

Zwischen Potenzialen und Förderbedarfen. Pädagogische Ordnungen in Rückmeldegesprächen schulinterner Kompetenzanalysen zur Beruflichen Orientierung.

Markus Reimann, Marc Thielen**

**Pädagogik der Teilhabe an beruflichen Übergängen, Leibniz Universität Hannover*

Zusammenfassung

Seit einigen Jahren finden zum Start der Beruflichen Orientierung an Sekundarschulen im siebten oder achten Jahrgang Kompetenzanalysen statt, um die Potenziale der Schüler:innen jenseits schulischer Leistungen sichtbar und für die weitere schulische Förderung nutzbar zu machen. Der Beitrag beleuchtet die schulinterne Umsetzung des an Assessmentcenter der Personalauswahl angelehnten und damit ursprünglich schulfremden Instruments an Einzelschulen. Anhand der Analyse von durch Lehrkräfte geführten Rückmeldegesprächen wird der Frage nachgegangen, wie die Ergebnisse der Kompetenzanalyse situativ in Förderziele übersetzt und welche pädagogischen Ordnungen dabei hervorgebracht werden. Die Analysen zeigen, dass sich das Setting ungeachtet der programmatisch intendierten Abgrenzung von Schule in der Prozessierung schulischer Praktiken vollzieht und dabei auch mit der Anpassung der Schüler:innen an schulische Normen verknüpft wird.

Abstract

In recent years, standardized competency assessments have been introduced at the beginning vocational guidance in secondary schools, typically in the seventh or eighth grade. They aim to make students' potential visible beyond academic achievement, and to leverage it for tailored educational support. This article examines the internal school implementation of this assessment tool, which is adapted from assessment centers used in personnel selection. Through the analysis of feedback sessions led by teachers, the study explores how results from competency assessment are translated into context-specific objectives for educational support and what pedagogical orders emerge as a consequence. Our analysis reveals that, despite the programmatic intention to distinguish it from typical school activities, the setting operates within established school-based practices, and is linked to student adaptation to school norms.

1 Die berufsorientierende Kompetenzanalyse als Kontext pädagogischer Settings an allgemeinbildenden Schulen

Im Zuge des Ausbaus der Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen kam es in den letzten Jahren unter anderem in Folge der Kooperation von Bund, Ländern und Bundesagentur für Arbeit im Rahmen der Bildungsketten-Initiative zur bundesweiten Implementierung von Kompetenzanalysen in der siebten oder achten Jahrgangsstufe (vgl. Kunert 2014). Die je nach Bundesland auch als Kompetenzfeststellungsverfahren, Potenzialanalyse oder Stärken-Parcours bezeichneten Verfahren sind in der Regel kompetenztheoretisch fundiert und an Assessmentcenter der Personalauswahl angelehnt (vgl. Driesel-Lange 2020, 387). Sie sollen die Schüler:innen für die aktive Gestaltung ihrer Beruflichen Orientierung motivieren, indem sie diese dazu anregen, „sich mit ihren Talenten, Stärken und Interessen auseinanderzusetzen“ (BMBF 2017, 3). Üblicherweise absolvieren die Jugendlichen im Verlauf der Verfahren unterschiedliche Einzel- und Gruppenaufgaben und werden dabei von Fachkräften beobachtet und in überfachlichen Kompetenzen bewertet (vgl. Erpenbeck/Heye 2007). In einem individuellen Rückmeldegespräch werden die Ergebnisse in pädagogische Ziele und Maßnahmen übersetzt. Während vorliegende Evaluationsstudien die Wirksamkeit von Kompetenzanalysen betrachten (vgl. Bührmann et al. 2023; Sommer/Rennert 2020), beleuchtet die dem Beitrag zugrunde liegende qualitativ-rekonstruktive Studie die bislang kaum betrachteten pädagogischen Praktiken und Ordnungen, die sich im Zuge der Prozessierung der Verfahren an Einzelschulen herausbilden. Im Mittelpunkt des Beitrags steht das Format des Rückmeldegesprächs. Untersucht wird, wie die Ergebnisse der vorangegangenen Kompetenzanalysen im Rahmen dieses Gesprächsformats mit pädagogischen Zielsetzungen verknüpft werden und welche pädagogischen Ordnungen dabei zum Ausdruck kommen.

Mit Blick auf die pädagogischen Funktionen, welche der stärkenorientierten Kompetenzanalyse im Kontext der Beruflichen Orientierung zugeschrieben werden, ist markant, dass eine neuere Diskursanalyse zur Potenzialanalyse eine kompetitive Programmatik des sozialen Vergleichens und Positionierens akzentuiert, durch welche die Schüler:innen mit den Anforderungen einer sich stetig veränderten Arbeitswelt vertraut gemacht würden (vgl. Keller/Blessinger 2023, 43ff.). In dieser Perspektive könnte davon ausgegangen werden, dass mit dem Format der Kompetenzanalyse eine in der Wirtschafts- und Arbeitswelt entspringende Logik Einzug in die pädagogische Ordnung von Einzelschulen hält. Angesichts bislang kaum vorliegender empirischer Befunde zur einzelschulischen Prozessierung betrachtet die dem Beitrag

zugrundeliegende Studie¹ die Kompetenzanalyse in der Perspektive schulethnografischer Forschung zur pädagogischen Ordnungsbildung im Kontext schulischer Transformationsprozesse (vgl. Reh et al. 2015; Idel/Rabenstein 2018). Als besonders aufschlussreich erweist sich dabei die Analyse des in Evaluationsstudien als zentral erachteten Rückmeldegesprächs (vgl. Sommer/Rennert 2020, 75), da in dessen Vollzug die interaktive Erarbeitung von Perspektiven zur weiteren Förderung erfolgt (vgl. Dahmen/Thielen 2024). Am Beispiel des in mehreren Bundesländern genutzten schulintern durchgeführten Verfahrens Profil AC zeigt der Beitrag, dass mit dem durch das Programm vorstrukturierten Rückmelde- und Fördergespräch ein spezifisches Setting Einzug in die Schule hält, dessen Prozessierung sowohl Gemeinsamkeiten mit schulischen Lernentwicklungsgesprächen (vgl. Bonanati 2018; Häbig 2018) als auch mit Beratungsgesprächen im Rahmen der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Rübner 2017) aufweist. Ungeachtet der programmatischen Abgrenzung der Kompetenzanalyse von Schule und schulischer Leistungsbewertung, deuten die im Beitrag dargestellten Gesprächsanalysen die Herausbildung einer spezifischen Förderlogik an, die infolge der dem Gespräch zugrundeliegenden Förderplanschema und der Akzentuierung von auch schulisch bedeutsamen Kompetenzmerkmalen eine primär schulische und tendenziell auch defizitorientierte Adressierung der Jugendlichen begünstigen.

Angesichts der in den Analysen sichtbar werdenden Spannungen zwischen den programmatischen Zielen der Kompetenzanalyse und den pädagogischen Ordnungen im Zuge der einzelschulischen Prozessierung geht der Beitrag zunächst auf grundlegende Widersprüche ein, die bereits in den bildungspolitischen Begründungen für die Implementierung des Verfahrens an Schulen zum Ausdruck kommen. Anschließend wird die pädagogische Nutzung der Kompetenzanalyse im Kontext von Förderung im für Schule insgesamt konstitutiven Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung verortet. Nach einer konzeptionellen Einordnung des Rückmeldegesprächs und seiner Unterscheidung von verwandten Gesprächsformaten im Kontext von Schule und Beruflicher Orientierung erfolgen nähere Hinweise zur theoretischen Rahmung des Forschungsprojekts und zum methodischen Vorgehen. Im empirischen Teil werden zwei in Form und Inhalt sehr unterschiedlich verlaufende Rückmelde- und Fördergespräche als Kontrastfälle analysiert, um daran anknüpfend die spezifischen pädagogischen Praktiken und daraus resultierenden Ordnungen des Gesprächsformats zu

¹ Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt „Jugend im Blick. Die Prozessierung von Entwicklungsbeobachtung und -begleitung im Kontext schulischer Berufsorientierung (JuiB)“ (DFG-Projektnummer 505852785) wird unter der Leitung von Stephan Dahmen und Marc Thielen sowie der Mitarbeit von Marisa Beckmann und Markus Reimann von 2023 bis 2026 an der Universität Paderborn und der Leibniz Universität Hannover durchgeführt.

konkretisieren. Dabei wird deutlich, dass das ursprünglich schulfremde Format der Kompetenzanalyse nicht nur zu Veränderungen an Schulen führt, sondern zugleich auch selbst durch die spezifischen Nutzungsweisen der schulischen Akteure modifiziert und transformiert wird.

2 Heterogene Funktionen der Kompetenzanalyse in der Beruflichen Orientierung an Schulen

Mit der Kompetenzanalyse hält ein Verfahren Eingang in die Schule, das es in ähnlicher Weise auch in Programmen zur Beruflichen Orientierung anderer Länder gibt. So finden in Österreich sogenannte Talente-Checks (vgl. Duhm 2023) und in der Schweiz eine sogenannte Standortbestimmung statt (vgl. Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2022, 13). Kompetenzanalysen werden unter berufseignungsdiagnostischen Verfahren subsumiert, die in unterschiedliche Varianten ausdifferenziert werden (vgl. Schröder 2014). Rübner und Höft unterscheiden zwischen eigenschaftsorientierten, simulationsorientierten und biografieorientierten Verfahren (vgl. Rübner/Höft 2012, 28ff.). Diese Varianten setzen unterschiedliche diagnostische Akzente: Eigenschaftsorientierung zielt auf die Erfassung psychologischer Persönlichkeitsmerkmale, Simulationsorientierung auf die Beobachtung von Verhaltensweisen und Biografieorientierung auf die Bedeutsamkeit biografischer Erfahrungen für die zukünftige Berufsausübung (ebd.). In der Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen werden vorrangig simulationsorientierte Elemente im Rahmen handlungsorientierter Aufgaben mit eigenschaftsorientierten Elementen in Form kognitiver Computertests verknüpft. Optional sind auch biografieorientierte Elemente in Form von Fragebögen zu Berufs- und Studieninteressen sowie in der Sekundarstufe II in Gestalt von Reflexionsmodulen möglich. Berufseignungsdiagnostische Verfahren werden in ihrer praktischen Umsetzung auch kritisch betrachtet. Neben der Vielzahl unterschiedlicher Instrumente, deren Durchführung wiederum verschiedene Akteure verantworten, wird insbesondere die geringe Individualisierung der Verfahren moniert (vgl. Brüggemann et al., 2017, 9ff.). Darüber hinaus wird die Notwendigkeit betont, im Kontext berufseignungsdiagnostischer Verfahren speziell geschultes Personal einzusetzen (vgl. Brüggemann, 2017, 324ff.). In diesem Zusammenhang werden auch generelle Herausforderungen im Hinblick auf die langfristige Implementierung berufsorientierender Instrumente in die pädagogische Praxis an Schulen hervorgehoben. Kritisch diskutiert wird u.a., dass nach dem Auslaufen von Finanzierungen die Fortführung entsprechender Maßnahmen häufig in der Verantwortung der Lehrkräfte liegt, was Schulen zusätzlich belastet und Qualitätseinbußen in der Durchführung zur Folge haben kann (Kaak et al., 2017, 39ff.).

Die Implementierung der Kompetenzanalyse in den Kontext Schule wird mit deren Funktion in der Beruflichen Orientierung Jugendlicher begründet: Die Verfahren werden programmatisch von schulischer Leistungsbewertung abgegrenzt, da sie stärkenorientiert sein sollen, um auch verborgene, informell erworbene bzw. „(noch) nicht entwickelte Kompetenzen“ (Lippegaus-Grünau 2017, 34) der Jugendlichen sichtbar zu machen. Dabei werden ausdrücklich auch solche Kompetenzen adressiert, „die in formellen Lernumgebungen nicht zutage treten“ (BMBF 2017, 14). Zudem stehen Kompetenzen im Fokus, „die noch nicht erkannt wurden, weil sich im bisherigen Schulverlauf nie die Gelegenheit bot, diese Kompetenzen anzuwenden“ (Lippegaus 2007, 28). Empirische Studien zu bildungsbenachteiligten Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss betonen tatsächlich, dass die über formalisierte Schulleistungen hinausgehenden Potenziale am Übergang in die berufliche Bildung bislang zu wenig wahrgenommen werden (vgl. Holtmann et al. 2018, 30). Die Logik, gemäß der Jugendliche sich im Verlauf des Verfahrens über bislang noch nicht bekannte Aspekte ihrer Persönlichkeit bewusst werden sollen, ist dem in der Bildungsketten-Initiative verwendeten Begriff „Potenzialanalyse“ inhärent. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird jedoch sowohl in Bezug auf das Konzept der Kompetenz als auch auf den Begriff des Potenzials das Problem beschrieben, dass die damit fokussierten Persönlichkeitsmerkmale nicht direkt beobachtbar sind. Dieses Problem spitzt sich in Potenzialprüfungen insofern zu als „dass sich Potenziale eben genau dadurch auszeichnen, dass sie sich zum Zeitpunkt der Prüfung noch nicht gezeigt haben – sonst wären es keine Potenziale, sondern Performanzen“ (Horvath 2024, 765).

Im Lichte der skizzierten Funktionsbeschreibung wird die auf Stärken fokussierte Kompetenzanalyse von schulischer Ordnung unterschieden, da „das Schulsystem mit seiner Notenvergabe [...] zu einer defizitorientierten Sichtweise bei[trägt]“ (BMBF 2017, 11). Demgegenüber wird die Kompetenzanalyse als ein „ressourcenorientiertes Empowerment“ (Lippegaus-Grünau 2017, 21) konzeptualisiert, das „Lust an der Berufsorientierung wecken“ (BMBF 2017, 10) soll. Bei näherer Betrachtung lässt sich die unterstellte dichotome Gegenüberstellung zwischen defizitorientierter schulischer Leistungsbewertung und ressourcenorientierter Kompetenzanalyse jedoch hinterfragen. So zeigen ethnografische Studien zu Leistungsbewertungen am Ort Schule, dass diese nicht ausschließlich defizitorientiert verlaufen, sondern zum Beispiel auch pädagogisch zur Motivation der Schüler:innen eingesetzt werden (vgl. Zaborowski et al. 2011, 231). Gleichzeitig verdeutlichen Studien zur praktischen Durchführung, bspw. der trägerbasierten Potenzialanalyse in Hamburg (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 160), dass es auch hier zu negativem Feedback an die teilnehmenden Jugendlichen kommen kann.

Grundsätzlich ist zudem einzuwenden, dass Potenzialeinschätzungen und -prüfungen auch im schulischen Alltag verbreitet und in ihrer Verkettung mit der Gefahr von diskriminierenden Effekten und Ungleichheiten verbunden sind (vgl. Horvath 2024, 765).

Um die heterogenen Funktionen der Kompetenzanalyse in der Beruflichen Orientierung an Schulen genauer zu verstehen, ist es notwendig den historischen Prozess zur Einführung des Verfahrens genauer zu beleuchten. In der bundesdeutschen Bildungspolitik gab es Anfang der 2000er Jahre aufgrund von hohen Zugangszahlen im Übergangssektor, unbesetzten Ausbildungsplätzen sowie Ausbildungsabbrüchen, Anstrengungen, die Situation am Ausbildungsmarkt zu verbessern (vgl. INBAS GmbH/IWAK, 2010, 18). Im Rahmen des sogenannten Ausbildungspakts wurde gefordert, dass die Schule „Ausbildungsfähigkeit und Berufsbereitschaft besser gewährleisten [muss]“ (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 4). 2006 ist daraufhin ein bis heute gültiger „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (BA 2009) veröffentlicht worden, in dem Mindestvoraussetzungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung mit dem Schwerpunkt auf überfachliche Schlüsselkompetenzen formuliert sind (vgl. Müller-Kohlenberg et al. 2005). Mit dem 2008 gestarteten Berufsorientierungsprogramm (BOP) wurde eine „zeitliche Vorverlagerung der Berufsorientierung“ (INBAS GmbH/IWAK, 2010, 18) in die Schulzeit intendiert, um Jugendlichen „eine fundierte Berufswahl“ (ebd.) zu ermöglichen. Damit wurde die vormals bereits im Übergangssektor eingesetzte Kompetenzanalyse (z.B. in Form der Eignungsanalyse in der BvB-Maßnahme) zu einem Instrument der Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen. Dieses wurde mit der Bildungsketten-Initiative von Bund, Ländern und Bundesagentur für Arbeit ab 2010 verstetigt. Die Implementierung der Kompetenzanalyse wurde im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs 2010 – 2014 unter der Überschrift „Ausbildungsreife sichern“ (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010 – 2014, 5) mit der Funktion versehen, „förderungsbedürftige Jugendliche“ (ebd.) zu identifizieren. Diesen sollten individuelle Förderangebote im Rahmen der Beruflichen Orientierung zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd.). Hier zeigt sich eine förderdiagnostische Funktion der Kompetenzanalyse, der es gerade nicht um Stärken, sondern um Defizite im Sinne potenzieller Mängel in der Ausbildungsreife geht.

Das Konzept „Ausbildungsreife“ als bildungspolitisches Ziel spielt auch gegenwärtig eine zentrale Rolle, bspw. im Startchancen-Programm, das Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen unterstützen soll (vgl. BMBF 2024, 4). In Unternehmensbefragungen wurden über viele Jahre hinweg (vermeintliche) Defizite in der Ausbildungsreife Jugendlicher insbesondere im Hinblick auf Schlüsselkompetenzen moniert (vgl. DIHK 2019, 9). Wissenschaftlich wird das

Konzept hingegen seit vielen Jahren kritisiert (vgl. Dobischat et al. 2012), da der Ausbildungsreife-Diskurs einen primär defizitorientierten Blick auf die Jugendlichen im Übergangssektor begründet (vgl. Thielen/Handelmann 2021, 63ff.). Empirisch zeigt sich, dass sich diese Jugendlichen in wesentlichen Kompetenzbereichen kaum von Auszubildenden unterscheiden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 141; Holtmann et al. 2018). Eine aktuelle Befragung von Fachkräften im Übergangssektor zeigt darüber hinaus, dass ein Großteil der dort geförderten jungen Menschen als ausbildungsfähig eingeschätzt wird (vgl. Bertelsmann Stiftung/Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2025, 5). Während im Konzept der im Beitrag fokussierten Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen kein direkter Bezug zur Ausbildungsreife hergestellt wird, hebt eine Programmbeschreibung für Baden-Württemberg explizit die enge Orientierung des Verfahrens am Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife hervor (CJD Offenburg/MTO GmbH o. J.). Tatsächlich überschneiden sich viele Kompetenzmerkmale in Profil AC Niedersachsen mit den Kriterien zur Ausbildungsreife, konkret im Hinblick auf die sogenannten „psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ (BA 2009, 21).

3 Die Kompetenzanalyse im für Schule konstitutiven Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung

Die Nutzung von Kompetenzanalysen als Startpunkt eines mehrjährigen Prozesses der Beruflichen Orientierung lässt sich in der Perspektive der reflexiven Übergangsforschung als ein spezifischer Modus der „Herstellung und Gestaltung von Übergängen“ (Wanka et al. 2020, 22) beschreiben. Dieser Modus ist entwicklungspsychologisch fundiert und folgt wie oben bereits angedeutet einer förderdiagnostischen Logik: In den bundesweit gültigen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Beruflichen Orientierung an Schulen wird diese in Gestalt einer „individuellen Förderung“ (KMK 2017, 2) beschrieben, die Schüler:innen dazu befähigen soll, „sich reflektiert, selbstverantwortlich, frei von Klischees und aktiv für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg [...] zu entscheiden“ (ebd.). Berufliche Orientierung dient dem zugrunde liegenden theoretischen Modell der Förderung von Berufswahlkompetenz, verstanden als Kompetenz, „Berufsbiographien zu entwerfen, zu planen und zu gestalten“ (Driesel-Lange et al. 2020, 59). Ausgebildet wird das damit fokussierte Bündel an „kognitiven Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Handlungsfähigkeiten“ (ebd.) im Zuge eines individuellen Entwicklungsprozesses, der in unterschiedlichen Phasen verläuft und dessen Bewältigung für das Gelingen von nachschulischen Übergängen als relevant erachtet wird (vgl. Driesel-Lange et

al. 2023, 82). Dabei lässt sich die Kompetenzanalyse der Phase des Einstimmens zuordnen, in der „die Jugendlichen erkennen [sollen], dass eigene Interessen, Fähigkeiten und Werte für die Zukunftsorientierung wichtig sind“ (Driesel-Lange et al. 2020, 62). Wenngleich die an schulischen Zeitrhythmen orientierten Angebote zur Beruflichen Orientierung altershomogene Schüler:innen adressieren, geht der Ansatz der Berufswahlkompetenz von grundsätzlich unterschiedlichen beruflichen Entwicklungsständen aus und leitet daraus die „Notwendigkeit einer Differenzierung und damit Individualisierung“ (Driesel-Lange et al. 2020, 58) ab.

Dementsprechend ist Berufliche Orientierung höchst anschlussfähig an die Individualisierung schulischen Lernens, durch die den „Aneignungs- und Lernbemühungen des Einzelnen“ (Rabenstein et al. 2018, 147) Rechnung getragen werden soll und Lernen als „selbstständig zu verantwortende Aktivität des Individuums“ (ebd.) verstanden wird. Entsprechend kommen in der Beruflichen Orientierung ähnliche Methoden zum Einsatz, wie im individualisierten Unterricht – z.B. Portfolios (Berufswahlpass bzw. Berufswahlapp) sowie unterschiedliche Reflexions- und Beratungsformate. Um die Förderung an den individuellen beruflichen Entwicklungsstand der Schüler:innen anzupassen, sind im Sinne des adaptierten Lernens wiederholt einzusetzende diagnostische Verfahren vorgesehen, die für den beruflichen Übergang als förderlich erachtete Dimensionen wie Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Engagement, Sicherheit und Reflexivität fokussieren (vgl. Driesel-Lange et al. 2023, 98f.).

Derartige Diagnoseverfahren unterscheiden sich von der einmalig in einer bestimmten Klassenstufe vorgesehenen Kompetenzanalyse, wie sie in Profil AC Niedersachsen realisiert wird (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2023). Dieses Instrument orientiert sich am Kompetenzansatz von Erpenbeck und Heyse (2007), der Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“ (Erpenbeck/Heyse 2007, 159) beschreibt und Personale Kompetenzen, Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen, Fachlich-methodische Kompetenzen sowie Sozial-kommunikative Kompetenzen unterscheidet. Ergänzend werden in Profil AC noch Kognitive Basiskompetenzen sowie Berufsfeldbezogene Kompetenzen betrachtet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2023, 23). Studien zur Wirkung von derartigen Schlüsselkompetenzen auf berufliche Übergänge zeigen indes keine belastbaren Zusammenhänge (vgl. Müller 2008, 436).

Im schulpädagogischen Diskurs wird schon länger auf das grundsätzliche Problem verwiesen, dass die Orientierung an Kompetenzmodellen, die sich unter anderem auf standardisierte Bezugsnormen beziehen (vgl. Vogt 2022, 9ff.), in Spannung zum pädagogischen Individualisierungsanspruch steht. In Bezug auf fachliche Kompetenzen sprechen Rabenstein et al. (2018) von Kompetenzbeschreibungen als „Basis von Bildungsstandards, die als normierende

Größen universalisierte wissensbezogene Fähigkeitserwartungen formulieren, die für alle gelten“ (Rabenstein et al. 2018, 153). Die Durchführung der Kompetenzanalyse im schulischen Kontext ist demzufolge mit spezifischen Antinomien des pädagogischen Handelns verknüpft und entsprechend „in konstitutive Handlungsdilemmata involviert, die nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können“ (Helsper 1999, 528). Mit Bräu (2008, 184) kann in diesem Zusammenhang von Individualisierungsantinomien gesprochen werden, da einerseits die Individualität des einzelnen Jugendlichen, zugleich jedoch auch gesellschaftliche Erwartungen in Form von standardisierten Kompetenzmerkmalen adressiert werden. Ein verfahrensspezifisches Handlungsdilemma besteht darin, dass die Jugendlichen zwar programmatisch an einer individuellen, in der schulischen Umsetzung hingegen an sozialen Bezugsnormen gemessen werden (vgl. Bräu 2008, 189). Diese konkretisieren sich in Profil AC Niedersachsen in „den Erwartungen an die Klassenstufe“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2023, 35). Letztere werden in der fünfstufigen Bewertungsskala zu den Kompetenzmerkmalen mit der Stufe 3 („in mittlerer Ausprägung“) assoziiert. Hiervon abweichend können die Jugendlichen auf dem ihnen am Ende ausgehändigten Kompetenzprofil unterdurchschnittliche (z.B. Stufe 1 „in sehr geringer Ausprägung“) oder überdurchschnittliche (z.B. Stufe 5 „in sehr hoher Ausprägung“) Bewertungen erhalten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2023, 57).

4 Das Setting des Rückmeldegesprächs als Reflexions- und Steuerungsinstrument

Wir beleuchten nun genauer das Rückmelde- und Fördergespräch zur Kompetenzanalyse in Profil AC, das unseren Befunden nach für die durchführenden Lehrkräfte an Schulen oftmals ein neues bzw. wenig vertrautes Format darstellt, das in der Regel nur einmal im Schuljahr stattfindet. Dem Setting des Rückmeldegesprächs wird wie einleitend erwähnt in der berufsorientierenden Kompetenzanalyse eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Sommer/Rennert 2020, 46). Befragungen zur externen Kompetenzanalyse bei Trägern zeigen jedoch, dass bei den Gesprächen immerhin „etwa jeder oder jede vierte Jugendliche [...] aus Sicht der Fachkräfte eher unmotiviert“ (Sommer/Rennert 2020, 46) wirkte. Von Bedeutung könnte dabei die spezifische Ordnung des Settings sein, in dem sich die Jugendlichen häufig in einer passiven Rolle erleben (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2018, 44). In einer Evaluationsstudie zum Reflexionsgespräch der schulextern durchgeführten Potenzialanalyse („Stärken-Parcours“) in Schleswig-Holstein zeigt sich, dass dem Setting positive Effekte in Bezug auf die Berufswahlkompetenz, insbesondere hinsichtlich der Sensibilisierung für die

eigenen Fähigkeiten, der breiten Auseinandersetzung mit Berufsfeldern und einer grundlegenden Aktivierung zugeschrieben werden (vgl. Bührmann et al. 2023, 7ff.). Der Erfolg des Gesprächs hängt zudem vor allem von der Beziehungsqualität zwischen den Gesprächsbeteiligten ab (vgl. ebd., 23).

Da zum Vollzug von Rückmeldegesprächen der schulinternen Kompetenzanalyse bislang kaum Befunde vorliegen, lohnt ein sensibilisierender Blick auf qualitative Befunde zu anderen schulischen Gesprächsformaten wie zum Beispiel Lernentwicklungsgesprächen, in denen „die mehr oder weniger standardisierten fachlichen Zielsetzungen von außen (z.B. Lernpläne, Lernziele) mit den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerin vermittelt und in eine Balance gebracht werden“ (Bräu 2015, 137). Entsprechend verlagert sich das für gelenkte Unterrichtsgespräche konstitutive Bewertungshandeln von Lehrkräften nun in das individuelle Beratungssetting. Dabei fokussiert das Lernentwicklungsgespräch die (selbst-)reflexive Bilanzierung vergangener Lernprozesse, um künftige Lernvorhaben zu formulieren und entsprechende Vereinbarungen zu dokumentieren (vgl. Bonanati 2018; Häbig 2018). Wenn gleich Partizipation intendiert ist, zeichnet sich der Gesprächsvollzug durch hohe Redeanteile der Lehrkräfte und eine asymmetrische Positionierung der Beteiligten aus (vgl. Bonanati 2018, 407). Deutlich wird dies auch im Zuge der Selbsteinschätzungen der Schüler:innen, die infolge der Bewertung und Reformulierung durch die Lehrkräfte zur Anpassung an schulische Normen orientiert werden. Bezüglich der im Gespräch initiierten Veränderungsprozesse wird von Partizipation als „Zwang zur Verantwortungsübernahme“ (Bonanati 2018, 413) gesprochen.

Da das Rückmeldegespräch zur Kompetenzanalyse mit der Beruflichen Orientierung verknüpft wird, bietet sich ein Blick auf Studien zu anderen Gesprächsformaten am Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt an. Als individuelles Gesprächsformat grenzt es sich von den im Klassen- und Gruppenkontext stattfindenden Beratungssettings zur Beruflichen Orientierung (vgl. Dittrich/Walther 2020) ab. Ähnlichkeiten bestehen zu Gesprächen im Rahmen der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit. In diesem Format rekonstruiert Rübner zwei kontrastierende Gesprächsmodi, zwischen denen es auch zu Überschneidungen kommen kann. Im ersten Modus werden beruflich noch nicht entschiedene junge Menschen adressiert und entsprechend deren Berufsfindung fokussiert. Im zweiten Gesprächsmodus stehen beruflich bereits orientierte Jugendliche und deren Vermittlung in ein konkretes Ausbildungsverhältnis im Zentrum (vgl. Rübner 2017, 483). In Österreich werden sogenannte Beratungs- und Übergangsplanungsgespräche angeboten, an denen neben den Jugendlichen selbst und deren Erziehungsberechtigten auch Professionelle teilnehmen. Fasching et al. (2019, 185) fokussieren in ihrer Untersuchung die Beziehungsgestaltung zwischen den am

Gespräch beteiligten Personen und verweisen auf die Notwendigkeit, potenzielle Abhängigkeiten und Machtverhältnisse zu reflektieren und die Partizipation der jungen Menschen sicherzustellen.

In der Gesprächsdurchführung zeigt sich eine wesentliche Gemeinsamkeit des Rückmelde- und Fördergesprächs von Profil AC mit den Lernentwicklungsgesprächen und den Beratungs- und Übergangsplanungsgesprächen: Allen drei Formaten liegen Gesprächsleitfäden zugrunde, die an ein sonderpädagogische Förderplanschema angelehnt sind. Dieses Schema basiert auf den ursprünglich in den USA konzipierten, individuellen Entwicklungsplänen (IEP), die zur Bilanzierung von Stärken und Unterstützungsbedarfen sowie zur Formulierung hieraus adaptierter Fördermaßnahmen für als förderungsdürftig geltende Schüler:innen genutzt werden (vgl. Albers 2013; Eggert et al. 2007). Das gesprächsstrukturierende Dokument, das dem Förder- und Rückmeldegespräch von Profil AC zugrunde liegt, wird ebenfalls als Entwicklungsplan („Mein Entwicklungsplan“) bezeichnet. Dieses Dokument ist durch ähnliche Fragestellungen wie aktuelle Handreichungen zu Lernentwicklungsgesprächen strukturiert (vgl. Hardeland 2017) und erinnert in Form und Inhalt deutlich an die Schemata von Förderplänen (vgl. Popp et al. 2023, 31ff.): „Was will ich erreichen?“, „Was möchte ich tun, um dieses Ziel zu erreichen? (Teilschritte)“, „Wer kann mich schulisch und außerschulisch dabei unterstützen?“, „Bis wann möchte ich mein Ziel erreichen?“, „Was habe ich zum vereinbarten Zeitpunkt erreicht?“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2023, 80). Unter der Bezeichnung Individual Transition Planning (ITP) werden solche Entwicklungspläne zudem in einigen europäischen Ländern im Rahmen der Übergangsprozessierung in den Beruf angewandt (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2006). In einer entsprechenden länderübergreifenden Broschüre wird ein individueller Übergangsplan zwar insbesondere für Jugendliche mit Förderbedarf beschrieben, jedoch auch eine hiervon losgelöste, flächendeckende Anwendung angeregt (vgl. ebd., 28).

Ähnlich wie in anderen schulischen Gesprächsformaten wird auch im Rückmelde- und Fördergespräch im Kontext von Profil AC der im Gespräch erstellte Entwicklungsplan am Ende von den Gesprächsbeteiligten unterschrieben und damit „eine Zeugenschaft abverlangt, dass die Ziele [...] besprochen und verbindlich abgemacht wurden“ (Rabenstein 2018, 37). Die Strukturierung des Rückmelde- und Fördergesprächs durch das Dokument „Mein Entwicklungsplan“ verweist in der Gesamtbetrachtung auf eine für Schule typische pädagogische Ordnung, im Zuge derer eine spezifische „Subjektivierungsform eines *lernenden und leistungsfähigen Subjekts in Entwicklung* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Reh et al. 2015, 308) angerufen wird. Inwieweit und auf welche Weise sich dies im praktischen Vollzug von Rückmelde- und

Fördergesprächen niederschlägt, beleuchten wir nun exemplarisch an Befunden der dem Beitrag zugrundeliegenden Untersuchung.

5 Theoretischer Fokus und Untersuchungsdesign

Die dem Beitrag zugrundeliegende qualitativ-rekonstruktive Studie beleuchtet die einzelschulische Prozessierung unterschiedlicher Varianten der Kompetenzanalyse und geht der übergeordneten Frage nach, wie Kompetenzen in den unterschiedlichen Testsituationen beobachtbar und messbar gemacht, in den Rückmeldegesprächen in pädagogische Ziele übersetzt und mit der weiteren schulischen Förderung verknüpft werden. Der vorliegende Beitrag bezieht sich demnach auf die zweite und dritte Fragestellung (vgl. Abbildung 1).

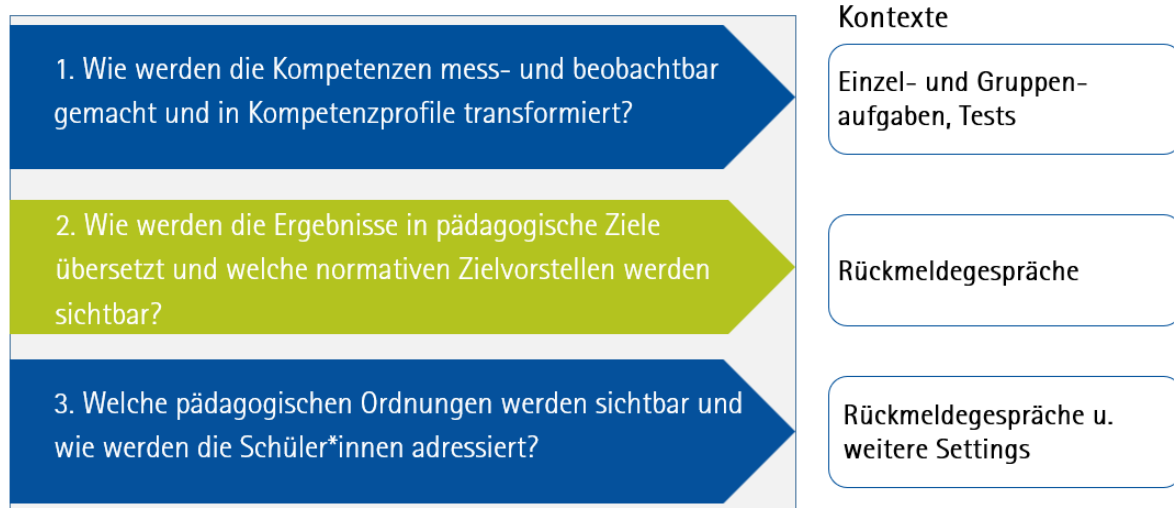


Abbildung 1: Leitende Forschungsfragen der Gesamtstudie und zugehörige Erhebungskontexte

Die Gesamtstudie, die an qualitative Untersuchungen zu den Effekten des Ausbaus der Beruflichen Orientierung an Schulen anknüpft (vgl. Bigos 2020; Thielen/Kurth 2023), folgt einer praxeologischen Forschungsperspektive (vgl. Schatzki 2016), wie sie in der ethnografischen Unterrichtsforschung etabliert ist (vgl. Breidenstein 2006). Demzufolge wird die Kompetenzanalyse inklusive des Rückmeldegesprächs als eine spezifische Praxisformation verstanden, die nicht einfach als gegeben betrachtet, sondern durch die Verkettung von Praktiken sowie weiterer diskursiver und materialer Elemente hervorgebracht wird (vgl. Hillebrandt 2014, 59). Im Spiegel des mit der oben skizzierten förderdiagnostischen Funktion einhergehenden

Optimierungsziels, demzufolge das Messen, Beobachten und Fördern von Kompetenzen in präventiver Absicht – etwa zur Sicherung von Ausbildungsreife oder der Förderung von Berufswahlkompetenz – erfolgen soll, wird zugleich eine machtanalytische Forschungsperspektive eingenommen (vgl. Foucault 1983; 2006).

Da die Studie einzelschulische Veränderungsprozesse infolge der Implementierung der Kompetenzanalyse im Kontext der Beruflichen Orientierung fokussiert, orientieren sich die Analysen an der praxistheoretischen Lernkulturanalyse, einem schulethnografischen Forschungsansatz, der im Zuge der Beobachtung von Schulstrukturentwicklungen, insbesondere dem Ausbau von Ganztagsbildung, entstanden ist (vgl. Reh et al. 2015; Idel/Rabenstein 2018). Die pädagogische Ordnungsbildung an Einzelschulen wird hier im Lichte der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung analysiert (vgl. Reh/Ricken 2012). Entsprechend wird davon ausgegangen, dass Subjektivierung „als relationales, ambivalentes und figuratives Geschehen im Medium wechselseitiger Adressierungen“ (Idel/Rabenstein 2018, 44) beobachtbar wird. Mittels der Analyse von pädagogischen Praktiken im Kontext der von uns in diesem Beitrag fokussierten Rückmeldegespräche zur Kompetenzanalyse kann in der Perspektive der Lernkulturanalyse rekonstruiert werden, „wie Schüler/innen in Zeigepraktiken vor welchen Horizonten pädagogischer Normen zu einem bestimmten Umgang mit der Sache aufgefordert und zugleich als in bestimmter Weise lern- und leistungsfähige Subjekte adressiert werden“ (ebd., 45). Der Analysefokus auf die sich an Einzelschulen herausbildenden pädagogischen Ordnungen zielt darauf, „das übergreifend Gemeinsame herauszuarbeiten“ (ebd., 51), wobei unseren bisherigen Befunden nach von heterogenen pädagogischen Praktiken in den Rückmeldegesprächen selbst an einer Schule auszugehen ist.

Die Gesamtstudie zur Prozessierung der Kompetenzanalyse in der Beruflichen Orientierung kontrastiert die außerschulische Variante der Potenzialanalyse bei Trägern in Nordrhein-Westfalen mit der schulintern durchgeführten Umsetzung am Beispiel von Profil AC Niedersachsen, um differente institutionelle Kontexte zu berücksichtigen. Das Forschungsfeld bezieht sich auf unterschiedliche integrative Sekundarschulformen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen mit und ohne gymnasiale Oberstufe sowie die mit der Potenzialanalyse beauftragten Träger in Nordrhein-Westfalen. Das Sampling berücksichtigt Schulen, an denen Schüler:innen mit heterogenen Bildungsvoraussetzungen in unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten unterrichtet werden. In der dem Beitrag zugrundeliegenden Teilstudie zur schulinternen Kompetenzanalyse in Niedersachsen werden eine Kooperative Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe in einem vergleichsweise privilegierten Sozialraum am Stadtrand und eine Oberschule ohne Gymnasialangebot in einem sozial benachteiligten Quartier untersucht.

Die Untersuchung realisiert eine ethnografische und damit multimethodische Forschungsstrategie (vgl. Breidenstein et al. 2013). Dabei werden unterschiedliche Settings in und um die Kompetenzanalyse herum (z.B. Informationsveranstaltungen, Einzel- und Gruppenaufgaben, Tests, Rückmeldegespräche) teilnehmend beobachtet. Dokumentenanalysen fokussieren Artefakte der Kompetenzanalysen (z.B. Beobachtungsbögen, Kompetenzprofile) sowie der Rückmeldegespräche (z.B. Gesprächsleitfäden, Entwicklungspläne). Ergänzend werden an die Beobachtungen anschließende ethnografische Interviews mit den Lehr- und Fachkräften geführt, welche die unterschiedlichen Bestandteile der Kompetenzanalyse inklusive der Rückmeldegespräche durchführen. Die Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte werden nach den Prämissen eines iterativ-zirkulären Forschungsprozesses der Grounded Theory (vgl. Strübing 2014) kodiert, um spezifische Szenen zu selektieren und für die Fragestellung relevante Phänomene und Prozesse zu identifizieren und zu kontrastieren (vgl. Charmaz/Mitchell 2001, 161). Die nach dem Prinzip des minimalen und maximalen Vergleichs ausgewählten Ausschnitte aus den Daten werden sequenzanalytisch ausgewertet (vgl. Bergmann 2000), wobei ausgewählte Rückmeldegespräche line by line in ihrem Gesamtverlauf analysiert werden.

Im empirischen Teil dieses Beitrags illustrieren wir entsprechende Vergleichsebenen, indem wir exemplarisch den Kontrast von zwei unterschiedlichen Verlaufsdynamiken in Rückmeldegesprächen rekonstruieren. Diese vollziehen sich, obwohl die Gespräche von derselben Lehrkraft geführt werden und die gleichen gesprächsstrukturierenden Dokumente zugrunde liegen. Es interessieren uns insbesondere die sichtbar werdenden Positionierungen zwischen den Gesprächsbeteiligten, die Adressierungen und Re-Adressierungen von Lehrkräften und Jugendlichen sowie die Varianten der pädagogischen Nutzbarmachung des Formats durch die Auswahl von Kompetenzmerkmalen und die Thematisierung von Fördervorschlägen. Unsere folgenden Analysen beziehen sich auf das Format des Rückmelde- und Fördergesprächs der schulinternen Kompetenzanalyse an den beiden Untersuchungsschulen in Niedersachsen.

6 Der Vollzug von schulinternen Rückmeldegesprächen im Kontext der Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen

Unsere bisherigen Analysen, die sich auf einen Datenkorpus von 43 Rückmelde- und Fördergesprächen in der schulinternen Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen beziehen, weisen auf heterogene Umsetzungsvarianten hinsichtlich des zeitlichen und räumlichen

Arrangements, der gesprächsführenden Lehr- und Fachkräfte sowie des Formalisierungsgrads. In Bezug auf die Lehrkräfte sehen wir unterschiedliche Durchführungsvarianten. In einer Variante wurden die Rückmeldegespräche von in Profil AC geschulten Lehrpersonen durchgeführt, die jedoch nur z.T. auch selbst die Kompetenzanalyse mit den Jugendlichen durchgeführt haben. Dies waren z.B. Beauftragte für Berufliche Orientierung. In anderen Fällen wurden die Rückmeldegespräche von Klassenlehrkräften durchgeführt, die selbst nicht an der Schulung in Profil AC teilgenommen, sondern eine Einführung durch Multiplikator:innen, z.B. Beauftragte für Berufliche Orientierung, erhalten haben. Ein Teil dieser Klassenlehrkräfte hat selbst die Kompetenzanalyse mit den Jugendlichen durchgeführt, ein anderer Teil nicht. Die beiden nachfolgend rekonstruierten Gespräche wurden von der für Berufliche Orientierung beauftragten Lehrperson geführt, welche die Jugendlichen auch zuvor bei der Aufgabenbearbeitung beobachtet und bewertet hat.

Hinsichtlich des Gesprächsverlauf zeigt sich im gesamten Datenkorpus, dass der erste Gesprächsteil zur Reflexion des Kompetenzprofils in der Regel recht standardisiert verläuft, indem die Bewertungen der einzelnen Kompetenzbereiche im Artefakt durchgegangen und Abweichungen von Selbst- und Fremdeinschätzungen reflektiert werden (vgl. Dahmen/Thielen 2024). Der Verlauf des zweiten Gesprächsteils, in dem die Verknüpfung mit den pädagogischen Zielen erfolgt, vollzieht sich hingegen sehr unterschiedlich. Dies verdeutlichen wir an den beiden nachfolgenden Rückmelde- und Fördergesprächen, die eng an den (vor-)strukturierenden Dokumenten von Profil AC Niedersachsen orientiert sind und folglich Förderziele und -wege zu von den Jugendlichen selbst ausgewählten Kompetenzen zum Gegenstand haben.

Beobachtet wurden diese Gespräche an der Oberschule, einer aus der Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen hervorgegangenen Schulform mit besonders viel Unterrichtszeit für Berufliche Orientierung (vgl. Thielen/Kurth 2023, 8). Die in einem sozial benachteiligten Umfeld liegende Schule wird von vielen Schüler:innen mit Migrationsgeschichte sowie attestierten sonderpädagogischen Förderbedarfen besucht. Die Schüler:innen haben eine Woche vor den Rückmeldegesprächen die Kompetenzanalyse Profil AC absolviert und dabei zwei handlungsorientierte Einzelaufgaben (*3D-Karte* und *Zugvogel*), zwei handlungsorientierte Gruppenaufgaben (*Werbeskizze* und *Zeltlager*) und einen kognitiven Computertest absolviert. Die beiden rekonstruierten Gespräche dauerten jeweils ca. zwanzig Minuten und wurden, wie oben bereits erwähnt, von der für Berufliche Orientierung zuständigen Lehrperson geführt. Die Gespräche fanden in einem Büro statt, in dem sich zeitweise auch weitere Lehrpersonen aufhielten. Das aus den Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie dem computergestützten

Testergebnis resultierende Kompetenzprofil lag den Gesprächsteilnehmenden vor. Auf Grundlage des Kompetenzprofils sollte ein Kompetenzmerkmal ausgewählt werden, an dem die jeweiligen Schüler:innen im Sinne einer Weiterentwicklung arbeiten sollten. Das Gesprächsergebnis wurde jeweils in der Dokumentvorlage „Mein Entwicklungsplan“ festgehalten. Im ersten Gespräch wählt der Schüler Darek² ganz im Sinne der ressourcenorientierten Programmatik der Kompetenzanalyse ein Kompetenzmerkmal aus, das in seinem Profil mit einer hohen Ausprägung bewertet ist:

„Nachdem die Lehrkraft den Entwicklungsplan ausgedruckt und sich wieder Darek zugewandt hat, fragt sie ihn: ‚Hast du dir etwas ausgesucht?‘ Der Schüler antwortet ‚Teamfähigkeit‘. Die Lehrperson kommentiert: ‚Aber in Teamfähigkeit hast du schon vier Punkte. Da bist du schon sehr stark.‘ In Bezug auf Dareks Mitgliedschaft in einem Fußballverein meint die Lehrkraft weiter: ‚Und du spielst Fußball. Dann bist du ja ein Teamplayer. Aber du möchtest noch besser werden?‘ Der Schüler bestätigt: ‚Ja‘. ‚Okay‘, meint die Lehrperson und fragt Darek, in welchen Situationen er üben könne, um noch besser werden. Der Schüler überlegt, scheint jedoch keine Idee zu haben. Die Lehrperson gibt ihm den Rat: ‚Du bist doch im Fußball, dann kannst du das jede Woche trainieren.‘ Sie empfiehlt den Trainer zu fragen: ‚Wie kann ich noch teamfähiger werden?‘ und argumentiert: ‚Dein Trainer ist dafür Experte, der kann dir helfen‘. Die Lehrkraft fährt fort: ‚Das trage ich jetzt hier ein‘ und beginnt den Entwicklungsplan auszufüllen. Sie schreibt in die erste Spalte und spricht dabei mit: ‚In der Teamfähigkeit will ich besser werden.‘ Dann geht sie zur nächsten Spalte und fragt ‚Wer kann dir helfen?‘ Die Lehrkraft gibt selbst die Antwort und trägt ein: ‚Trainer im Verein‘. In Bezug auf die nächste Spalte möchte die Lehrperson von Darek wissen, ob dieser an einer AG teilnimmt. Als Darek antwortet, dass er in der Fußball-AG ist, folgert die Lehrkraft: ‚Dann tragen wir das auch hier ein: Üben in der Fußball-AG‘. [...] Darek fragt nach [...], ob er auch an anderen AGs teilnehmen kann. Die Lehrkraft rät ihm, eine AG zu wählen, wo er Teamfähigkeit gut trainieren kann und erläutert, dass die ‚Kämpfen-AG‘ nicht gut passe: ‚Da kämpft jeder für sich alleine, da legst du andere auf die Matte.‘ Damit trainiere man nicht Teamfähigkeit. Darek entgegnet, dass er aber dennoch gerne in die ‚Kämpfen-AG‘ gehen würde.“ (Beobachtungsprotokoll)

Die Szene beginnt mit dem Ausdrucken des Artefakts „Mein Entwicklungsplan“, welches es innerhalb des zweiten Gesprächsteils auszufüllen gilt. Nachdem dieses vorliegt, wird der Schüler fragend aktiviert, indem die Lehrperson auf die Auswahl eines offenbar beliebigen Kompetenzmerkmals rekurriert, an welchem Darek weiterarbeiten möchte. Die offene Frage

² Die Namen aller Beteiligten wurden anonymisiert.

eröffnet einen breiten Möglichkeitsraum und signalisiert Wahlfreiheit. Mit der Nennung von „Teamfähigkeit“ löst der Schüler gleichwohl Irritationen bei der Lehrkraft aus, die diese Auswahl als aushandlungs- und begründungsbedürftig markiert. Dies ist bemerkenswert, insofern es sich um ein Merkmal handelt, das im Programm Profil AC Niedersachsen explizit als überfachliche Schlüsselkompetenz aufgeführt ist und zudem eine Stärke des Schülers zu sein scheint. Letzteres wird aber von der Lehrkraft als potenzielles Gegenargument für die weitere Bearbeitung angebracht. Die Einschätzung, dass Darek hier „schon sehr stark“ ist, macht die implizite Erwartungshaltung sichtbar, ein Kompetenzmerkmal zu wählen, das nicht mit einer derart hohen Ausprägung assoziiert ist. Dies verweist auf eine förderdiagnostische Logik.

Hinsichtlich des fokussierten Kompetenzmerkmals aktiviert die Lehrperson biografisches Wissen über den Schüler und dessen Lebenswelt, was zum einen der Plausibilisierung seiner ausgeprägten Teamfähigkeit und zum anderen der Rückversicherung dient, ob Darek tatsächlich an diesem Kompetenzmerkmal weiterarbeiten möchte. Die Lehrkraft stellt einen direkten Zusammenhang zwischen Dareks Teamfähigkeit und seiner Mitgliedschaft in einem Fußballverein her. Sie bezeichnet den Schüler (infolge der Mannschaftssportart) als „Teampayer“, was über die Merkmalsausprägung hinaus als feste Charakter- und Persönlichkeitseigenschaft verstanden werden kann. Die Absicherung, ob Darek trotz der Nachfrage bei seiner Auswahl bleibt, macht deutlich, dass ihm die letztendliche Entscheidung zugestanden wird. Nachdem Darek keine eigenen Ideen zu Fördermaßnahmen nennen kann, äußert die Lehrkraft unter erneutem Verweis auf den Fußballverein einen lebensweltorientierten Vorschlag zur Verbesserung der Teamfähigkeit. Die Fördermaßnahme wird damit in den Verantwortungsbereich eines außerschulischen Lernorts verlagert, an welchem der Trainer als Ressource genutzt werden soll. Damit wird durch das Dokument „Mein Entwicklungsplan“ ein am Gespräch gar nicht beteiligter Akteur als Ko-Experte für Dareks Entwicklung inkludiert (vgl. Kelle/Seehaus 2010, 86). Die gesprächsstrukturierende Funktion des Artefakts manifestiert sich im simultanen Ausfüllen, im Zuge dessen die Lehrperson die im Dokument genannten Fragen laut abliest, um anschließend die von ihr selbst entwickelten Ideen zu wiederholen und niederzuschreiben.

Darek wird nicht in diesen Prozess eingebunden und scheint passiv, zumindest sind keine Reaktionen seinerseits im Protokoll vermerkt. Dies zeigt sich auch bei der durch die Lehrkraft initiierten Suche nach einer zur Förderung von Teamfähigkeit geeigneten AG in der Schule, zu welcher die Lehrkraft vermutlich ebenfalls durch die entsprechende Spalte im Dokument angeregt wird. Die Fußball-AG wird von der Lehrperson als passendes schulisches Förder-setting adressiert. Demgegenüber wird Dareks erster, selbstinitiiertes Vorschlag, der aus

Platzgründen nicht im zitierten Protokollauszug beschrieben ist und welcher auf eine Kampfsport-AG rekurriert, hingegen zurückgewiesen und Kampfsport (als Einzelsportart) von der Lehrkraft als dysfunktional für die Förderung von Teamfähigkeit herausgestellt. Insgesamt zeigt sich ein durch das Artefakt des Entwicklungsplans stark (vor-) strukturierter Gesprächsmodus, in dem die Lehrperson dominant agiert. Trotz des Bezugs auf Dareks lebensweltliche Ressourcen und Interessen erweist sich die Berücksichtigung seiner Perspektive als deutlich begrenzt. Die Deutungs- und Entscheidungshoheit der Lehrkraft, die dem Schüler nur einen schmalen Beteiligungsgrad ermöglicht, lässt eine asymmetrische Gesprächsstruktur erkennen, wie sie für Lernentwicklungsgespräche beschrieben ist (vgl. Bonanati 2018, 407).

Im nun kontrastierend analysierten Gespräch entscheidet sich der Schüler Fadil bezüglich der weiteren Förderung für ein Kompetenzmerkmal mit geringer Ausprägung:

„Die Lehrkraft leitet zum Entwicklungsplan über: ‚Gibt es einen Bereich, wo du sagst, ‚da würde ich mich gern verbessern?‘ Fadil zeigt auf das Feld ‚Merkfähigkeit‘. Die Lehrperson hat derweil die Vorlage ‚Mein Entwicklungsplan‘ hervorgeholt und beginnt in die Spalte ‚Was will ich erreichen?‘ etwas einzutragen. Dabei sagt sie ‚bessere Merkfähigkeit‘. [...] Sie fragt Fadil: ‚Was könntest du denn tun, um deine Merkfähigkeit zu verbessern?‘ Der Schüler überlegt kurz und antwortet: ‚Ich hab keine Idee.‘ Die Lehrkraft kündigt an, dass sie da so einen Spickzettel habe und zieht das Dokument ‚Ideensammlung‘ hinzu. Sie blättert zur Seite ‚Kognitive Basiskompetenz‘ und liest das erste Beispiel unter ‚Merkfähigkeit‘ vor: ‚Die Schülerin oder der Schüler trainiert die Merkfähigkeit mit Hilfe eines Karteisystems.‘ Danach fragt sie Fadil, wie er Vokabeln lerne. Der Schüler erzählt knapp, wie er Vokabeln auswendig lernt. Die Lehrkraft empfiehlt, dies nun künftig mit einem Karteikartensystem zu tun. [...] Sie trägt im Feld ‚was möchte ich tun, um dieses Ziel zu erreichen‘ ein: ‚Karteikarten zum Lernen von Vokabeln Englisch-Deutsch.‘ Aufgrund der Muttersprache von Fadil ergänzt sie ‚Englisch-Deutsch-Arabisch‘ und merkt an: ‚es schadet ja nichts, das auch mit Arabisch zu verbinden.‘ [...] Dann kommt sie zur nächsten Spalte des Entwicklungsplans und fragt: ‚Was kann die Schule tun, um zu unterstützen oder zu Hause?‘ Ohne dass Fadil hierzu etwas sagt, schlägt die Lehrperson vor, dass ‚Mama und Papa‘ das Vokabellernen mit dem Karteikartensystem ja unterstützen könnten. Als Beispiel nennt sie ein Ritual, bei dem die Eltern immer abends vor dem Abendessen Vokabeln abhören könnten.“ (Beobachtungsprotokoll)

Ähnlich wie im ersten Gespräch leitet die Lehrperson auch den Gesprächsteil zum Entwicklungsplan von Fadil, einem mit seiner Familie aus dem Libanon neueingewanderten Schüler, mit einer aktivierenden Frage im Hinblick auf die Auswahl eines Kompetenzmerkmals ein. Entsprechend der Adressierung eines vom Jugendlichen als verbesserungswürdig erachteten

Bereichs entscheidet sich Fadil mit Merkfähigkeit für das Kompetenzmerkmal, in dem er sich selbst am schwächsten eingeschätzt hat. Seine Selbsteinschätzung von zwei Punktwerten im Kompetenzprofil deckt sich zudem exakt mit dem im Dokument ausgewiesenen Testergebnis. Damit entscheidet sich Fadil in inhaltlicher Hinsicht nicht für eine Schlüsselkompetenz nach Erpenbeck und Heyse (2007), sondern für die durch Profil AC Niedersachsen zusätzlich fokussierte Kognitive Basiskompetenz, die auch im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife genannt wird (vgl. BA 2009, 36). Mit der Auswahl wird der durch das Dokument des Entwicklungsplans vorstrukturierte Ablaufmodus des Gesprächs initiiert.

Anders als im Fall von Darek kommt das Gespräch allerdings bei der im nächsten Schritt vorgesehenen Identifizierung von Maßnahmen zur Zielerreichung ins Stocken, da weder der danach gefragte Schüler, noch die Lehrperson eine Idee zur Förderung der Merkfähigkeit haben und diesbezüglich auch keine lebensweltlichen Anknüpfungspunkte herstellen können. Die Lehrkraft nutzt in dieser potenziell krisenhaften Situation ein von Profil AC Niedersachsen angebotenes Dokument, die sogenannte „Ideensammlung zur Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen“, und weist diesem mit der Bezeichnung „Spickzettel“ den Charakter eines tendenziell illegitimen Hilfsmittels in Prüfungssituationen zu. Das Verhältnis von Lehrperson und Fadil erscheint in dieser Situation wenig hierarchisch, da beide – wenn auch in unterschiedlichen Rollen – dem vorgegebenen Ablaufmuster des Gesprächsformats folgen und zugleich nicht der Erwartung genügen, einen Fördervorschlag zu machen. Insofern kommt der Ideensammlung eine doppelte Funktion zu: Sie soll einerseits den Gesprächsablauf absichern und andererseits das Gespräch inhaltlich profilieren. In der Nutzung der Ideensammlung zeigt sich ein durch Pragmatismus gekennzeichnetes Vorgehen, da die Lehrperson die im Dokument an erster Stelle vorgeschlagene Maßnahme des Karteikartensystems auswählt, ohne den Jugendlichen in die Auswahl einzubeziehen.

Insofern mündet der Gesprächsverlauf nun in eine hierarchische, angesichts des fokussierten schulischen Gegenstands des Vokabellernens auch in inhaltlicher Hinsicht, deutlich an ein Lernentwicklungsgespräch erinnernde Struktur. Die Lehrperson adressiert Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext und befragt Fadil nach dessen bisheriger Lernpraxis. Der Schüler erhält nach seinen diesbezüglichen Erläuterungen die Empfehlung, künftig ein Karteikartensystem zu nutzen, obgleich er selbst keine Notwendigkeit zu einer veränderten Lernstrategie signalisiert. In einem sich anschließenden, hier aus Platzgründen nicht zitierten Teil des Beobachtungsprotokolls recherchiert die Lehrkraft am Computer ein in der Ideensammlung exemplarisch genanntes Karteikartensystem und zeigt dieses dem Jugendlichen am Bildschirm. Der weitere Gesprächsverlauf orientiert sich wieder am Dokument des

Entwicklungsplans und rekurriert mit der entsprechenden Frage der Lehrperson auf die Benennung von Zuständigkeiten bei der Umsetzung der benannten Fördermaßnahme. Auf Basis der durch das Dokument initiierten Frage mobilisiert die Lehrperson Fadils Eltern und schlägt mit dem Ritual des abendlichen Vokabelabhörens ein in den Familienalltag zu integrierendes Fördersetting vor. Ähnlich wie in Lernentwicklungsgesprächen wird eine „geteilte Verantwortung von Schule und Familie“ (Bonanati 2018, 368) adressiert, mit dem Unterschied, dass die Eltern an Fadils Gespräch gar nicht teilnehmen und die Verantwortungszuschreibung somit nur in schriftlicher Form über den entsprechenden Eintrag im Dokument erfolgt. Dabei werden die Eltern als „Hilfslehrer“ (Bonanati 2018, 319) positioniert und angesichts der familiären Migrationsgeschichte ein mehrsprachiges Vokabelabhören angeregt. Mit dem Fokus auf schulisches Lernen geraten die überfachlichen Kompetenzen, die qua Programm im Zentrum der Kompetenzanalyse stehen sollten, in den Hintergrund.

Die kontrastierende Analyse verdeutlicht, wie Rückmeldegespräche im praktischen Vollzug an Einzelschulen prozessiert und wie dabei Gemeinsamkeiten zu schulisch etablierten Gesprächsformaten sichtbar werden. In Bezug auf das Lernentwicklungsgespräch zeigen sich strukturelle Ähnlichkeiten wie eine tendenziell hierarchische Interaktionsordnung sowie die Relevanz gesprächsstrukturierender Dokumente. Zugleich verdeutlicht der Kontrast, dass ungeachtet der vergleichbaren Bedingungen und Vorgaben situativ Raum für eigendynamische Gesprächsverläufe bleibt, indem variierende Kompetenzbereiche, Fördermaßnahmen und außerschulische Ressourcen akzentuiert werden können. So zeigt sich in Dareks Fall eine in der Studie bislang selten beobachtete Thematisierung außerschulischer Interessen, im Zuge dessen tatsächlich ein sich von Schule unterscheidender Blick auf den Jugendlichen eingenommen wird. Demgegenüber macht Fadils Rückmeldegespräch eine ausgeprägte Nähe zu klassischer Förderplanung sichtbar. Dieses Gespräch wird letztlich von einer schulischen Förderlogik überlagert, da das Ergebnis der Kompetenzanalyse in der Initiierung optimierter schulischer Lernstrategien besteht. Demgegenüber tritt der Bezug zur Beruflichen Orientierung völlig in den Hintergrund.

7 Resümee und Ausblick

Der Beitrag hat am Format des Rückmelde- und Fördergesprächs von Profil AC Niedersachsen den Vollzug des ursprünglich schulfremden Instruments der Kompetenzanalyse im einzelschulischen Kontext beleuchtet und sich dabei situativ herausbildende pädagogische Praktiken und Ordnungen sichtbar gemacht (vgl. Reh et al. 2015). In dieser Perspektive geht es nicht um eine Evaluation des Rückmeldegesprächs und seiner Effekte in Bezug auf die

Berufswahlkompetenz von Jugendlichen, sondern um Veränderungen an Schulen, die mit der Implementierung der Kompetenzanalyse im Kontext der Beruflichen Orientierung einhergehen. Unsere diesbezüglichen Analysen verweisen auf ein wechselseitiges Transformationsgeschehen: Während die Kompetenzanalyse einerseits die Initiierung neuer pädagogischer Settings begünstigt, modifizieren und transformieren die Akteure an Einzelschulen ihrerseits zugleich auch das Instrument in Bezug auf seine pädagogische Nutzbarmachung im Kontext der schulischen Förderung. Insofern wird die im Spiegel von Programmanalysen zur Potenzialanalyse naheliegende Erwartung, dass mit der Kompetenzanalyse Logiken der Berufs- und Arbeitswelt Einzug in die Schule halten (vgl. Keller/Blessinger 2023, 43ff.), durch unsere ethnografischen Analysen zur schulintern durchgeführten Kompetenzanalyse nicht bestätigt. Zugleich verweisen die im Beitrag sichtbar gemachten pädagogischen Ordnungen im Kontext des Rückmelde- und Fördergesprächs auf deutliche Diskrepanzen zu den programmatischen Zielen. Obwohl die Kompetenzanalyse darauf abzielt, arbeitsweltrelevante „Potenziale“ und „Talente“ jenseits schulischer Leistungen zu erfassen und sich dadurch konzeptionell von Schule und schulischer Leistungsbewertung abgrenzt, zeigen sich im Gesprächsvollzug pädagogische Praktiken und Ordnungen, in denen auch schulische Logiken zum Ausdruck kommen. Von besonderer Bedeutung erscheint dabei das den zweiten Gesprächsteil vorstrukturierende Dokument „Mein Entwicklungsplan“, das angesichts der Nähe zu schulischen Förderplanschemata einen Gesprächsmodus begünstigt, der in struktureller und inhaltlicher Hinsicht deutliche Ähnlichkeiten zu Lernentwicklungsgesprächen aufweist (vgl. Bonanati 2018). Wie exemplarisch am zweiten Gespräch gezeigt, kann dies bisweilen zu einer geradezu prototypischen schulischen Ordnung führen, in der schulisches Lernen und die schulische Entwicklung der Jugendlichen zum zentralen Gesprächsgegenstand werden.

Beim Blick auf den bislang in der Untersuchung analysierten Datenkorpus zeigt sich insgesamt die Tendenz, dass eine solche Gesprächsdynamik vor allem dann entsteht, wenn sich Schüler:innen für die Weiterarbeit an einem Merkmal der Kognitiven Basiskompetenz entscheiden. Dieses Merkmal steht im Kompetenzmodell von Erpenbeck und Heyse (2007) zwar nicht im Fokus, in Profil AC Niedersachsen wird es jedoch ergänzend im Rahmen eines kognitiven Computertests geprüft. Darüber hinaus wird es im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife unter psychologischen Leistungsmerkmalen adressiert (vgl. BA 2009, 31ff.). Angesichts der hohen schulischen Anschlussfähigkeit der Merkmale ist es naheliegend, dass sich die diesbezüglich in den Gesprächen erarbeiteten Förderansätze oftmals auf Aspekte des schulischen Lern- und Arbeitsverhaltens beziehen und dementsprechend einen primär schulischen Blick auf die Jugendlichen begünstigen. Dies lässt sich auch bei anderen Merkmalen beobachten, die im

Kontext Schule generell von Relevanz sind, bspw. dem Arbeitstempo (vgl. Hess 2020, 140), das in Profil AC Niedersachsen der Personalkompetenz zugeordnet ist. Hinsichtlich der pädagogischen Adressierung in solchen Gesprächsverläufen ist markant, dass insbesondere Klassenlehrkräfte zum Teil auf eigene Unterrichtserfahrungen zurückgreifen und das Gesprächsetting nutzen, um aus der Perspektive als unterrichtende Lehrperson förderliche Lern- und Verhaltensweisen am Lernort Schule (z.B. Änderung der Sitzordnung in der Klasse, Handyverzicht in bestimmten Unterrichtssituationen) oder im Elternhaus (z.B. Konzentrationsübungen) naheulegen. Damit wird das Rückmelde- und Fördergespräch ähnlich wie ein Lernentwicklungsgespräch (auch) zur Anpassung der Schüler:innen an schulische Normen genutzt (vgl. Bonanati 2018, 413). Zugleich scheint jene pädagogische Ordnung auch anschlussfähig an die oben erwähnte defizitorientierte Funktionsbestimmung der Kompetenzanalyse im Kontext des Ausbildungsreifiediskurses zu sein. In jener förderdiagnostischen Perspektive zielt das Instrument auf die Identifikation von förderungsbedürftigen Kompetenzmerkmalen ab, die für die erfolgreiche Aufnahme einer Berufsausbildung als Mindeststandards vorausgesetzt und daher im Zuge der weiteren schulischen Förderung gestärkt werden sollen. Vor diesem Hintergrund ist markant, dass wir auch bei Jugendlichen, deren Kompetenzmerkmale überwiegend mit hohen bzw. sehr hohen Ausprägungen bewertet wurden, eine selbstinitiierte Fokussierung des Gesprächsverlaufs auf schwach ausgeprägte Merkmale beobachtet haben.

Die in den analysierten Rückmelde- und Fördergesprächen mit den Jugendlichen sichtbar gewordene hierarchische Interaktionsordnung weist bemerkenswerter Weise deutliche Parallelen zu Lernentwicklungsgesprächen auf, die Bonanati (2018) im Grundschulkontext mit einer entsprechend anderen generationalen Positionierung der Gesprächsbeteiligten rekonstruiert hat. Eine derartige Interaktionsordnung im Rahmen von Angeboten zur Beruflichen Orientierung verweist auf die von Fasching et al. (2019, 185) für Übergangsplanungs- und Beratungsgespräche betonte Notwendigkeit, die Beziehungsdynamiken und Machtverhältnisse der Gesprächsbeteiligten zu reflektieren. Bei der schulintern durchgeführten Kompetenzanalyse betrifft dies insbesondere das grundsätzlich hierarchische Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen.

Im Kontrast zu den am Dokument „Mein Entwicklungsplan“ orientierten Rückmelde- und Fördergesprächen an der im Beitrag fokussierten Oberschule, zeigt sich an einer von uns untersuchten Gesamtschule ein anderer Gesprächsmodus. In diesem wird im zweiten Gesprächsteil kein individueller Entwicklungsplan erarbeitet, sondern mit den Jugendlichen basierend auf den vorgeschlagenen Berufsfeldern über das bevorstehende Praktikum gesprochen. Dabei werden die Jugendlichen auch mit schulischen Normen konfrontiert, insofern die Lehrkräfte

das Setting (auch) zu einer optimierten Praktikumsvorbereitung nutzen, indem sie den Stand der Praktikumsuche und die berufliche Passung der ins Auge gefassten Praktikumsplätze prüfen (vgl. Dahmen/Thielen 2024). In diesem Gesprächsmodus, den ethnografische Studien auch in Bezug auf andere Beratungssettings im Kontext der Beruflichen Orientierung an Schulen beschreiben (vgl. Dittrich/Walther 2020), zeigen sich Ähnlichkeiten zur integrationsorientierten Beratung, die Rübner (2017) im Zuge der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit in Bezug auf beruflich bereits orientierte junge Menschen beschreibt. Im Fall eines von den Jugendlichen als passend empfundenen Berufsfelds geben Lehrpersonen im Kontext der von uns beobachteten Rückmeldegespräche Empfehlungen zu möglichen Praktikumsplätzen. Insofern zeigen sich in dieser Gesprächsvariante deutlichere Bezüge zur Beruflichen Orientierung.

Unsere bisherigen Analysen der Rückmelde- und Fördergespräche verdeutlichen, dass das Instrument der Kompetenzanalyse im Gesprächsvollzug an Einzelschulen mit spezifischen pädagogischen Funktionen versehen ist und dabei auch mit schulischen Interessen und Logiken verknüpft wird. Wir beziehen uns exemplarisch auf die Prozessierung an den von uns untersuchten Schulen, die einen fundierten, wenn auch limitierten Erkenntnisgewinn liefern. Für eine weitere empirische Sättigung sind vertiefende Kontrastierungen von Rückmeldegesprächsverläufen vorgesehen, insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche institutionelle Anbindungen, wie sie u.a. bei der trägerbasierten Verfahrensvariante in Nordrhein-Westfalen vorliegen. Die bisherigen Befunde verweisen auf weitere Gesprächsvarianten, die weniger stark an schulische Ordnungslogiken anknüpfen, wenngleich auch aus diesen Gesprächen Schlussfolgerungen für die schulische Begleitung der Beruflichen Orientierung abgeleitet werden sollen. So fußt das sogenannte Auswertungs- und Reflexionsgespräch bei einem untersuchten Träger auf einem Dokument, das nicht auf förderbedürftige Kompetenzmerkmale rekurriert, sondern die Jugendlichen zur Reflexion eigener Stärken, Interessen sowie weiterer Pläne in der Beruflichen Orientierung anregen soll. Bei einem anderen Träger basiert das Rückmeldegespräch wiederum auf einem Dokument, das v.a. die Selbst- und Fremdeinschätzungen grafisch gegenüberstellt. Des Weiteren werden hierbei die individuellen Kompetenzausprägungen mit Anforderungsprofilen verschiedener Berufsfelder abgeglichen. Damit steht nicht die Ausprägung der Kompetenzmerkmale im Vordergrund, sondern die Passung zu den beruflichen Anforderungsprofilen. Bei der Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen wird eine Gegenüberstellung zwischen beruflichen Anforderungen und den individuellen Ergebnissen optional angeregt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2023, 83ff.), an den von uns untersuchten Schulen jedoch nicht genutzt.

In der Gesamtbetrachtung verweisen die in der bisherigen Analyse sichtbar gewordenen pädagogischen Praktiken und Ordnungen im Kontext der Rückmeldegespräche auf die heterogenen und zum Teil widersprüchlichen Funktionsbestimmungen, die der Kompetenzanalyse in der Beruflichen Orientierung zugeschrieben werden. Gespräche, die einer dominierenden schulischen Förderlogik folgen, begrenzen besonders für leistungsschwächere Jugendliche die Möglichkeit, das Gespräch als ein auf ihre Stärken ausgerichtetes Setting zu erleben, obwohl gerade sie von der Kompetenzanalyse profitieren sollten. Dies ist insofern diskussionswürdig, da die Gesamtbetrachtung der von uns bislang analysierten Kompetenzprofile der beteiligten Schulen in Niedersachsen auf die Tendenz hindeutet, dass die in den Interviews von den Klassenlehrkräften als besonders leistungsschwach beschriebenen Jugendlichen im Vergleich zur Gesamtgruppe ohnehin bereits schwächere Kompetenzbewertungen erhielten. Eine auf den ersten Blick naheliegende Lesart, nach der die Fokussierung auf Defizite primär durch das Format der schulintern durchgeführten Kompetenzanalyse zu erklären ist, wäre allerdings vorschnell und greift unseren bisherigen Erkenntnissen folgend zu kurz, da wir die Adressierung von Schwächen auch bei der extern von Trägern durchgeführten Variante beobachtet haben. Unseren Eindrücken nach scheint es für die Einzelschule empfehlenswert, prospektiv zu reflektieren, welche pädagogischen Ziele mit der Kompetenzanalyse verfolgt werden sollen. Auf dieser Grundlage kann anschließend eine passende Verfahrensvariante ausgewählt werden. Wird die Förderung von überfachlichen Kompetenzen angestrebt, bietet sich der Einsatz eigenschafts- und simulationsorientierter Verfahren an, in Verbindung mit anschließenden Planungen zur Weiterentwicklung ausgewählter Kompetenzmerkmale im Rückmeldegespräch. Soll die Kompetenzanalyse hingegen darauf abzielen, Schüler:innen einen selbst-explorativen Einstieg in den Beruflichen Orientierungsprozess zu ermöglichen, können biografieorientierte Elemente verwendet werden. Die jeweilige Verfahrensvariante würde sich dann wiederum auf die Gestaltung der Rückmeldegespräche auswirken, da in diesen unterschiedliche Themenschwerpunkte aufgegriffen werden müssten. Grundsätzlich sollten Rückmeldegespräche unseres Erachtens weniger standardisiert verlaufen und angesichts der individuellen Bedarfe und Interessen der Jugendlichen flexibler gestaltet werden (vgl. Bührmann et al. 2023, 59f.).

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2013): Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82 (3), 202-212. <https://doi.org/10.2378/vhn2012.art18d>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, 27.11.2025. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- BA - Bundesagentur für Arbeit (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, 27.11.2025. Online: https://www.arbeitsagentur.de/bildung/datei/kriterienkatalog-ausbildungsreife_ba022371.pdf
- Bergmann, J. R. (2000): Ethnomethodologie. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung, Ein Handbuch, Reinbek, 118-135.
- Bertelsmann Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2025): Jugendliche im Übergangssektor, Eine Befragung von Fachkräften, Gütersloh. <https://doi.org/10.11586/2024195>
- Bigos, M. (2020): Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung, Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31748-5>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2022): Rahmenkonzept, Berufliche Orientierung, Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. In: BIZ Beratungs- und Informationszentren, 27.11.2025. Online: <https://www.biz.bkd.be.ch/de/start/themen/berufswahl-und-ausbildungswege/informationen-fuer-schulen/berufliche-orientierung-uebergeordnetes.html>
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Talente entdecken, Handlungsleitlinien zur Durchführung von Potenzialanalysen für die Berufsorientierung, 27.11.2025. Online: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/SharedDocs/ExterneLinks/de/bop/bmbf-prod-bmbfcluster-de/upload_filestore_pub_talente_entdecken_pdf_89ebd957d8_pub.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034, 27.11.2025. Online: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/blv-startchancen.html>
- Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation, Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1>
- Bräu, K. (2008): Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden, 179-199. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6>
- Bräu, K. (2015): Schüler-Lehrer-Gespräche, Lernberatung. In: De Boer, H./Bonanati, M. (Hg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch, Wiesbaden, 125-142. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0>

- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): Ethnografie, Die Praxis der Feldforschung, Konstanz. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Brüggemann, T. (2017): Risiken und Nebenwirkungen von Instrumenten zur Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (Hg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs, Münster, 323-326.
- Brüggemann, T./ Diesel-Lange, K./Weyer, C. (2017): Evidenzbasierte Instrumente zur Berufsorientierung, Verständnis und Herausforderungen. In: Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (Hg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs, Münster, 9-17.
- Bührmann, T./Dumstrei, F./Kahl, L./Oppermann, M. (2023): Evaluation des Modellvorhabens zur Erprobung von Reflexionsgesprächen in der Beruflichen Orientierung in Schleswig-Holstein, 27.11.2025. Online: https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shared-docs/downloads/files/202307_Evaluation_BO_Reflexionsgespraeche_SH.pdf?__blob=publicationFile&v=8
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Berufswahlkompetenz und ihre Förderung, Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP. In: BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung, Bonn, 27.11.2025. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9214>
- Charmaz, K./Mitchell, R. G. (2001): Grounded Theory in Ethnography. In: Atkinson, P. u. a. (Hg.): Handbook of Ethnography, London, 160-174.
- CJD Offenburg/MTO GmbH (o.J.): Kompetenzanalyse Profil AC an Gemeinschaftsschulen, Das Verfahren zur individuellen Diagnostik, Förderung und Berufsorientierung. 27.11.2025. Online: https://mto.de/fileadmin/user_upload/mto_bildung/dokumente/flyer_profilac_gms.pdf
- Dahmen, S./Thielen, M. (2024): Thematisierungsweisen beruflicher Zukünfte in Rückmeldegesprächen von Potenzialanalysen. In: Diesel-Lange, K./Staden, C./Ziegler, B. (Hg.): bwp@ Spezial 22: Berufliche Orientierung im digitalen Wandel, 1-23, 27.11.2025. Online: https://www.bwpat.de/spezial22/dahmen_thielen_spezial22.pdf
- DIHK - Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2019): Ausbildung 2019, Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung, 27.11.2025. Online: https://www.dihk.de/resource/blob/11436/a34c93fa_0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-ausbildungsumfrage-2019-data.pdf
- Dittrich, C./ Walther, A. (2020): Berufsorientierung durch Information und Verantwortung, Prozessierung von Übergängen durch die Inszenierung von Beratung in der Schule. In: Chyle, H. u. a. (Hg.): Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich, Weinheim, 115-156.
- Dobischat, R./Kühnlein, G./Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife, Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung, Düsseldorf. 27.11.2025. Online: <https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?produkt=HBS-005274>
- Diesel-Lange, K. (2020): Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrument der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl., Münster, 386-397. <https://doi.org/10.36198/9783838552491>

- Diesel-Lange, K./Kracke, B./Hany, E./Kunz, N. (2020): Entwicklungsaufgabe Berufswahl, Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl., Münster, 57-72. <https://doi.org/10.36198/9783838552491>
- Diesel-Lange, K./Weyland, U./Ziegler, B. (2020): Berufsorientierung in Bewegung, Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. In: Diesel-Lange, K./Weyland, U./Ziegler, B. (Hg.): Berufsorientierung in Bewegung, Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Stuttgart, 7-18.
- Diesel-Lange, K./Gehrau, V./Brüggemann, T./Epker, M. (2023): Der Berufsorientierungsindex (BOX), Theoretische und empirische Fundierung von Befragungssitems zur beruflichen Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 119 (1), 80-110. <https://doi.org/10.25162/zbw-2023-0004>
- Duhm, P. (2023): Angebote der Wirtschaftskammern zur Bildungs- und Berufsorientierung und Bildungsberatung. In: Pädagogische Hochschule Steiermark (Hg.): Empowerment für die Bildungs- Berufs- und Lebensorientierung: Zeitgemäße Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf, 147-156, 27.11.2025. Online: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/Handreichung_IBOBB.pdf
- Eggert, D./Reichenbach, C./Lücking, C. (2007): Von den Stärken ausgehen: Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik, ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis, 5. Aufl., Dortmund.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie, Wege der Kompetenzentwicklung, 2. Aufl., Münster.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006): Individuelle Förderpläne für den Übergang von der Schule in den Beruf, 27.11.2025. Online: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_de.pdf
- Fasching, H./Felbermayr, K./Hubmayr, A. (2019): Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf. In: Fasching, H. (Hg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter, Bad Heilbrunn, 169-188. <https://doi.org/10.25656/01:16873>
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2017): Von Geschlecht keine Spur?, Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. In: Study Hans-Böckler-Stiftung Nr. 365, Düsseldorf, 27.11.2025. Online: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=7885
- Foucault, M. (1983): Der Wille zum Wissen, Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt/Main.
- Foucault, M. (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, Geschichte der Gouvernementalität 1, Frankfurt/Main.
- Häbig, J. (2018): Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern, Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21632-0>
- Hardeland, H. (2017): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule, Ein Praxisleitfaden, Weinheim.
- Helsper, W. (1999): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 3. Aufl. Frankfurt a. M., 521-569.

- Hess, A. (2020): Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse, Eine ethnographische Studie, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30032-6>
- Hillebrandt, F. (2014): Soziologische Praxistheorien, Eine Einführung, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Holtmann, A. C./Menze, L./Solga, H. (2018): Mangelt es wirklich an der „Ausbildungsreife“?, Die Bedeutung von Handlungsressourcen und Gelegenheitsstrukturen für die Ausbildungschancen von leistungsschwachen Jugendlichen. In: McElvany, N. u. a. (Hg.): Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität, Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis, Münster, 9-33.
- Horvath, K. (2024): Zur folgenreichen Unmöglichkeit, Potenziale zu prüfen, Neopragmatische Perspektiven auf beharrliche Bildungsbenachteiligungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 06/2024, 758-774. <https://doi.org/10.3262/ZP2406758>
- Idel, T. S./Rabenstein, K. (2018): Lernkulturanalyse, Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung, Zugänge und Methoden, Wiesbaden, 41-53.
- INBAS GmbH und IWAK (2010): Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten. Evaluationsbericht. 27.11.2025. Online: https://www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/100503_Evaluationsbericht_BOP.pdf
- Kaak, S./Lipowski, K./Kracke, B. (2017): Schulische Netzwerke als Perspektive der Qualitätsentwicklung in der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs, Münster, 39-52.
- Kelle, H./Seehaus, R. (2010): Die Konzeption elterlicher Aufgaben in pädiatrischen Vorsorgeinstrumenten, Eine vergleichende Analyse von Dokumenten aus Deutschland, Österreich, England und der Schweiz. In: Kelle, H. (Hg.): Kinder unter Beobachtung, Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik, Opladen, 41-94. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf088r>
- Keller, R./Blessinger, M. (2023): Positionierungsmacht. Über Formierung und Regierung der Marktakteure, Weinheim.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2017): Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017), 27.11.2025. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf
- Kunert, C. (2014): Die Potenzialanalyse im Berufsorientierungsprogramm des BMBF, Grundlagen und Herausforderungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (1), 30-33.
- Lippegaus, P. (2007): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Kompetenzen feststellen - Ausbildungsreife fördern, Entwicklungsinitiative, Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Offenbach.
- Lippegaus-Grünau, P. (2017): Düsseldorfer Potenzialanalyse, Eine migrationssensible Weiterentwicklung der Düsseldorfer Potenzialanalyse, Düsseldorf.

- Müller, K. (2008): Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib. In: Münk, D./Breuer, K./Deißinger, T. (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus internationaler Sicht, Neuere Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Opladen, 82-90. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs95.11>
- Müller-Kohlenberg, L./Schober, K./Hilke, R. (2005): Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34 (3), 19-23.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. 27.11.2025. Online: https://doku.iab.de/chronik/31/2004_06_16_31_ausbildungspakt.pdf
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010 – 2014. 27.11.2025. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/ausbildungspakt_2010.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium (2023): Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen, Handbuch, Hannover.
- Popp, K./Melzer, C./Methner, A. (2023): Förderpläne entwickeln und umsetzen, 4. Aufl., München.
- Rabenstein, K. (2018): Monitoring von Arbeitsprozessen im Unterricht der autonomen Schule als Bürokratisierung von Lernbiografien, Eine explorative Instrumentenanalyse. In: Schilling, E. (Hg.): Verwaltete Biografien, Wiesbaden, 27-40. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20522-5_2
- Rabenstein, K./Proske, M./Idel, T.-S. (2018): Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens als Reformstrategie, Zur Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64 (2), 147-158, 27.11.2025. Online: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik/artikel/38688-individualisierung-schulischen-lehrens-und-lernens-als-reformstrategie.html
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung, Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen, 35-56.
- Reh, S./Idel, T.-S./Rabenstein, K./Fritzsche, B. (2015): Ganztagschulforschung als Transformationsforschung, Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In: Reh, S. u.a. (Hg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen, Wiesbaden, 297-336. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6_17
- Rübner, M. (2017): Zwischen Berufswahl und beruflicher Eingliederung, Themenschwerpunkte und Gesprächstypen in der Berufsberatung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113 (3), 461-489. <https://doi.org/10.25162/zbw-2017-0019>
- Rübner, M./Höft, S. (2012). Berufliche Eignungsdiagnostik am Übergang Schule-Beruf. In: Arbeitsförderung Offenbach (Hg.): Berufsorientierung und Kompetenzen: Methoden - Tools - Projekte, Bielefeld, 25-52.
- Schatzki, T. R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, H. (Hg.): Praxistheorie, Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld, 29-44. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-002>
- Schröder, R. (2014): Einbindung der Berufseignungsdiagnostik in die schulischen Berufsorientierungskonzepte: eine unterschätzte Herausforderung. In: Müller, D./Schlösser, H. J./Schuhen, M./Liening, A. (Hg.): Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft, Stuttgart, 295-308.

- Sommer, J./Rennert, C. (2020): Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Interventionsstudie Potenzialanalyse (ISPA), 27.11.2025. Online: https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/downloads/files/2020_Interventionsstudie_Potenzialanalyse.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Strübing, J. (2014): Grounded Theory, Wiesbaden.
- Thielen, M./Handelmann, A. (2021): ‚Fit machen‘ für die Ausbildung, Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung, Opladen. <https://doi.org/10.3224/84742501>
- Thielen, M./Kurth, S. (2023): Übergangskulturen in der Sekundarstufe I, Einzelschulische Modi der Gestaltung von Berufsorientierung im Spiegel von Differenz- und Ungleichheitsdynamiken. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 92, 1-18. <https://doi.org/10.2378/vhn2023.art21d>
- Vogt, K. (2022): Einführung in die pädagogische Diagnostik am Beispiel der Messung überfachlicher Kompetenzen. In: Kramer, K./Hoyer, B. (Hg.): „INDIVIDUELL FÖRDERN“ - wissenschaftlicher Hintergrund sowie Ansatzpunkte aus und für die Praxis, Erlangen, 9-18. <https://doi.org/10.25593/978-3-96147-602-2>
- Wanka, A./Rieger-Ladich, M./Stauber, B./Walther, A. (2020): Doing Transitions, Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, A. u. a. (Hg.): Reflexive Übergangsforschung, Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen, Opladen, 11-36. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx.4>
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht, Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7>