)
- **Die Arbeit mit dem Thüringer Berufswahlpass in Verbindung mit der Potenzialanalyse und einer sich anschließenden individuellen Förderung**, TMBWK Jana Holstein, BTZ Rohr-Kloster, Peggy Greiser (S. 43)
- **Elternarbeit beim ibs Bremen**, Institut für Berufs- und Sozialpädagogik Bremen e. V., Peggi Nischwitz (S. 49)
- **Berufseinstiegsbegleiterin initiiert Lernpatenschaft zwischen Jugendlichen**, FAA Bildungsgesellschaft mbH Nord (Berlin), Gaby Bohne (S. 51)
- **Analyse der Fördermöglichkeiten im Sozialraum**, IB GmbH Niederlassung Hamburg, Astrid Brumme (S. 52)
- **KomPo7-Förderbuch**, Bettina Eiserloh, Norbert Schultze, bhwh (S. 54)
- **Die Arbeit mit individuellen Förderplänen an der Philipp-Reis-Schule in Gelnhausen**, Christine Georg (S. 55)
- **Individuelle Förderung an der Schule an der Haveldüne in Berlin-Spandau durch die Berufseinstiegsbegleitung**, FAA Bildungsgesellschaft mbH Nord (Berlin), Gaby Bohne, Fanny Rosenthal (S. 57)
- **Ziel- und Lernvereinbarungsgespräche in Baden-Württemberg**, Kultusministerium Baden-Württemberg, Projektbüro „Kompetenzanalyse“, Susanne Kugler (S. 59)
- **Potenzialanalyse und Lernentwicklungsgespräche an der Stadtteilschule Lohbrügge in Hamburg**, IB GmbH Niederlassung Hamburg, Ulrike Klante, Svenja Barß (S. 61)
- **Die Arbeit mit Kompetenzrastern in der DIA-TRAIN-Potenzialanalyse**, VIF-Beratungsstelle des Diakonischen Werks Ennepe-Ruhr/Hagen, Uwe Becker (S. 62)
- **Der Thüringer Berufswahlpass (10. Auflage)**, Jana Holstein, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Referat 3 6 (S. 65)
- **Teilnahme der Eltern an der Schulung zum BWP an der Gerhart-Hauptmann-Schule in Griesheim**, Norbert Schultze, bhwh (S. 67)
- **ProfilPASS-Seminar des Job Clubs Altona für Schülerinnen und Schüler von zwei Hamburger Stadtteilschulen**, Job Club Altona bei der Lawaetz-Stiftung, eigene Recherche (S. 69)

Abkürzungen

AIST-R	Allgemeiner Interessen-Struktur-Test – Revision
APO-GrundStGy	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule und die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums vom 22. Juli 2011 (HmbGVBl. S. 325)
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BerEb-Bk	Berufseinstiegsbegleitung-Bildungsketten
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
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
DIE	Deutsche Institut für Erwachsenenbildung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DLR	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt
ebd.	Ebenda
ESF	Europäischer Sozialfonds
etc.	Etcetera
e. V.	eingetragener Verein
f. bzw. ff.	Folgende
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
ggf.	Gegebenenfalls
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GPC	Good Practice Center
GVBl	Gesetz- und Verordnungsblatt

hamet 2	Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen
HKM	Hessisches Kultusministerium
HMWVL	Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung
IB	Internationaler Bund
lbs	Institut für Berufs- und Sozialpädagogik
i. d. R.	in der Regel
IES	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung
INBAS	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH
InBig	„Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung“ (Titel eines Projekts)
InLab	„Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung“ (Titel eines Projekts)
IP	Interviewpartner/in
Kap.	Kapitel
KomPo7	Die Bezeichnung des Kompetenzfeststellungsverfahrens, das in der Jahrgangsstufe 7 durchgeführt wird, geht auf das hessische Programm „Kompetenzen entdecken, Potenziale nutzen – Berufswahl gestalten“ (KOMPO) zurück.
KMK	Kultusministerkonferenz
LuV	Leistungs- und Verhaltensbeurteilung
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung (NRW)
MTO	Mensch – Technik – Organisation
NRW	Nordrhein-Westfalen
o. J.	ohne Jahresangabe
PISA	Programme for International Student Assessment
QEM	Qualitäts-Entwicklungs-Management
RD-H	Regionaldirektion Hessen der Bundesagentur für Arbeit
REZ	Regionales Einkaufszentrum (der BA)
RÜM	Regionales Übergangsmanagement
s.	Siehe
SBO	Standardelement Berufs- und Studienorientierung
SchuB	Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb (Hessen)
SES	Senior Experten Service

s. u.	siehe unten
SWA	Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben
u. a.	unter anderem
ThüBOM	Thüringer Berufsorientierungsmodell
TMBWK	Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
u. v. m.	und vieles mehr
VerA	Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen
VIF	Voll informiert
VOBGM	Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen der Mittelstufe (Hessen)
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Literatur

- Akin, Terri u. a. (2000): Selbstvertrauen und soziale Kompetenz – Übungen, Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10. Mülheim an der Ruhr.
- Arnold, Rolf/Gonon, Philipp (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen & Bloomfield Hills.
- Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2003): Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik – Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. (Hrsg.) (2003): Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 78, S. 23-34. <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf> [04.04.2013].
- BA (2011): Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit (BA). Nürnberg. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A04-Vermittlung/A042-Vermittlung/Publikation/pdf/Fachkonzept-Berufseinstiegsbegleitung-im-Auftrag-der-BA.pdf> [15.08.2013]
- BA (2011): Perspektive 2015: Fachkräfte für Deutschland. Nürnberg. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Sonstiges/Perspektive-2025.pdf> [29.07.2013]
- BAG BWP (Hg.) (2012): Handreichung zum Berufswahlpass. Hamburg. http://www.berufswahlpass.de/fileadmin/user_upload/pdf/Handreichung.pdf [23.07.2013].
- Beier, Klaus/Frielinghaus, Anne (o.J.): Förderplanarbeit. Aus der Praxis für die Praxis. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). Wiesbaden.
- Beutner, Marc/Kremer, H.-Hugo/Zoyke, Andrea (2011): Zugang zur Gestaltung von Übergängen in der Berufsbildung. Forschungs- und Entwicklungsarenen zur individuellen Förderung im Kontext der Berufsorientierung. http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/editorial_ws16-ht2011.pdf [15.08.2013].
- Biewers, Sandra/Schubert, Herbert/Spieckermann, Holger (2006): LOS-Coach – Forschungsbegleitung und Evaluation des Bundesmodellprogramms „Lokales Kapital für soziale Zwecke“ in Köln 2003 bis 2005 Abschlussbericht. Hrsg.: Fachhochschule Köln Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Köln.
- bwhw (2012): Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. (2012): KomPo7: Förderbuch. Individuelle Förderung auf dem Weg in den Beruf. Hessische Landesregierung (Hrsg.), Frankfurt am Main.
- BMBF (2010): Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen in Programmen zur Berufsorientierung des BMBF. http://www.bmbf.de/pubRD/qualitaetsstandards_bildungsketten.pdf [24.05.2013].
- Bundesagentur für Arbeit (2011a): Berufseinstiegsbegleitung gemäß der Richtlinie zur Durchführung des Sonderprogramms Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ vom 31.05.2010. Geschäftsanweisung Berufseinstiegsbegleitung – Bildungsketten (BerEb-Bk) (Stand: Februar 2011). <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A05-Beruf-Qualifizierung/Weisungen/Publikation/GA-Berufseinstiegsbegleitung-BerEb-Bk-2011-02.pdf> [15.08.2013].
- Bundesagentur für Arbeit (2011b): Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit (BA). Stand: September 2011. Nürnberg. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A04-Vermittlung/A042-Vermittlung/Publikation/pdf/Fachkonzept-Berufseinstiegsbegleitung-im-Auftrag-der-BA.pdf> [30.05.2013].
- Bundesagentur für Arbeit (2012): Geschäftsanweisung Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) nach § 49 SGB III mit Kofinanzierung. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/E-Mail-Infos/pdf/E-Mail-Info-SGB-III-SGB-II-2012-06-13-Anlage-4.pdf> [30.05.2013].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbe-

trieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm des BMBF – BOP) vom 6. Dezember 2011. <http://www.bmbf.de/foerderungen/17668.php> [15.08.2013].

Bundschuh, Konrad (1998): Zum Begriff und Problem der Lernprozessanalyse. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, S. 94-108.

Bührmann, Thorsten/Wiethoff, Christoph (2013): Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis. Paderborn/Freiburg.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Einrichtung einer Jugendberufsagentur in Hamburg. http://www.perspektive-berufsabschluss.de/downloads/Downloads_Begleitung_Uebergangsmanagement/drucksache_senat_jugendberufsagenturHH.pdf [15.08.2013]

Bundesagentur für Arbeit/Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT (o. J.): Gelungene Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I. Checkliste der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT. http://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageInstrumente-1_DE [25.05.2013].

Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.) 2013: Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster.

Diesel-Lange, Katja/Hany, Ernst/Kracke, Bärbel/Schindler, Nicola (2010): Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Materialien Nr. 165. Hrsg. vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka. <http://forschung.berufswahlkompetenz.de/files/thillm-berufswahl.pdf> [26.05.2013].

Diesel-Lange, Katja/Kracke, Bärbel/Hany, Ernst/Schindler, Nicola (2013): Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In: Brüggemann/Rahn, S. 281-297.

Eggert, Dietrich (1998): Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In: Eberwein/Knauer, S. 16-38.

Eggert, Dietrich (2000): Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 4. Auflage. Dortmund.

Enggruber, Ruth (2011): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Integrationsförderung – zwischen politischen Ansprüchen und pädagogischen Diskursen. In: Siecke, Bettina/Heisler, Dietmar (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen politischen Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn. S. 242-255.

Frehe, Petra (2009): Berufsorientierung in Bildungsgängen des Übergangssystems – Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz als Umsetzungshilfe. http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/02/infotext_rkbk_2010-02.pdf [15.08.2013]

Frehe, Petra (2012): Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz zur Berufsorientierung – Eine Entwicklungsarbeit aus Arbeitsbereich III. In: Kremer, H.-Hugo./Beutner, Marc/Zoyke, Andrea. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, S. 191-209.

Frehe, Petra/Kremer, H.-Hugo (2010): Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz - Berufsorientierung im Übergangssystem gestalten. Ein Prototyp aus Arbeitsbereich III. InfoLab 3 <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/inlab/infolab3.pdf> [31.05.2013].

Frehe, P./Kremer, H.-H. (2012): Rollenbasierte Kompetenzbilanz – Potenziale und Herausforderungen für das berufsschulische Übergangssystem. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22, 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe22/frehe_kremer_bwpat22.pdf [24.05.2013].

Georg, Christine (Hg.) (2013): Von der Schule zum Beruf. Schüler in der Berufsorientierung begleiten – Materialien und Anleitungen für Lehrkräfte.

- Greiner-Jean, Andrea/Oertel, Sabine (2011): Kompetenzentwicklung und Kompetenzdokumentation an Produktionsschulen. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 04, hrsg. v. GENTNER, C., 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws04/greiner-jean_oertel_ws04-ht2011.pdf [29.05.2013].
- Greiner-Jean, Andrea (2013): Produktionsschule konkret – Praxisbericht und wichtige Erkenntnisse aus dem Alltag. In: DER PARITÄTISCHE GESAMTVERBAND. Bundeskoordination Jugendsozialarbeit (2013): Produktionsschule – Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule. Fachveröffentlichung 2/2013. (Hrsg.) GSI-consult gGmbH. Berlin. http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/produktionsschule.pdf [29.05.2013].
- Groeben, Annemarie v. d., Kaiser, Ingrid (2012): Werkstatt Individualisierung. Hamburg.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. München, Basel, S. 1136-1148.
- Häcker, Thomas H. (2006): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I.
- Harp, Sigrid/Pielorz, Mona/Seidel, Sabine/Seusing, Beate (Hg.) (2010). Praxisbuch ProfilPASS@ Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld.
- Helmcke, Andreas (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik, Themenheft 02/2013 (Hrsg. von A. v. der Groeben: Individualisierung im Fachunterricht), S. 34-37.
- IAW u.a. (2012): Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW)/Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH (SÖSTRA)/Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH (SOKO)/Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abteilung Sozialpädagogik, Universität Tübingen/Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Goethe-Universität Frankfurt am Main: Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht 2012. Tübingen, Berlin, Bielefeld, Frankfurt am Main.
- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2011): Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III, Tübingen, Berlin, Bielefeld, August 2010.
- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2010): Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III, Tübingen, Berlin, Bielefeld, August 2010.
- Jung, Eberhard (2011): Bildungsziel Übergangsbewältigung: Begriff, kompetenztheoretische Einbettung, Vermittlung in der beruflichen Bildung. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Fachtagung 15, Hrsg. von Jung, Eberhard/Kenner, Martin/Lambertz, Hans-Georg. S. 1-16. <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ft15/jung/> [15.08.2013]
- Klante, Ulrike/Kleim, Sabine/Frantz, Alexander (2011): Mitarbeiter-Briefing. Hamburg. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Kleine, Hans Peter (2013). Der Bluff der individuellen Förderung. In: FAZ vom 05. Juli 2013, S. 7.
- Klein-Landeck, Michael (2007): Vom Zeugnis zum Lernstandsgespräch. In: GESAMTSCHULKONTAKTE 38 (2007), H. 3, S. 11-13. <http://schule154.schul-cms.eu/index.php/file/download/2204>
- Koch, Barbara/Kortenbusch, Johannes (Hrsg.) (2007): Individuelle Förderplanung Berufliche Integration. Benachteiligte Jugendliche finden ihren Weg von der Schule in den Beruf (inkl. DVD mit Film und Arbeitsmaterialien). Bielefeld.
- KMK (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss vom 15.10.2004. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München/Neuwied. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf [15.08.2013]
- Krappmann, Lothar (1998): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus/Ulrich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim. S. 355-374.

Kremer, H.-Hugo. (2007): Selbstgesteuertes Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen. In: Kremer, H.-Hugo. (Hrsg.): Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen. Modellversuch KooL. Paderborn, S. 95-117.

Kremer, H.-Hugo/Zoyke, Andrea (2010a): Kompetenzdiagnose als Basis individueller Förderung – Zum Geheimnis einer Black Box!? In: Münk, D./Schelten, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. (Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz AG BFN, Bd. 8). Bielefeld, S. 145-160.

Kremer, H.-Hugo & Zoyke, Andrea (2010b): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung – Überlegungen zur Grundlegung eines Forschungs- und Entwicklungsbereichs. In: Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Paderborn., S. 9-27.

Krüger, Rainer/Muhs, Wolfgang/Zschiesche, Tilman (2012): Individuell fördern, kompetenzorientiert lehren und lernen. Handreichung für die Arbeit mit Kompetenzrastern in der beruflichen Bildung und der Berufsausbildungsvorbereitung. (Hrsg.) Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (ibbw-consult GmbH). Göttingen.

Kultusministerkonferenz (2010): Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010)
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf [15.08.2013]

Landesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT Thüringen (Hg.) (2011): Thüringer Berufswahlpass. Meine Unterlagen zur Berufs- und Studienorientierung. Informationen 2011. Erfurt.
https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=515573&name=DLFE-83042.pdf [23.07.2013].

Lippegaus, Petra (2000): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. (Hrsg.) Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Offenbach am Main.

Lippegaus, Petra u. a. (2007): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen: Kompetenzen feststellen, Ausbildungsreife fördern. (Hrsg.) Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Offenbach am Main.

Lippegaus-Grünau, Petra (2009): Kompetenzen erkennen und entwickeln. Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche. Offenbach a. M.

Lippegaus-Grünau, Petra/Stolz, Iris (2010): Handreichung zur Durchführung von Potenzialanalysen im Berufsorientierungsprogramm (BOP) des BMBF. (Hrsg.) Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Offenbach am Main.

<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Handreichung-PotIA-06-2010.pdf>

Lippegaus-Grünau, Petra/Voigt, Birgit (2012a): Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 1: Potenzialanalyse in Theorie und Praxis. INBAS GmbH. Offenbach a. M.

http://www.bildungsketten.de/media/120903_Band_1_HR_PotIA_online.pdf

Lippegaus-Grünau, Petra/Voigt, Birgit (2012b): Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 2: Anregungen zur Gestaltung der Potenzialanalyse. INBAS GmbH. Offenbach a. M.

http://www.bildungsketten.de/media/120903_Band_2_HR_PotIA_online.pdf

Lippegaus-Grünau, Petra/Voigt, Birgit (2013): Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Glossar zu Band 1: Potenzialanalyse in Theorie und Praxis, Band 2: Anregungen zur Gestaltung der Potenzialanalyse, Band 3: Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen. INBAS GmbH. Offenbach a. M.

Lütgert, Will/Tillmann, Klaus-Jürgen/Beutel, Silvia-Iris/Jachmann, Michael/Vollstädt, Witlof (2001): Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen. Bericht über ein Forschungsprojekt. (Hrsg. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

<http://www.hamburg.de/contentblob/69688/data/bbs-hr-leistungsbeurteilung-2001.pdf>
[25.05.2013].

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein/Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit (2009): Vereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung in Schleswig-Holstein. Kiel. http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Schulrecht/Rechtsquellen/VereinbZusammSchuleBeruf_blob=publicationFile.pdf [15.08.2013]

MSW NRW (2010): Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Die Initiative „Gütesiegel Individuelle Förderung“. Ein Leitfaden für Schulen. Düsseldorf. <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/guetesiegel-druckfassung.pdf> [25.05.2013].

MTO/CJD e.V. (2013) – MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH Tübingen/CJD Jugenddorf Offenburg (2013): Modulerweiterung Kompetenzanalyse Profil AC an Schulen. Werkstattbuch Schuljahr 2012/2013. Tübingen, Offenburg. Unveröffentlichtes Manuskript.

Müller, Andreas (2007): Sich den Erfolg organisieren – Kontrakte und Kompetenzraster. In: BMBF (2007): Bildungs- und Erziehungskontrakte als Instrumente von Schulentwicklung. In: Bildungsforschung, Band 21. Bonn, Berlin.

Niemeyer, Beatrix/Frey-Huppert, Christina (2009): Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme. (Hrsg.) Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_berufsorientierung_sek_1.pdf [20.05.2013].

OECD/DeSeCo-Projekt (2002): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

Preißer, Rüdiger (2010): Eignungsanalyse – gravierende Mängel, geringer Nutzen. Gastbeitrag in Online Portal des Good Practice Center. http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag4115.php

Rübner, Matthias (2013): Ansatzpunkte und Herausforderungen professioneller Berufsorientierung. Eine systematische Bestandsaufnahme zum Beitrag der Bundesagentur für Arbeit. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, New York, München, Berlin, S. 315-329.

Sacher, Werner (2012): Elternarbeit auf der Sekundarstufe. In: Schulmagazin 5-10, Heft 11/2012, S. 11-14.

Sacher, Werner (2011): Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit. (Hrsg.) Projektträger im DLR e. V. Bielefeld. S. 10-22.

Schiller, Sabine: Individuelle Förderung. Hamburg.

Scheunpflug, Annette/Stadler-Altmann, Ulrike/Zeinz, Horst (2012): Bestärken und fördern. Wege zu einer veränderten Lernkultur in der Sekundarstufe 1. Seelze.

Scheunpflug, Annette/Zeinz, Horst (2007): KOMPASS – KOMPetenz Aus Stärke und Selbstbewusstsein http://www.paed1.ewf.uni-erlangen.de/download/projekte/kompass/Handout_zur_wissenschaftlichen_Begleitung.pdf [15.08.2013].

Seewald, Jürgen (o. J.): Individuelle Förderung im GanzTag. Expertise für das BLK-Projekt „Lernen für den GanzTag“ Marburg. http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Seewald_Individuelle_Foerderung.pdf
[22.07.2013].

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Bildung für Berlin. Schulische Berufsorientierung und Berufswahlpass. Konzepte – Beispiele – Perspektiven.

Stadtteilschule Bergstedt (2012): Informationen für Eltern. Stand November 2012. <http://schule154.schul-cms.eu/index.php/file/download/2502>

TMBWK – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011): Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20.

Dezember 2010 (GVBl. S. 530). Erfurt. <http://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf> [15.08.2013].

Zoyke, Andrea (2012): Von der Förder- und Entwicklungsplanung zum Qualitätskompass Individuelle Förderung. Impressionen aus dem Arbeitsbereich I. In: Kremer, H.-H., Beutner, M. & Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn. S. 151-170.

Zoyke, Andrea (2010): Qualitätskompass Individuelle Förderung. Grundidee und Leitlinien zur Gestaltung von Förder- und Entwicklungsprozessen. http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/06/InfoLab4_Online1.pdf [24.07.2013].

Zoyke, Andrea/Hensing, Silke (2011): Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 16, hrsg. v. Beutner, M./ Kremer, H.-H./ Zoyke, A., 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke_hensing_ws16-ht2011.pdf [24.07.2013]

Zöllner, Hermann (2006): Lernen durch individuelle Kompetenzraster steuern. In: Forum Ganz-Gut.. Schwerpunkt Individuelle Förderung. Heft 02/2006. (Hrsg.) Serviceagentur Ganztag. Potsdam. <http://www.kobranet.de>

Links

<http://www.berufsorientierung.de>

<http://www.berufswahlpass.de>

<http://www.berufswahlpass-forum.de>

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

<http://www.du-kannst-mehr.net/>

<http://www.hamet.de>

<http://www.kompetenzraster.de>

<http://www.kompo7.de>

<http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de>

<http://www.profilpass-fuer-junge-menschen.de/>

<http://profil-ac.de>

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



KomPo7 verankern

FP 1: Meine Ergebnisse der Kompetenzfeststellung

Name, Vorname: _____ Datum: _____

Deine Ergebnisse des Verfahrens *KomPo7* liegen dir nun vor. Darin sind viele wichtige Informationen enthalten. Damit du einen besseren Überblick hast, kannst du die wichtigsten Ergebnisse hier noch einmal aufschreiben. Hefte dieses Blatt anschließend im Berufswahlpass [Teil 2 – Mein Weg zur Berufswahl] ab.

Meine Interessen:



Meine Stärken:



Daran sollte ich arbeiten:



Das sollte ich zur beruflichen Orientierung machen:



Meine Anmerkungen:



KomPo7 verankern

FP 2: Mein persönlicher Förderplan

Name, Vorname: _____ Datum: _____

I. Entwicklung der Schlüsselkompetenzen

Datum	An diesen Fähigkeiten möchte ich arbeiten...	Bis wann?	So kann ich das machen... in der Schule	außerhalb der Schule	Mein/e Lehrerin/Lehrer hilft mir dabei, indem...	Das habe ich erledigt! [mit Datum]