BES:T plus

Berufsorientierungsbegleitung
Eltern, Schüler: Tools

Berufsorientierung aus der Sicht der Lehrenden

Eine praktische Handreichung

Impressum

Autor
Dr. Rüdiger Preißer
Dipl.-Soziologe, Politikwissenschaftler (M. A.)

Herausgeber
Arbeit und Leben e. V. (DGB/VHS)
Landesarbeitsgemeinschaft Berlin

Keithstraße 1/3,
10787 Berlin

Tel.: 030 219179-16
Fax: 030 219179-20
E-Mail: office@kes-verbund.de

V. i. S. d. P.
Michael Lüdtke

Fotos
Lars Rosenkranz, fotolia.com

Layout | Satz
BELLOT | Agentur für Kommunikation und Gestaltung GmbH

Druck
LASERLINE Digitales Druckzentrum Bucec & Co. Berlin KG

1. Auflage 2013
ISBN 978-3-00-045778-4

*Das Projekt „Berufsorientierungsbegleitung Eltern, Schüler: Tools plus - BES:T plus" ist ein Projekt, das im Rahmen des Programms **BerlinArbeit** der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen durchgeführt wird.*

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	4
1	Ausgangslage und Zweck der Handreichung	5
2	Theorien der Berufswahl: traditionelles versus neues Paradigma	8
3	Literatur	44

»Können sie mir bitte sagen, wo ich hin will?«

Karl Valentin

Das könnten auch viele Jugendliche in der Sekundarstufe gefragt haben, die nicht wissen, was sie tun sollen, um ihrer Berufssuche eine Richtung zu geben.

Die Frage zu beantworten, darin liegt eine große Herausforderung für die Berufsorientierung. Sie muss jedoch der Versuchung widerstehen, jungen Menschen, die unsicher über ihre zukünftigen Wege sind, zu sagen, wohin sie gehen sollen. Stattdessen sollte sie ihre Aufgabe darin sehen, jene Kräfte und Potentiale zu stärken, die die Jugendlichen befähigen, eigenständige und selbstverantwortete Bildungs- und Berufswege zu beschreiten.

Ausgangslage und Zweck der Handreichung

Eine Auswahl an Aussagen über den Umgang mit dem Thema Berufsorientierung an den Schulen aus der Perspektive von Lehrenden.

- Jugendliche nehmen in vielen von der Schule organisierten Berufsorientierungsmaßnahmen eine eher passive Rolle ein. Sie lassen sich zwar informieren, ergriffen aber selten die Initiative, selbst Informationen zu suchen.

- Daraus wird vielfach ein mangelndes Interesse abgeleitet, was wohl eher ein Zeichen von Unsicherheit ist, was bei zunehmendem Orientierungsbedarf angesichts der unkoordinierten Materialfülle zur Berufsorientierung bei vielen Schülerinnen und Schülern entweder zu einer Vermeidungshaltung oder zu hektischem Aktionismus führt.

- Es gebe ein Überangebot an Informationen, viele sporadische Aktivitäten mit wenig rotem Faden.

- Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das Material zur Berufsorientierung noch zu wenig vom Lehrpersonal für den eigenen Unterricht didaktisch aufbereitet und auf das Kompetenzprofil der eigenen Lerngruppen ausgerichtet wird.

- Trotz vielfältiger Aktivitäten sei das Thema Berufsorientierung als Bildungsauftrag im Land Berlin nicht einheitlich geregelt. Es gebe zu viele Programme, mit zu wenig Nachhaltigkeit, deren vielfältige Angebote zu wenig aufeinander abgestimmt werden und deren inhaltliche Transparenz nicht gegeben sei. Die Lerninhalte von Praktika sowie der damit verbundene Kompetenzzuwachs bei den Jugendlichen bliebe in den Rahmenlehrplänen noch zu offen.

- Dies führt oftmals zu einer schulorganisatorischen Herausforderung sowohl in der Akquise von qualifizierten Praktikumsplätzen als auch in der fachlichen Betreuung und Vorbereitung der Schülerinnen und Schülern, sodass häufig eine unkoordinierte und wenig auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Gestaltung der Berufsorientierung für die Jugendlichen erfolgt. Das hat zur Folge, dass sich die Fachkräfte bezüglich der wachsenden Anforderungen im Umgang mit dem Thema Berufsorientierung überfordert fühlen und der Widerstand im Kollegium wächst.

- Es fehlten wissenschaftliche Untersuchungen zur differentiellen Wirkung der verschiedenen Angebote in der Berufsorientierung, um deren Effizienz und Nachhaltigkeit zu erfassen.

Bei diesen Aussagen drängt sich der Eindruck auf, dass sich die Berufsorientierung als schulische Bildungsaufgabe in einer Krise befindet: zu informationslastig, zu wenig beratend, zu wenig in den Unterricht integriert, mit zweifelhafter Nachhaltigkeit. Es existieren zwar zahlreiche Programme und Maßnahmen zur Berufsorientierung – unter denen sich manche hervorragenden Anregungen und teilweise sehr konkrete Anleitungen und Instrumente befinden. Doch scheinen sie nicht bei den Schulen anzukommen und nur einen begrenzten Erfolg zu zeitigen – aber genau genommen weiß man über all dies gar nichts genaues.

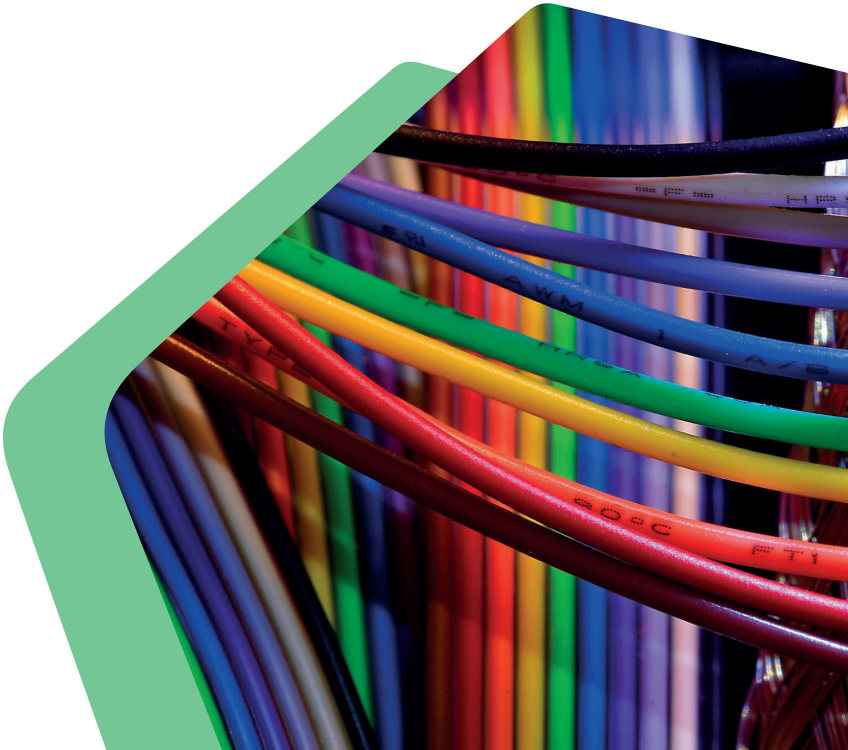
Übersicht NN:
Ausgangslage – Lost in Orientation

Quelle: Hans Kayser, Vortrag 26.11.2013

Angesichts der Vielfalt aber auch Heterogenität der Programme und Maßnahmen zur Berufsorientierung an Schulen in den verschiedenen Bundesländern ist es erstaunlich, dass es noch keine systematische Untersuchung über ihre Wirkungsweise gibt (vgl. Kayser 2013, S. 10).

Die vorliegende Handreichung will deshalb keine fertigen Rezepte geben, zumal es an ihnen wahrlich nicht mangelt. Sie versucht vielmehr auf einige grundlegende konzeptionelle Mängel aufmerksam zu machen, die die Berufsorientierung in eine falsche – vom Bildungsauftrag der Schule abgekehrte – Richtung lenken und plädiert entschieden dafür, sich diesen Bildungsauftrag wieder zurück zu holen: Berufsorientierung sollte als ein originär pädagogisches Bildungsziel begriffen werden, das – wie andere zu erwerbende Kompetenzen auch – curricular verankert und didaktisch konzipiert werden muss.

Im einzelnen unternimmt die Handreichung den Versuch, handlungsrelevante Informationen für Schulen und Lehrende über zwei grundlegende Elemente bereitzustellen, die jeder Berufsorientierung zugrunde liegen müssen – wie geschehen eigentlich Berufsentscheidungen wirklich (Berufswahl als Entscheidungsprozess) und wie können Jugendliche in ihrer Berufsorientierung prozessorientiert unterstützt werden (Verfahren der Kompetenzfeststellung). Die vorliegende Handreichung benennt die Konsequenzen, die sich aus der Beantwortung dieser Fragen für die Integration von Berufsorientierung als curricular verankerter Fachinhalt im Unterricht und den damit verbundenen organisatorischen Rahmenbedingungen für die Schulorganisation ergibt.



Theorien der Berufswahl: traditionelles versus neues Paradigma

Wer beurteilen will, welche Konzepte überhaupt eine Wirkung zeitigen und welche Wirkungen erstrebenswert sind, muss eine realistische Vorstellung davon haben, wie berufliche Entscheidungen tatsächlich geschehen.

Zum besseren Verständnis dieses Übergangs zwischen Schule und Beruf, sollten die Begrifflichkeiten im deutschen Berufsausbildungssystem kurz geklärt werden, da sie fest besetzt sind. Im deutschen Bildungsbericht 2013 für die Bundesländer Berlin-Brandenburg werden drei „Sektoren" im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsleben unterschieden:
„das duale Ausbildungssystem und das Schulberufssystem, in denen Berufsabschlüsse erworben werden können sowie das *Übergangssystem*. Letzteres nimmt Jugendliche, die in den ersten beiden Sektoren keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, zu deren Weiterqualifizierung auf."[1].

Die im Folgenden dargelegten Theorien der Berufswahl werden auf Grundlage des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in das duale Ausbildungssystem abgebildet.

In Deutschland gibt es eine verwirrende Anzahl von Programmen und Maßnahmen zur Berufsorientierung an Schulen sowie von weiteren Programmen und Maßnahmen für den Übergang von der Schule in den Beruf – das sogenannte „berufliche Übergangssystem".
Selbst in Veröffentlichungen des Bildungsministeriums wird es nicht ohne Grund als ein „Maßnahmedschungel" charakterisiert (BMBF 2005, S. 34). Erstaunlicherweise jedoch basieren nahezu alle diese Programme seit Jahrzehnten auf demselben Verständnis von Berufswahl.

In der Regel wird unter Berufsorientierung der erste Teil des Berufswahlprozesses verstanden, der in der rechtsstehenden Abbildung schematisch dargestellt ist (vgl. Handlungsleitfaden o.J., S. 10).

Ganz im Zentrum dieses Prozesses der Berufswahlentscheidung stehen die **Informationsgewinnung und -verarbeitung**, die gleich an mehreren Stellen benannt werden: *erkunden, identifizieren, sammeln, suchen*. Nach diesem Verständnis ist Berufsorientierung auf das Bereitstellen und die Vermittlung von (berufskundlichen, arbeitsmarktbezogenen) Informationen über berufliche Handlungsalternativen, -ziele, -konsequenzen ausgerichtet. Als Beispiel von vielen wird dies durch den Berufsorientierungsrahmen (Pampel & Welker 2011, S. 32) des Regionalen Übergangsmanagements Berlin (RÜM) illustriert, in dem das Wissen ebenfalls im Zentrum steht:

- „Wissen über die Arbeits- und Berufswelt und das Berufswahlspektrum erwerben und anwenden
- Betriebs- und berufspraktische Erfahrungen erwerben und anwenden

1 vgl. Bildungsbericht 2013, S. 16 URL: https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2013/bildungsbericht_2013.pdf) Die im Folgenden dargelegten Theorien der Berufswahl werden auf Grundlage des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in das duale Ausbildungssystem abgebildet.

- Bewerbungswissen und -können erwerben und zielgerichtet anwenden".

Der Fokus der Informationen ist dabei auf die Außenwelt der Berufe gerichtet, während die eigene Person vergleichsweise am Rande bleibt. Sie wird nur in der ersten dieser drei Dimensionen, erstaunlicherweise in einer Unterkategorie der „Arbeits- und Berufswelt", weiter detailliert als „Benennen eigener Stärken, Fähigkeiten und Interessen" erwähnt. Auch hier geht es also nur um das „Benennen". Benennen kann man nur etwas, das schon vorhanden ist. Berufsorientierung und Berufswahl, dies wird an diesem Beispiel deutlich, sind nicht Gegenstand oder Resultat eines Lern- oder Entwicklungsprozesses, sondern bestehen aus Elementen, die nur benannt und zusammengefügt zu werden brauchen. Höchstens die „individuellen Voraussetzungen" müssen „verbessert" werden.

Traditionelles Verständnis: Berufswahl als rationaler Entscheidungsprozess

Die pädagogischen Ziele der Programme, Maßnahmen und Instrumente zur Berufsorientierung an Schulen in Deutschland reichen von einer Stärkung der Subjektivität der Jugendlichen über die Qualifizierung zur „Ausbildungsreife" und „Berufseignung" bis hin zur Anpassung an betriebliche Anforderungen und dem „Abbau unrealistischer Erwartungshaltungen" (vgl. Niemeyer & Frey-Huppert 2009). Trotz der großen Anzahl, der Vielfalt und der teilweise sogar widersprüchlichen Ziele basieren aber erstaunlicherweise nahezu alle Programme und Maßnahmen zur Berufsorientierung auf ein und demselben konzeptionellen Ansatz, wie Berufswahl funktionieren sollte. Er ist über die Jahre zwar vielfach modifiziert worden, aber wurde nie infrage gestellt.

Phase	Aufgaben
Orientierung	· eigene Neigungen, Interessen und Fähigkeiten erkunden · individuelle Voraussetzungen verbessern · passende (Ausbildungs-) Berufe identifizieren · Informationen über diese Berufe sammeln · praktische Erfahrungen (Praktikum)
Entscheidung	· Aussichten und Chancen der Berufe erkunden · Perspektiven mit persönlichen Voraussetzungen abgleichen · Wunschberufe und Alternativen festlegen
Realisierung	· geeignete Ausbildungsstellen/Ausbildungsangebote suchen · Bewerbungen anfertigen und Rückschläge einkalkulieren · Ausbildungsvertrag abschließen/bei beruflicher Schule einschreiben

Übersicht: Phasen der Berufsorientierung und Berufswahl

Er geht von zwei aufeinander bezogenen Grundannahmen aus, die den Praktikern in der Regel nicht bewusst sind, jedoch weitreichende Folgen für die Konzeption und Gestaltung der Berufsorientierung haben.

Traditioneller Ansatz: Berufswahl als rationaler Entscheidungsprozess

Berufswahl ist eine **„rationale Entscheidung"**, mit der informierte Individuen ihre persönlichen Vorteile maximieren wollen.

Matching-Ansatz besagt, dass durch die Aggregation vieler individueller Entscheidungen die **Angebots- und Nachfrage-Aggregate** von Arbeitskraft auf dem (Arbeits-)Markt zum **Ausgleich (*matching:* „Passung")** kommen („neoklassische Gleichgewichtstheorie").

Diese arbeits*markt*theoretischen Modellannahmen werden in der Praxis der Arbeitsmarkt*politik* auf die Wirklichkeit zurück übertragen, indem die Marktteilnehmer – im vorliegenden Fall die Jugendlichen – dazu angehalten werden, sich ihnen gemäß zu verhalten. Dies wird als „Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt" (BA 2010) bezeichnet. Die Jugendlichen sollen „ein realistisches Bild von der Arbeitswelt und von Berufen entwickeln und dieses mit dem eigenen Profil abgleichen" (ebd.). Das in der traditionellen Berufsberatung im Zentrum stehende *Matching* – sinngemäß übersetzt mit Passung bedeutet also nichts anderes als den Versuch, die Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen mit Arbeitsanforderungen zur Deckung zu bringen, die genau diese Merkmale verlangen nach dem Motto *Welche Ausbildung, welcher Beruf passt zu mir?*[2]

Diese Vorstellung liegt auch allen Beschreibungen von beruflichen Anforderungen und dazu „passender" Interessen der Jugendlichen im „Berufenet" der BA zugrunde, in dem mögliche Interessen der Jugendlichen als Kategorien von Arbeitsanforderungen beschrieben werden (vgl. Übersicht ..). Ein Jugendlicher, der immer schon Interesse am „Annehmen und Kontrollieren von Waren im Wareneingang" hatte, sollte sich beispielsweise überlegen,

2 Diese Annahme ist den computergestützten Partnervermittlungen nicht unähnlich, bei denen man sein Profil eingibt und ein „passendes" Partnerprofil erhält. Eine darauf aufbauende Partnerschaft hilft vielleicht Reibungen und Auseinandersetzungen zu vermeiden, mag aber ein bisschen fad sein, weil man den Partner ja gewissermaßen schon lange kennt.

ob er nicht eine Ausbildung als Kaufmann anstrebt!

Berufsentscheidung ist in dieser Vorstellung im Grunde genommen nichts anderes, als **herauszufinden, zu welchen vorhandenen Anforderungsprofilen von Berufen die eigenen Interessens- und Fähigkeitsausprägungen passen**. Und noch eine weitreichende Annahme wird in diesem ökonomistischen Modell gemacht: Die **Ausbildung von Berufswünschen sei eine Folge der Informiertheit** der Jugendlichen (über ihre Fähigkeiten und über die Berufsprofile).

Die **Herausforderung für die Berufsorientierung und -beratung** erwächst nun daraus, dass angenommen wird, dass manche Jugendliche (noch) nicht reif oder bereit sind (mangelnde „Ausbildungsreife", „Berufseignung"), sich gemäß der Modellannahmen dieses Matching-Ansatzes zu verhalten. Super spricht in diesem Zusammenhang von der **„Vocational Maturity"** (Super 1955) als einer grundsätzlichen „Planungs- und Explorationsbereitschaft", sich mit den Anforderungen der aktuellen beruflichen Entscheidungssituation aktiv auseinanderzusetzen. Und so stellt die BA fest: „Die frühzeitige Auseinandersetzung mit der Berufswahlentscheidung, der Erwerb der hierfür erforderlichen Kompetenzen und die Entwicklung eines realistischen Bildes von der Arbeitswelt und von Berufen sollen dazu beitragen, dass der Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in ein Studium reibungslos erfolgen kann und Ausbildungsabbrüche vermieden werden" (BA 2009).

Beispiel für Konzeption von Interesse (Kaufmann/-frau – Einzelhandel)

Interesse an kaufmännisch-organisatorischen Tätigkeiten

- z. B. Mitwirken bei der Sortimentsplanung (Art, Breite und Tiefe des Sortiments)
- z. B. erfolgsorientiertes Kalkulieren von Erträgen, Planen von Verkaufsförderung und Werbung
- z. B. Durchführen von Warenbeschaffung und Einkauf

Interesse an verwaltend-organisatorischen Tätigkeiten

- z. B. Annehmen und Kontrollieren von Waren im Wareneingang
- z. B. gewissenhaftes Kassieren und Abrechnen des Kassenbestands

Interesse an sozialberatenden Tätigkeiten

- z. B. einfühlsames Beraten von Kunden zur Unterstützung ihrer Kaufentscheidung

Quelle: www.Berufenet.de

Empirische Einwände gegen den traditionellen Ansatz der Berufswahl

Gegen diese Konzeption lassen sich eine Reihe von empirischen Einwänden erheben, die zeigen, dass die Modellannahmen nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen.

Entwicklungsdynamik der Arbeitswelt bewirkt Erosion des Berufskonzepts

Der wirtschaftliche Strukturwandel, der die Arbeitswelt in rasantem Tempo verändert, führt dazu, dass sich Tätigkeits- und Berufsfelder ausweiten, neue Berufsbilder entstehen, Qualifikationsanforderungen sich immer schneller verändern und immer weniger vorhersehbar sind (vgl. Knauf & Oechsle 2006). Die Gesellschaft entwickelt sich so schnell, dass heute kaum sicheres Wissen über die zukünftigen Entwicklungen der Berufe vorhanden ist. Wie geht eine Berufsorientierung damit um, die Informationen über Berufe an ihre zentrale Stelle rückt?

Berufsorientierung ist keine einmalige Situation, sondern lebenslanger Prozess

Das traditionelle Berufskonzept geht noch von der Berufswahl als einer einmaligen „Berufsentscheidung für das Leben" beim Einstieg in das Arbeitsleben aus, die lebenslang vorhält. Die skizzierte große Entwicklungsdynamik der Berufe zwingt jedoch viele Beschäftigte im Laufe ihres Erwerbslebens dazu, ihren Beruf zu wechseln und führt zu einer Diskontinuität in ihren Erwerbsbiographien. So arbeiten, ausgehend von ihrem Ausbildungsberuf, nur 30 Prozent der Beschäftigten noch in ihrem ursprünglichen Ausbildungsberuf (vgl. Hall 2010). Die Jugendlichen werden also keineswegs nur am Anfang ihres Erwerbslebens mit der Notwendigkeit konfrontiert, den für sie „richtigen" Beruf zu finden. Berufsorientierung ist – und wird in der Zukunft immer stärker – ein Prozess der lebenslangen Gestaltung des eigenen Bildungs- und Berufsweges sein, die entsprechende Entscheidungen nötig macht. Der eigene Lebensweg wird zum gestaltbaren, aber auch gestaltungsbedürftigen, Prozess, wie der Soziologe Ulrich Beck bereits in den 1980er Jahren festgestellt hatte: „Die Möglichkeit der Nichtentscheidung wird der Tendenz nach unmöglich" (Beck 1986, S. 190). Dies macht es nötig, dass die Jugendlichen ein neues Verhältnis zur eigenen Berufsbiographie gewinnen (vgl. Baethge u. a. 1996) und dass sie die dafür notwendigen Kompetenzen erwerben.

Entscheidungsmodell betrifft allenfalls eine Minderheit von Berufswahlprozessen

Aber ob die Einmündung in einen Ausbildungsberuf überhaupt auf einem rationalen Entscheidungsprozess beruht, muss ebenfalls infrage gestellt werden. So wurden im Jahr 2007 lediglich 53 Prozent aller besetzten Stellen offen in Zeitung, Internet oder der BA ausgeschrieben. „Man kann sagen, dass fast die Hälfte aller Stellen 2007 über die internen Suchwege der Betriebe besetzt", also über den verdeckten Stellenmarkt rekrutiert werden, ohne dass die Außenwelt etwas davon erfahren hätte, erklärt etwa Eugen Spitznagel vom Institut

für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).[3] Höchstens für dieses kleine Segment des offiziellen Arbeitsmarkts kann man also überhaupt einen auf Informationsrecherche beruhenden Entscheidungsprozess unterstellen, wie ihn das rationale Entscheidungsmodell vorsieht. Eine repräsentative Befragung von 15.000 deutschen Unternehmen durch das IAB kam 2011 allerdings zu dem Ergebnis, dass sogar bei der Besetzung eines Viertels dieser offenen Stellen persönliche Kontakte entscheidend sind.[4] Welche Kompetenzen aber brauchen die Menschen, um Zugang zur unbekannten Mehrheit der Arbeitsplätze zu bekommen?

„Passung" von Persönlichkeitsprofilen und beruflichen Anforderungsprofilen reduziert Menschen auf Teile eines Puzzles

Schließlich spricht auch ein ethisches Argument gegen den herrschenden Matching-Ansatz der Berufswahl von einer bloßen Abgleichung von beruflichen Anforderungsprofilen mit eigenen Interessens- und Fähigkeitsausprägungen. Er verengt menschliches Handeln auf die kindhafte Vorstellung eines Puzzle-Spiels, in dem bloß noch die „passenden" Teile in ein vorgegebenes Schema eingefügt werden müssen. Darüber hinaus läuft die in keinem Programm zur Berufsorientierung fehlende Ermahnung der Jugendlichen zur „Entwicklung eines realistischen Bildes von der Arbeitswelt und von Berufen"[5] letztlich auf eine Unterordnung ihrer – häufig noch gar nicht bewussten und entwickelten – Fähigkeiten und Interessen unter die als gegeben angenommenen Anforderungen des Arbeitsmarkts hinaus. Sie bedeutet faktisch das Absenken ihrer subjektiven Ansprüche und Aspirationen *(cooling the mark out, vgl. Goffman 1952)*, womit als unerreichbar Bezeichnetes als ungewünscht uminterpretiert wird, um die persönliche Niederlage erträglich zu machen. Entscheidungstheoretisch handelt es sich dabei um einen – allerdings gelenkten – „adaptiven Präferenzwandel" (Elster 1987, S. 211ff.), wie er in der Fabel über den Fuchs zum Ausdruck kommt, für den die süßen Trauben sauer sind, weil er sie nicht erreichen kann.

Berufswahl ist nicht immer die wichtigste Herausforderung für Jugendliche

Die Berufswahl der Jugendlichen vollzieht sich in einem komplexen Spannungsfeld von äußeren Anforderungen und Erwartungen (Arbeitsmarkt, soziales Umfeld) sowie inneren Umbrüchen und (Identitätsentwicklung: Autonomiebestreben, Sexualität und Partnerschaft, Ablösung vom Elternhaus). Sie werden in einer relativ kurzen Zeitspanne mit zahlreichen neuen sozialen Erwartungen, individuellen Bedürfnissen sowie biologisch-physiologischen Veränderungen konfrontiert, die im Anschluss an

3 Vgl. Focus-Online vom 19.12.2008. URL: http://www.focus.de/finanzen/karriere/bewerbung/stellensuche/tid-12946/verdeckter-stellenmarkt-mit-vitamin-b-zum-traumjob_aid_357341.html

4 Vgl. Spiegel-Online vom 19.12.2011. URL: http://www.spiegel.de/karriere/berufsstart/recruiting-trends-2013-wie-bewerber-freie-stellen-finden-a-884126.html

5 Als eines von vielen Beispielen: „Viele freibleibende Ausbildungsplätze könnten besetzt werden, wenn Jugendliche besser informiert wären, sich selber realistisch einschätzen könnten und die Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung erfüllen würden" (Handreichung 2006, S. 3).

Havighurst (1948) als biologisch und sozial definierte Entwicklungsaufgaben beschrieben werden können und von ihnen in sozialer, psychischer und emotionaler Hinsicht verarbeitet werden müssen. In dieser entwicklungspsychologisch schwierigen Lebensphase drängen sich ihnen Fragen auf wie: *Wer bin ich? Was macht mich aus? Was will ich? Wo stehe ich? Wie sehe ich mich? Wie sehen mich die anderen? Wie will ich leben?* Unter all diesen Fragen und Anforderungen mag die Berufswahl nicht die größte Priorität für sie haben, auf alle Fälle aber muss es ihnen zu diesem Zeitpunkt schwer fallen zu wissen, was sie wollen (können).

Umfassende Informationen über die Berufswelt überfordern die meisten Jugendlichen

Ein weiterer Einwand gegen das rationale Entscheidungsmodell bezieht sich auf den zentralen Stellenwert der Informationen, der ihnen in ihm zugewiesen wird. Angesichts der Tatsache, dass – zumal im Internetzeitalter – eher zu viele als zu wenige Informationen vorhanden sind, die kaum verarbeitet werden können, müssen die Menschen Strategien entwickeln, die Fülle, Vielfalt und Komplexität der Informationen in einer für sie noch handhabbaren Weise zu reduzieren. „Die Menge der oft disparaten Informationen, die wir erhalten, führt nicht zwingend zur besseren Informiertheit" (Nestmann 2011, S. 3). Berufliche und Laufbahnentscheidungen werden in der Regel auf einer eher unzulänglichen Informationsbasis gefällt, und der Einfluss und die Nutzung von Informationsquellen steigen mit der Bekanntheit und der Nähe zum persönlichen Umfeld. Empirische Untersuchungen zur Berufswahl zeigen, wie stark sie durch die sozialen Netzwerke und persönlichen Beziehungen (Familie, Freunde, Bekannte) geprägt sind. Nicht Informationen als solche, sondern subjektiv „relevante" Informationen, die an die subjektive Lebenswelt anschlussfähig sind, werden also aufgenommen und verarbeitet (Kayser 2013, S. 122; vgl. auch Bimrose et al 2013; Bimrose et al. 2008). Diese „selektive Informationsaufnahme und -verarbeitung" besteht aus falschen Realitätsannahmen, Selbsttäuschung („Wunschdenken") und „kognitiven Verzerrungen" (Zimbardo 1992, S. 318). Ungleich wichtiger als Informationen an sich ist deshalb die Ordnung, die persönliche Gewichtung und Wertung von Informationen (vgl. Nestmann 2011).

Berufliche Entscheidungen sind häufig eher Nicht-Entscheidungen

Darüber hinaus werden berufliche Entscheidungen – wie Entscheidungen überhaupt – in hohem Maße „gerahmt". Dieses framing (vgl. Tversky & Kahnemann 1986) besteht entweder aus externen Beschränkungen (constraints) aufgrund schlechter Noten, fehlender Ressourcen, aber auch kultureller und familiärer Einflüsse usw. oder auf „inneren" Restriktionen, die das Denken und Handeln an Traditionen und normative Orientierungen, aber auch an Gewohnheiten und vertraute Handlungsroutinen binden oder auch auf Ängsten und Vermeidungsstrategien beruhen. Aus neueren empirischen Untersuchungen zum Berufswahlverhalten sowie zur Bildungs- und Berufslaufbahnentwicklung geht hervor, dass diesbezügliche Entscheidungen eher kurzfristig und sprunghaft waren und eher spontane Reaktionen auf sich ergebende Gelegenheiten (Bubany et al. 2008; Greenbank & Hepworth 2008; Hodkinson & Sparkes 1993; 1997; Preißer 1997). Man muss sie also eher als „Nicht-Entscheidungen"

(Preißer 1997, S. 174) im Sinne eines „Geschehen-Lassens" oder einer schematischen Fortsetzung eines „Routineprogramms" aus der Vergangenheit charakterisieren denn als Entscheidungen im Sinne des rationalen Entscheidungsmodells. Dies erklärt, warum manche Jugendliche die Entscheidung verdrängen und sich treiben lassen, oder andere von Ängsten geradezu überschwemmt werden.

Stereotype Berufswahlentscheidungen als Beispiel für „Nicht-Entscheidungen"

Die Existenz stereotyper Berufswahlen ist das eindringlichste Beispiel dafür, dass das herrschende Modell der rationalen Berufsentscheidung und des Matching-Ansatzes empirisch nicht haltbar ist. Denn das traditionelle rationale Entscheidungsmodell kann solche offensichtlich suboptimalen und nicht nutzenmaximierenden Entscheidungen nicht erklären.

Empirische Untersuchungen zu Laufbahnentscheidungen belegen, dass **soziale Selektions- und Selbstselektionsprozesse** an allen Übergängen zwischen Bildungsgängen oder -stufen geschehen. Sie äußern sich als Abdrängung schwächerer Gruppen in minderwertige Bildungsgänge oder aus dem Bildungssystem sowie die Aussortierung stärkerer. In Deutschland sind sie am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung allerdings besonders stark ausgeprägt. Dies trifft nicht nur auf **geschlechtsspezifische** Selektion zu, sondern auch auf **regionale** Selektion, auf **migrationsspezifische** Selektion sowie Selektion aufgrund der schulischen **Vorbildung der Eltern** (vgl. hierzu und zu allen folgenden Angaben Bildungsbericht 2012).

So beobachten Arbeitsmarktexperten ein über die Jahre stabiles Zuordnungsmuster zwischen Schulabschlüssen und Ausbildungsbereichen und charakterisieren dies als **segmentierten Ausbildungsmarkt**. Er äußert sich darin, dass es eine **Zugangsbarriere** bei vielen Ausbildungsberufen und im Schulberufssystem besonders für untere Bildungsgruppen gibt. Diese Segmentation nach Schulabschlüssen sei, so schlussfolgern die Experten, eher durch die Anforderungsprofile der Betriebe (der Nachfrageseite) als von der Angebotsseite der Jugendlichen verursacht. Dies weist darauf hin, dass es sich hierbei eher um Selektions- als um Selbstselektionsprozesse handelt: Die Jugendlichen bekommen nicht die Ausbildungsplätze, die sie gerne hätten.

Die prominenteste, weil sichtbarste Segmentation bei den Ausbildungsberufen gibt es zwischen den **Geschlechtern**. So werden seit Jahren etwa 60 Prozent der Jungen in nur 7 Prozent der verfügbaren Ausbildungsberufe ausgebildet, bei den Mädchen sind es sogar drei Viertel. Bei den Jungen konzentriert sich etwa die Hälfte aller Auszubildenden auf nur 20 Berufe, die das „typische Männliche" repräsentieren. Unter den wichtigsten zehn Berufswünschen der Mädchen finden sich ausschließlich Dienstleistungsberufe.

Im Hinblick auf den **Migrationshintergrund** gibt es starke Unterschiede im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, die von der geschlechtsspezifischen Segmentation noch verstärkt wird. Bei Mädchen ist die Quote der Ausbildungsanfängerinnen (2010) mit ausländischer Nationalität 27 Prozent, während sie bei deutschen Mädchen 49 Prozent beträgt; bei Jungen ist sie 32 Prozent

gegenüber 66 Prozent. Diesen gravierenden Unterschieden im Verhalten stehen jedoch kaum Unterschiede beim Interesse an einer Berufsausbildung gegenüber. Auch hier muss man wohl eher von Selektions- als von Selbstselektionsprozessen sprechen.

Und schließlich gibt es eine seit Jahren **stabile Verteilungsstruktur bei der Wahl der Ausbildungsberufe** nach dem Schulabschluss der Jugendlichen: In der Berufsausbildung hat durchaus nicht (mehr) die Mehrheit der Jugendlichen einen Berufsbildungsreifeabschluss (ehemaliger Hauptschulabschluss), sondern nur noch 33 Prozent. Die Mehrheit hat mit 43 Prozent einen Mittleren Schulabschluss und sogar 21 Prozent haben die Allgemeine Hochschulreife. Diese Schulabschlüsse verteilen sich natürlich nicht gleichmäßig auf die zur Verfügung gestellten Ausbildungsberufe.

Im Handwerk, der Landwirtschaft und der Hauswirtschaft besitzen die meisten (zwischen 50 und 60 Prozent) Jugendlichen maximal die Berufsbildungsreife, in der Hauswirtschaft sind es sogar 70 bis 85 Prozent. Dagegen haben in Industrie, Handel, öffentlichem Dienst und den Freien Berufen die Jugendlichen schwerpunktmäßig einen Mittleren Schulabschluss und überdurchschnittlich häufig die Allgemeine Hochschulreife.

All diese Selektionsprozesse beim Übergang in das Ausbildungssystem sind darauf zurückzuführen, dass Bildungs- und berufliche Entscheidungen immer unter Berücksichtigung von ökonomischen und Handlungsressourcen (*ökonomischem Kapital*, vgl. Bourdieu 1983), von Beziehungen *(sozialem Kapital)* sowie von Lebensgewohnheiten und kulturellen Bindungen *(kulturellem Kapital)* der Menschen jenseits von Arbeit und Beruf geschehen. Man kann solche stereotypen Muster bei der Berufsorientierung und Berufswahl als „fremdbestimmt" charakterisieren, als ein Entscheidungsverhalten, das nicht subjektorientiert, sondern schematisch „geschieht", indem es die ökonomischen, sozialen und kulturellen Schemata, in denen sich die Menschen befinden, einfach abbildet und reproduziert.

Alternative Berufsorientierungs- und Beratungskonzeptionen

Vor allem im anglophonen Sprachraum wurden in den letzten Jahren eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen zur beruflichen Laufbahnentwicklung durchgeführt, auf die sich neue, realistischere Erklärungen der Berufsentscheidung stützen. Sie zeigen, dass Beschäftigte ihre Berufstätigkeit eher als das Ergebnis einer langen Serie von ungeplanten Ereignissen gefunden haben (Krumboltz & Levin 2010). Angesichts der zahlreichen empirischen Einwände sowie der Befunde aus diesen neueren Untersuchungen müssen Berufsorientierung und -beratung neue Modelle und konzeptionelle Überlegungen entwickeln, die nicht mehr auf bewährte Muster der Berufswahl und -einmündung zurückgreifen, sondern darauf abzielen, dass die Jugendlichen ein neues Verhältnis zur eigenen Berufsbiographie gewinnen (vgl. Baethge u. a. 1996). Solche Konzepte sind in den letzten Jahren vorwiegend im anglophonen Sprachraum entstanden, in hiesige Diskussionen zur Berufsorientierung jedoch bisher noch nicht eingeflossen. Ihnen ist gemein, dass sie auf die Vorstellung von Berufswahl als einer einmaligen Entscheidung zugunsten einer Erweiterung auf die gesamte Erwerbsbiographie verzichten. Darüber hinaus versuchen sie nicht, die Ratsuchenden dazu anzuhalten, ihre Interessen und Wünsche beruflichen Anforderungsprofilen unterzuordnen, sondern knüpfen stärker an ihr empirisch beobachtetes Berufswahlverhalten an.

Planned-Happenstance-Modell der Laufbahnentwicklung: Berufswahl ist das Ergebnis „geplanter" unvorhergesehener und unvorhersehbarer Geschehnisse

Der prominenteste Ansatz ist das Planned-Happenstance-Modell der Laufbahnentwicklung (Mitchell, Levin & Krumboltz 1999, Krumboltz & Levin 2004). Es knüpft an das Auftauchen unvorhergesehener und unvorhersehbarer Geschehnisse und Gegebenheiten *(happenstance)* an, wie sie im Leben eines jeden Menschen vorkommen, und lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass sie Entwicklungschancen auch für mögliche berufliche Entscheidungen bergen und diese vorbereiten können. Damit die Ratsuchenden in ihrem beruflichen Orientierungsprozess davon profitieren, muss die Beratung ihre Offenheit und Neugier auf Neues, Unbekanntes fördern, ihre Zuversicht angesichts der Vielfalt solcher ungeplanter Ereignisse des Lebens unterstützen sowie ihre Flexibilität aber auch ihr Beharrungsvermögen gegenüber Hindernissen stärken (vgl. Krumboltz 2009). Folglich sollte sich Berufsorientierung und -beratung darauf konzentrieren, die Ratsuchenden zu einer aktiven Lebensführung als der besten Voraussetzung für das Eintreten „chancenreicher" Situationen und Ereignisse zu ermutigen.

Auch dass mit dem Planned-Happenstance Ansatz eng verwandte Konzept einer ***„positiven Nichtsicherheit"*** (Gellatt 1989) postuliert, dass die Berufswahl als ungeplantes, aber systematisches Resultat aus vielen Aktivitäten und Erfahrungen hervorgeht, die sich zu einer Berufsentscheidung gewissermaßen verdichten. Beratung habe also nicht den Zweck, die Ratsuchenden zu einer Ent-

scheidung anzuleiten und zu führen *(guidance)*, sondern sie darin zu bestärken, neuen Ereignissen und Erfahrungen mit einer prinzipiell aufgeschlossenen, bejahenden und entdeckenden Haltung *(exploratory learning)* als Teil eines aktiven Lebensstils gegenüber zu treten – „Uncertainty inspires our curiosity" (Gellatt 1989) –, anstatt sie defensiv und furchtsam als unvermeidbar hinzunehmen.

Hier wird der Kontrast zum traditionellen Modell der Berufswahl und der Wechsel in der Blickrichtung der Berufsorientierung besonders deutlich. Die Ratsuchenden sind nicht mehr passive Objekte von Beratung, sondern aktiv handelnde Subjekte im Rahmen ihres eigenen Lebensentwurfs. Nicht mehr ihre Anpassung soll gefördert werden, sondern ihre „besten" Seiten – Neugier, Aufgeschlossenheit, Optimismus, Ausdauer, Flexibilität, Risikobereitschaft und Gestaltungsbereitschaft (vgl. Mitchell, Levin & Krumboltz 1999) – werden angesprochen und angeregt.

Neues Konzept von Berufsorientierung fördert die „besten" Seiten der Menschen

In der internationalen Diskussion gelten diese Eigenschaften und Kompetenzen schon seit längerem als grundlegende Voraussetzungen für Berufsorientierung und Berufswahl und werden als **Career Management Skills** bezeichnet (Krumboltz & Worthington 1999). In Österreich bilden sie beispielsweise das Kernelement eines Gesamtkonzepts von Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der **österreichischen Lifelong Guidance Strategie**. Diese legt den Fokus darauf, „BürgerInnen jeden Alters dazu zu befähigen, Bildungs-, Berufs- und Lebensentscheidungen selbstständig und eigenverantwortlich vorbereiten und treffen zu können" (vgl. Krötzl 2010).

Career Management Skills im Rahmen der österreichischen Lifelong Guidance Strategie

- Fähigkeit zur Selbstreflexion (insb. hinsichtlich Fähigkeiten, Interessen, Leistungsfähigkeit, Wünschen)
- Entscheidungsfähigkeit (inklusive Fähigkeit zur Gestaltung von Entscheidungsprozessen und Umgang mit mehrdimensionalen, teils auch widersprüchlichen Entscheidungsgrundlagen)
- Informationsrecherche und -bewertung
- Fähigkeit, eigene Ziele definieren und verfolgen zu können (Krötzl 2010, S. 6).

In ähnlicher Weise zielt auch das **„Blueprint framework for career management skills"** in den Ländern USA, Kanada and Australien sowie der **„Career management skills framework"** in England und Schottland auf den Erwerb von Grundkompetenzen für die Laufbahnentwicklung (vgl. Hooley et al. 2013; LSIS 2010). Diese Konzepte fußen auf lerntheoretischen Überlegungen und umfassen als Kernelemente Lernbereiche (berufsbezogene Kompetenzen), ein Lernkonzept und Lernstufen sowie notwendige Rahmenbedingungen. Dabei geht es also nicht darum, individuelle Kompetenzprofile an die Berufswelt anzupassen, sondern darum, Kompetenzen überhaupt erst zu entwickeln.

Nicht zufällig macht auch der Planned-Happenstance Ansatz starke Anleihen bei Lerntheorien, insbesondere solchen, die an John Deweys Konzept

des **„entdeckenden Lernens"**[6] *(exploratory learning)* und seiner Methoden[7] anknüpfen: „the task of careers work is accordingly conceived as fostering learning and personal development" (Krumboltz 2009). Diese Fundierung in Lerntheorien macht wiederum die Einbindung des Planned-Happenstance Ansatz in den Schulbereich besonders fruchtbar. ...

Folgerungen für die Schule: Berufsorientierung muss erlernt werden

Die wichtigste Folgerung für die Konzeption von Berufsorientierung an der Schule aus den empirischen Befunden zur Laufbahnforschung und aus den neuen Beratungsansätzen ist deshalb, dass sich Berufsorientierung nicht damit begnügen kann, nur kurzfristig eine einzelne Berufsentscheidung vorzubereiten, und sie nicht dabei stehen bleiben darf, Informationen über den Arbeitsmarkt, die Berufswelt usw. zu vermitteln. Sie kann sich auch nicht in einer bloßen Aneinanderreihung der üblichen Bausteine – Betriebspraktika; Betriebserkundungen; Informationen bei Kammern, Arbeitsagenturen und auf Ausbildungsmessen; Potenzialanalyse; Bewerbungstraining; gemeinsame Unterrichtsprojekte mit berufsbildenden Schulen – erschöpfen, wie sie an vielen Schulen angeboten werden. Diesen Bausteinen fehlt sowohl das eigentliche Lernziel als auch ein Lehrplan und schließlich geeignete Unterrichtsformen für seine Umsetzung.[8] Jedenfalls erweckt eine Durchsicht vorhandener Programme zur Berufsorientierung an den Schulen den Eindruck, dass die meisten Schulen noch keine hinreichend begründete curriculare und organisatorische Antwort auf die Notwendigkeit einer in die Schule zurückgeholten Berufsorientierung gefunden haben.

Im Gegensatz dazu muss Berufsorientierung als eine komplexe Kompetenz angesehen werden, die von den Schülerinnen und Schülern erlernt und deshalb als funktional zu vermittelndes Lernziel konzipiert werden muss (vgl. Niemeyer & Frey-Huppert 2009). Eine solche **kompetenzorientierte Konzeption von Berufsorientierung** bildet die Grundlage dafür, dass die Schülerinnen und Schüler eine für sie selbst zufriedenstellende Berufslaufbahn im Rahmen ihres eigenen Lebensentwurfs begründen können.

Als **originäres Bildungsziel** kann kompetenzorientierte **Berufsorientierung** weder der Arbeitsagentur noch externen Bildungsträgern überlassen werden, sondern **muss in den Unterricht integriert und dort systematisch didaktisiert werden**. Sie sollte deshalb als mehrjährige Aufgabe sowohl in

6 "The teacher and the book are no longer the only instructors; the hands, the eyes, the ears, in fact the whole body, become sources of information, while teacher and textbook become respectively the starter and the tester. No book or map is a substitute for personal experience; they cannot take the place of the actual journey" (Dewey & Dewey 1915, S. 74).

7 Allen diesen Methoden gemeinsam ist dasselbe Schema des „Erfahrungslernens": Herausforderung/Problem, Plan, Erfahrung/Erprobung, Beobachtung/Reflexion (vgl. auch Kolbs experiential learning cycle, Kolb 1984).

8 Bspw. wurde in Hamburg in keinem der Schulbeispiele von „vorbildlicher Berufsorientierung" ein Curriculum zur Berufsorientierung entwickelt, dafür gibt es aber reihenweise Vorzeigeprojekte wie Schülerfirmen, „neue" Portfolio-Konzepte oder „neu" entwickelte Eignungstests usw. (vgl. LI 2012)

einem eigenen Lehrplan im fächerübergreifenden Unterricht[9] als auch in den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsfächer verankert werden, sodass der mit ihr verbundene Kompetenzerwerb deutlich wird. Darüber hinaus muss für die „berufsorientierende" Kompetenzorientierung eine adäquate didaktisch-methodische Herangehensweise durch das Erarbeiten von geeigneten Themen und deren Strukturierung in geeigneten Unterrichtsformen konzipiert werden. Dies muss in angemessener und verbindlicher Weise auch durch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften unterstützt werden, die mit der Berufsorientierung befasst sind, damit sie über ausreichende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse zur Berufsorientierung verfügen.

Das **Ziel** einer solchen curricular verankerten und sorgfältig didaktisierten Berufsorientierung muss sich auf die Entwicklung einer **„berufsbiographischen Selbststeuerungskompetenz"** (Preißer 2000; 2002; 2003) als der Bereitschaft und Fähigkeit für eine vorausschauende und selbstverantwortliche Gestaltung und Steuerung der eigenen Erwerbsbiographie beziehen.

Berufsorientierung als funktional zu vermittelnder Kompetenzzuwachs bedeutet demnach:

- die Lerninhalte und die zu vermittelnden Kompetenzen der Berufsorientierung zu definieren und mit den Fachcurricula abzustimmen
- ein didaktisch und entwicklungspsychologisch fundiertes Konzept des Erwerbs der für Berufsorientierung relevanten Kompetenzen *(career management skills)* zu entwickeln (vgl. auch Handlungsleitfaden o. J.).

Sie ist ein Anwendungsfall einer umfassenderen Kompetenzentwicklung im Sinne der „Selbstregulationsfähigkeit des Wissenserwerbs", der hier aktuell auf die Bewältigung des Übergangs von der Schule in das Ausbildungssystem fokussiert wird. Eine solche Selbstregulation beim Lernen bedeutet „in der Lage zu sein, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die – vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert – auf andere Lernsituationen übertragen werden können" (Baumert u. a. 2000, S. 2).[10] Sie beruht auf dem „reflektierten und gesteuerten Zusammenspiel kognitiver und motivational-emotionaler Ressourcen einer Person" (ebd.). An dieser Kompetenzentwicklung sind metakognitive und motivationale Komponenten beteiligt, die sich wechselseitig bedingen und grundlegend im „Rahmenmodell des dynamischen Wissenserwerbs" (vgl. Boekarts 1997) beschrieben werden.

9 Ein erster Schritt in diese Richtung scheint durch das „Neue Übergangssystem Schule – Beruf in NRW" (vgl. MAIS 2012) gemacht zu werden, das als Ziele des fächerübergreifenden Curriculums „Berufsorientierung" benennt: „Entscheidungen vorbereiten", „Praxiserfahrungen sammeln", „eigene Entwicklungschancen erkennen". Dies sind allerdings keine lernergebnisorientierte Definitionen von Lernzielen, die erkennen ließen, welche Kompetenzen damit erworben werden sollen, sondern nicht mehr als die bekannten Schlagworte. Außerdem fehlt die notwendige Verankerung des didaktischen Prinzips des „Lernens des Lernens".

10 In der zitierten Passage lässt sich „Lernen" problemlos durch „Bildungs- und Berufsentscheidungen" ersetzen.

Rahmenmodell des dynamischen Wissenserwerbs

- Regulation des Selbst (Wahl von Zielen und Ressourcen),
- Regulation der Lernprozesse (Anwendung metakognitiven Wissens und Fertigkeiten zur Steuerung des Lernens)
- Regulation der Informationsverarbeitung (Auswahl der kognitiven Strategien, z. B. Elaborieren und Wiederholen der Informationen) (vgl. Baumert u. a. 2000, S. 5).

Der methodologische Kern eines solchen Wissenserwerbs besteht darin, vergangene und aktuelle Handlungs- und Lernprozesse mittels Selbst-Beobachtung und -Bewertung selbst zum Gegenstand des Lernens zu machen. Dies trifft auf die Mikroprozesse des Lernens – ob dies nun Vokabellernen ist oder die Vorbereitung eines Referats – genauso zu, wie auf die Makroprozesse der Lebenserfahrungen.[11] Im Mittelpunkt stehen also die Lernfähigkeit und die Lernbereitschaft selber, die Kompetenz zum Erlernen des Lernens – die natürlich nur in Verbindung mit dem jeweiligen bereichsspezifischen Fachwissen erworben werden kann. Lernfähigkeit und Lernbereitschaft werden als Kompetenzen - gewissermaßen beiläufig - durch alle Unterrichtsformen und didaktischen Konzepte gefördert, die über die Methode des „fragendentwickelnden" Unterrichtsgesprächs und lehrerzentrierter Unterrichtsformen hinausgehen und „active learning"[12] im Sinne einer „Kultivierung der Lernfähigkeit" (Tenorth 1994) anstreben. Ihr Erwerb bildet eine gute Voraussetzung für den Prozess der Berufsorientierung, ebenso wie umgekehrt Berufsorientierung ohne diese didaktischen Prinzipien kaum „erlernt" werden kann.

Wenn das allgemeine Konzept des Wissenserwerbs auf das **Ziel** einer **„berufsbiographischen Selbststeuerungskompetenz"** im Rahmen einer curricular verankerten und didaktisierten Berufsorientierung bezogen wird, sollte es mindestens drei Bausteine umfassen:

- Zunächst sollte das jugendspezifisch fragile **Selbstwertgefühl** der Jugendlichen gestärkt werden, um ihre emotionalen und psychosozialen Bewältigungskompetenzen zu fördern.[13] Dies ist die unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung der motivationalen Komponente

11 In einigen Großbetrieben gibt es schon seit einiger Zeit Versuche, Selbstbeobachtung und -reflexion in die duale Ausbildung einzuführen, so bei Telekom, Bosch Rexrodt, BMW u. a. Im angelsächsischen Sprachraum ist „self assessment" schon seit vielen Jahren ein fester Bestandteil jedes Curriculums, ob an den Schulen oder den Hochschulen. Die Schulen in Deutschland sollten sich diesem Verfahren ebenfalls stärker öffnen.

12 Brown und Atkins (1990, S. 150) verwiesen schon in den 1990er Jahren auf eine bereits zwanzigjährige Entwicklung in den USA: „The last twenty years have seen a dramatic shift in the conception of learning. The stimulus-response approach with its analogy of the mechanical telephone exchange has been replaced by theory which sees the learner as an active processor of information."

13 Dazu gehören die vom happenstance-Ansatz benannten Elemente wie Aufgeschlossenheit, Neugier usw.

von Selbstregulation (vgl. Boekaerts 1997). Dabei sollten, im Unterschied zu den üblichen informationslastigen Programmangeboten zur Berufsorientierung, die Schüler und Schülerinnen mit ihren subjektiven Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten, Wünschen und Hoffnungen selbst ins Zentrum gestellt werden.[14]

- Ferner sollten die Jugendlichen dazu angeleitet werden, ihre biographisch erworbenen Erfahrungen zu **explorieren** und zu **reflektieren**.[15] Dabei entdecken[16] sie eigene Fähigkeiten und Interessen und machen sie durch eine Kombination von Selbstbeschreibung, Selbstevaluation und Selbstreflexion zum Gegenstand ihres Lernens („Lernen des Lernens"). Dies fördert den systematischen Aufbau von **metakognitiven Kompetenzen** der Jugendlichen, die elementare Komponenten der Selbstregulation ihres Wissenserwerbs sind: Wissen, Strategien und Motivationen, die zukünftiges Lernen fördern und auf neue Lernsituationen und spätere Entscheidungsprozesse übertragen werden können. Dafür gibt es zahlreiche Unterrichtskonzepte und viele methodisch-didaktische Ansätze, welche die Selbstexploration unterstützen.[17]

- Und schließlich sollte auf dieser Grundlage als ein dritter Baustein gelernt werden, wie man berufliche **Präferenzen und Aspirationen** ausbildet und sie zur Grundlage von Planungen und Entscheidungen im Hinblick auf die berufsbiographische Zukunft macht.[18]

Berufsorientierung als originärer Bildungsprozess

Berufsorientierung in diesem Verständnis ist ein originärer Bildungsprozess, der verstanden werden kann „als ein anhaltender und kumulativer Prozess des Erwerbs der Fähigkeit zur Selbstregulierung und als subjektive Aneignung von Welt. (...) Es geht hierbei als Zieldimension von Bildung um das Erlernen der Fähigkeit, sein Leben und dessen Gestaltung selbst in die Hand zu nehmen. Diese ‚Fähigkeit zur Selbstregulierung' ist in einem sehr umfassenden Sinne gemeint und fungiert gewissermaßen

14 Dies allein ist bereits für die meisten Jugendlichen eine völlig neue Erfahrung: dass sich ihr Lernen nicht auf Gegenstände in der Objektwelt bezieht, sondern sich erstmals auf die eigene Person richtet. Zum ersten Mal in ihrer Schulzeit – und vielleicht sogar in ihrem Leben – sind sie selbst der Gegenstand des Lernens.

15 In ihrem Zentrum stehen die oben genannten Gegebenheiten, Ereignisse und Erfahrungen (happenstance).

16 Sie können nicht „festgestellt" und „benannt" werden, sondern müssen tatsächlich zuerst aufgedeckt werden, was ein kommunikatives Gegenüber voraussetzt, das biographische Erzählungen überhaupt erst hervorlockt, ihnen zuhört und sie spiegelt.

17 Sie können hier nicht alle aufgeführt werden. Sie reichen von Rollenspielen über Planspiele zur Berufsorientierung und das „Real Game" aus Kanada bis hin zu theaterpädagogischen Projekten wie der „Spielplan Ausbildung" oder dem Life/Work-Planning-Ansatz.

18 Sehr erfolgreiche Erfahrungen dazu liegen international mit der sog. „P.I.E. Method" von D. Porot (1995) sowie mit dem Life/Work-Planning-Ansatz von R. N. Bolles (2007) vor. Als Beispiel für ein entsprechendes Curriculum in Deutschland vgl. Preißer & Wirkner (2002) und Wirkner (2002).

als Metakompetenz" (BMFSFJ 2005, S. 85.). Als Ergebnis einer solchen geglückten kompetenzorientierten Berufsorientierung wären die Jugendlichen in der Lage, sich selbst Ziele zu setzen, zur Zielerreichung angemessene Suchstrategien auszuwählen und anzuwenden sowie diese im Laufe des Suchprozesses zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Sie hielten auch einen längeren Suchprozess konzentriert durch, wären in der Lage zu kooperieren und bei Bedarf Beratung aktiv und gezielt einzuholen. Damit hätten sie kognitive, methodische, reflexive, soziale, motivationale und volitionale Kompetenzen erworben.

Kompetenzfeststellung als Element von Berufsorientierung

Einen wesentlichen – und in jüngster Zeit immer stärkeren – Platz als Element der Berufsorientierung an den Schulen nimmt die Kompetenzfeststellung ein, die in der Regel aus den Schulen ausgelagert und von Bildungsträgern durchgeführt wird. Die Jugendlichen sollen durch sie Unterstützung erhalten, „ihre eigenen Stärken und Schwächen sowie Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und diese mit beruflichen Anforderungen in Beziehung zu setzen.[19]

Diese Zielsetzung beruht vollständig auf dem Matching-Ansatz, der Berufswahl als Abgleich (Passung) von beruflichen Anforderungsprofilen mit den eigenen Fähigkeitsausprägungen erklärt. Selbst wenn man unterstellt, dass die Entscheidung für einen Beruf so funktionieren mag, muss doch bezweifelt werden, ob auch die Wahl für eine Ausbildungsstelle diesem Muster folgen kann. Denn ein Fähigkeitsprofil von Jugendlichen, das zu spezifischen beruflichen Anforderungen „passt", kann in der aktuellen Phase ihrer Berufsorientierung nicht vorausgesetzt werden, sondern soll ja erst während einer beruflichen Ausbildung erworben werden. Aus diesem prinzipiellen Grund sind alle Instrumente zur „Kompetenz"-Feststellung – wenn „Kompetenz" sich nur auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht – für den Zweck der Berufsorientierung ungeeignet. Stattdessen erscheinen allenfalls Neigungs- und Interessenerhebungen sinnvoll.

19 So beispielsweise in Profil AC: „Das Erkennen der individuellen Stärken und Ressourcen sowie das Wissen um das persönliche Kompetenzprofil sind ein wichtiger Grundstein auf dem Weg in eine erfolgreiche berufliche Zukunft." (vgl. http://www.profil-ac.de/).

Die Zielbestimmungen der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung sind keineswegs kongruent, ja sie widersprechen sich sogar teilweise. So wird von der „Erstellung eines Stärken-Schwächen-Profils unter Berücksichtigung von beruflichen Anforderungen" gesprochen, von der Unterstützung der Jugendlichen „zur zielgerichteten individuellen Entwicklung und Berufsorientierung" oder davon, „ihre Ressourcen zu aktivieren und ihr Selbstbewusstsein zu stärken" oder „sich entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Neigungen für eine Berufsorientierung in bestimmten Berufsfeldern zuzuordnen" oder von Kompetenzfeststellung als „Grundlage für eine individuelle Förderung". [20]

Dabei werden also anforderungsorientierte Diagnosen von Kompetenzen mit entwicklungsorientierter Selbstexploration und dem Erkennen eigener Entwicklungsmöglichkeiten vermengt oder zumindest nicht klar voneinander unterschieden.

Zweck	Kategorie	Verfahren	Beispiele
Formativ	Biografie-orientierte Verfahren	Exploration von Kompetenzen im Rahmen der individuellen Biografie	Kompetenzenbilanz, Life/Work-Planning
summativ	Kompetenzportfolios	Selbstbewertung auf Grundlage von Merkmallisten (Tätigkeiten, Fähigkeiten, Interessen)	Berufswahlpass, ProfilPass, DIA-KOM, Kompetenzcheck Ausbildung NRW, Kompetenzbilanz NRW, Talentkompass NRW
	Anforderungs-orientierte Verfahren	Assessment-Center	START, DIA-TRAIN, PAC Potenzial Assessment Center, Profil AC, Taste for girls GFBM Materialkoffer
	(Teil-) standardisierte Tests	Wissens, Intelligenz-, Interessen-, Leistungs-Persönlichkeitstests Handwerklich-motorische Eignungstests	Profil-AC (Intelligenztest), AIST-R, Expolorix (Berufsinteressen), geva (Berufseignungstest), BET (Berufseignungstest), Hamet 2 (Handwerklich-motorische Fertigkeiten, IDA (MELBA)

Übersicht: Verfahren der Kompetenzfeststellung

20 Diese blumigen Zielsetzungen, die eher der Marketingsprache der Bildungsträger entlehnt zu sein scheinen, divergieren im Übrigen stark mit der Qualität der Lernzielbestimmung an den Schulen.

Viele der in der Übersicht … aufgelisteten Verfahren werden im Rahmen von Programmen zur Berufsorientierung eingesetzt, manchmal gleich mehrere von ihnen (z. B. KomPo7[21]), und auch viele Verfahren selbst kombinieren verschiedene einzelne Erhebungsinstrumente.

Beispielsweise wird die sehr aufwendige Kompetenzanalyse **Profil AC** in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2010/2011 flächendeckend in allen siebten Klassen der Sonder-, Werkreal- und Hauptschulen und ab dem Schuljahr 2013/2014 in allen achten Klassen der Realschulen eingesetzt. „Mit dem Verfahren wird ein individuelles, ressourcenorientiertes Kompetenzprofil mit persönlichen Stärken und Entwicklungspotenzialen erstellt."[22] Abgesehen von den damit verbundenen erheblichen finanziellen und zeitlichen Kosten wirft es auch Probleme des Datenschutzes bei einer so großen Untersuchungspopulation sowie der großen Menge an erfassten Persönlichkeitsmerkmalen auf. Darüber, ob das mit seinem Einsatz verbundene Versprechen eingelöst wird, auf der Grundlage der Resultate individuelle Förderpläne für die Jugendlichen zu entwickeln und ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln, gibt es bisher noch keine Berichte.

21 Das vom Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft entwickelte Kompetenzfeststellungsverfahren KomPo7 wird im Rahmen der Strategie zur „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule – Beruf" [OloV] an allen hessischen Schulen ab der Jahrgangsstufe 7 durchgeführt http://www.kompo7.de/projektvorhaben/

22 Vgl. http://www.profil-ac.de/

Die „Potenzialanalyse" hält nicht, was sie verspricht

„Potenzialanalyse" oder auch **„Förderdiagnostik"** sind beliebte neue Begriffe[23] in der Praxis der Kompetenzfeststellung,[24] die in der Übersicht … nicht als eigene Kategorie aufgelistet sind, weil sie eine klare begriffliche und konzeptionelle Festlegung – im Vergleich zu anderen Instrumenten, aber auch im Hinblick auf den Kompetenzbegriff – vermissen lassen. Obwohl die Potenzialanalyse als empfohlenes Verfahren den Teilprogrammen „Berufseinstiegsbegleitung-Bildungsketten" (BerEb-Bk) sowie „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten" (BOP) des BMBF-Programms „Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss" vorgeschaltet werden soll, also inzwischen einen prominenten Status erlangt hat, bleiben ihre Zielsetzungen, ihre konzeptionellen Grundlagen sowie die Richtlinien zu ihrer Durchführung äu-

23 „Potenzialanalyse" ist ursprünglich eine Wortschöpfung einer der großen Bildungsträger, um sein eigenes Verfahren auf dem Markt zu positionieren.

24 „Bis Ende 2011 hatten sieben Bundesländer – zumindest für ausgewählte Schulformen – eine landeseinheitliche Strategie für die Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierungsphase entwickelt, in die die Potenzialanalyse als ein grundlegender Baustein innerhalb der Angebotspalette eingebunden werden soll. Fünf weitere Bundesländer planten eine einheitliche Strategie. Von den Bundesländern ohne einheitliche Strategie beauftragen vier einzelne oder eine begrenzte Zahl von Trägern mit der Durchführung der Potenzialanalyse (…)" (Lippegaus & Voigt 2012, S. 5).

ßerst vage[25] und sogar widersprüchlich. Auch die vom BMBF aufgestellten „Qualitätsstandards zur Potenzialanalyse" (BMBF 2010) sind nicht präziser und definieren keine benchmarks, die qualitativ „gute" von „schlechten" Potenzialanalysen zu diskriminieren vermögen.[26] Nach ihrer eigenen Zielsetzung sollen die als „Potenzialanalyse" etikettierten Verfahren Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen erheben: „Die Potenzialanalyse, die bewusst von Potenzialen spricht und darunter noch nicht entwickelte bzw. bisher verborgen gebliebene, noch unentdeckte Kompetenzen versteht, zielt deshalb darauf, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich eigener Kompetenzen bewusst zu werden. Stärken, die bisher noch brach liegen, z. B. unter schulischen Bedingungen nicht erschlossen wurden, sollen entdeckt werden, die Schüler und Schülerinnen motiviert, diese zu entwickeln" (Lippegaus & Voigt 2012, S. 44). In diesem Versuch einer Zielbestimmung wird ein eklatanter Mangel an entwicklungs-, persönlichkeits- oder auch subjekttheoretischer Durchdringung und Fundierung dessen deutlich, was als „Entwicklungsmöglichkeiten", „verborgen geblieben, noch unentdeckt", „brach liegen", „entdeckt werden" gemeint ist. Folglich kann auch kein Verfahren angegeben werden, wie das „Unentdeckte" aufgedeckt[27] werden kann und kein lerntheoretisch begründeter Vorschlag, wie es gefördert werden kann. Denn keines der bei der „Potenzialanalyse" eingesetzten Verfahren ist messtechnisch dafür konzipiert, einen Entwicklungsverlauf der Fähigkeiten von Jugendlichen zu erfassen und sie beispielsweise in Form eines „Entwicklungsprofils" (vgl. Jenni u. a. 2011) auszudrücken[28], sondern ihre Messung beschränkt sich auf einen einzelnen Zeitpunkt und beruht auf einer summativen Diagnostik. Die resultierenden Werte (Kompetenzmerkmale) werden entweder mit dem Durchschnitt aller Werte verglichen (Querschnittsvergleich) oder an einem vorher festgelegten Kriterium gemessen, das kompetentes Handeln definiert. Jedenfalls lassen sich daraus keinerlei Entwicklungspotenziale ableiten[29] und in der Praxis werden auch keine Förderempfehlungen daraus

25 „Wesentliche Kennzeichen der Potenzialanalyse sind die Orientierung an der Person und ihrer Biografie (Subjektorientierung) und der Kompetenzansatz." (Lippegaus Voigt 2012, S. 25)

26 Darüber hinaus finden sich grobe konzeptionelle Mängel im Verständnis von Kompetenzen. Als ein Beispiel von vielen: Unter „personalen Kompetenzen" wird unter anderem Motivationsfähigkeit genannt, ein Begriff, der wohl nur in Managerseminaren vorkommt, in der psychologischen Forschung jedoch nirgends vorkommt.

27 Dazu sind nur formative Verfahren der Kompetenzerfassung geeignet, die weiter unten vorgestellt werden.

28 Das wird auch selbst eingeräumt, ohne offenbar allerdings zu wissen, woran das liegt: „In der Praxis zielt die Potenzialanalyse noch nicht in ausreichendem Maße darauf ab, Förderbedarfe zu erkennen, diese in Förderempfehlungen aufzugreifen und somit eine Grundlage für eine anschließende individuelle Förderung zu schaffen" (Lippegaus & Vogt 2012, S. 5). „Das Ziel der Potenzialanalyse, Grundlage für individuelle Förderung zu schaffen, (...) scheint in der Praxis bislang nur in Ausnahmefällen im Blickfeld zu stehen" (ebd., S. 32).

29 Was geschieht beispielsweise mit Jugendlichen, die „schlechte" Werte haben? Sollen sie anstreben, sich zu verbessern oder haben sie zu wenig Entwicklungs-„potenzial"?

abgeleitet.[30] Vor diesem Hintergrund drängt sich der Eindruck auf, dass „Potenzialanalyse" nur einer der in diesem Feld häufigen Marketingbegriffe ist: „Potenzial" hört sich einfach schöner an als „Kompetenz": „Mit Potenzialen sind Stärken gemeint, die in einer Person stecken, aber noch nicht zu sichtbaren Kompetenzen entwickelt sind" (Lippegaus & Voigt 2012, S. 13) – was immer dies heißen mag!

Eine weitere Kategorie von Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen sind **Kompetenzbilanzierungen**, die an **Portfolios** orientiert sind. Bei Portfolios handelt es sich um chronologische Zusammenstellungen von Materialien und Dokumenten, die die Individuen im Laufe ihrer Lern- und Arbeitsbiographie erworben haben. An dieser Portfolio-Struktur sind auch die inzwischen stark verbreiteten **Kompetenzportfolios** – besonders prominent sind der **Berufswahlpass** und der **ProfilPASS** – orientiert, mit denen im Laufe der Biographie erworbene Kompetenzen erfasst – „bilanziert" – werden sollen. Sie bestehen aus einem mehrstufigen Prozess, in dem in der Vergangenheit ausgeführte Tätigkeiten ausgewählt („was kann ich gut") und beschrieben, daraus Fähigkeiten abgeleitet („was genau habe ich gemacht") und „Kompetenzen" extrahiert[31] und diese bilanziert werden sollen. Diese Verfahren sind im Kern also Selbstbeschreibungs- und –bewertungsverfahren, was die Zuverlässigkeit („Reliabilität") ihrer Resultate einschränkt. Darin sehen sie allerdings auch gar nicht ihre Vorteile und ihren hauptsächlichen Zweck. Vielmehr geht es ihnen um den Prozess der Selbstexploration von als Experten ihrer Biographie ernst genommenen Subjekte. Diesem „formativen" Anspruch werden sie jedoch nicht gerecht, da sie durch das schematische Vorgehen (Tätigkeitsbeschreibung, Fähigkeitsextraktion, Kompetenzverdichtung) die biographischen Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge, in denen die Kompetenzen einst erworben wurden, auseinanderreißen (vgl. Preißer 2007) und dadurch eine „subjektive Ordnung" der biographischen Episoden verhindern. Da die Verfahren – obwohl biographische Exploration anzielend – weder erfahrungstheoretisch (vgl. Buck 1989) noch biographietheoretisch (vgl. Ahlheit & Dausien 2002) begründet sind, können sie die Frage nicht beantworten, in welchem Verhältnis Kompetenzen zu biographisch aufgeschichteten Erfahrungen stehen und auf welche Weise sich Kompetenzen methodisch aus ihnen extrahieren lassen.[32]

30 Die „Handreichung zur Potenzialanalyse" kommt zu einem vernichtenden Urteil im Hinblick auf die eingesetzten Instrumente, die Qualität ihrer Durchführung, die Auswertung ihrer Ergebnisse sowie den Transfer in die Schulen (Lippegaus & Voigt 2012, S. 23-32).

31 Was den Kompetenz- vom Fähigkeitsbegriff unterscheidet, wird allerdings nicht präzise geklärt, weil eine kompetenztheoretische Fundierung fehlt (vgl. Preißer & Völzke 2007).

32 Die größte Annäherung an eine solche biographietheoretische Konzeption repräsentiert noch der **Profil-Pass**, der ausführlich nach Episoden fragt, aber im Dunkeln lässt, wie und nach welchen Sinnstrukturen sich diese Episoden subjektiv ordnen (lassen).

Kompetenzportfolios müssen durch „Biographiearbeit" begleitet werden

Eine biographietheoretisch fundierte Konzeption fehlt im Übrigen in nahezu allen Verfahren der Kompetenzerfassung (vgl. Lippegaus & Voigt 2012, S. 28), außer in dem auf dem sozialkognitiven Konzept der „kompetenzorientierten Laufbahnberatung" (vgl. Lang-von Wins & Triebel 2006) basierenden Coachingverfahren **„Kompetenzenbilanz"** sowie dem **„Life/Work-Planning"** Verfahren, in dem sie allerdings nur implizit enthalten, jedoch nicht ausformuliert ist.

Alle weiteren in der Übersicht aufgelisteten Verfahren und Instrumente zur Kompetenzerfassung in der Berufsorientierung sind diagnostische Instrumente im engeren Sinn. Ihr Zweck besteht also in der zuverlässigen Erfassung der bei Jugendlichen zum aktuellen Zeitpunkt vorhandenen Kompetenzen (oder Interessen). Die Verfahren müssen sich deshalb auch an den bewährten Regeln und methodologischen Grundsätzen der empirischen Sozialforschung orientieren, denn sie basieren generell auf deren Erhebungsmethoden: entweder auf **Beobachtungen** oder auf wissenschaftlichen **Testverfahren** oder auf **Befragungen**.

Nur **Beobachtungen** lassen kompetentes Handeln (Performanz) direkt erkennen, wobei „Kompetenz" durch präzise Beobachtungskategorien (Deskriptoren) ex ante definiert worden sein muss. Sie stellen hohe Anforderungen an das beobachtende Personal, denn die Resultate über kompetentes Handeln sind vollständig von der Bewertung des Beobachtungspersonals abhängig, deren Wahrnehmung – insbesondere wenn sie nicht ausreichend geschult sind – unvermeidbar selektiv ist. Beobachtungen unterscheiden sich in erster Linie nach dem Grad der Standardisierung, dem die Protokollierung der Beobachtungen unterworfen ist sowie nach der Komplexität des zu beobachtenden Handlungsablaufs, die die Erfassungskapazität des Beobachtungspersonals nicht überfordern darf.

Alle anderen Instrumente erzeugen Daten, die im Hinblick auf kompetentes Handeln erst noch interpretiert werden müssen. **Testverfahren** sind Messinstrumente, die nach wissenschaftlichen Kriterien konzipiert, evaluiert und geeicht werden (Testgütekriterien) und deren Entwicklung deshalb überaus arbeitsaufwendig ist. Tests können kompetentes Handeln allenfalls prognostizieren, ob es in einer spezifischen Situation auch eintritt, bleibt immer unsicher. Testverfahren werden vor allem danach unterschieden, welche Merkmale gemessen werden (Intelligenz, Persönlichkeit, Einstellungen, Motivation u. a.) und welchem Zweck (Interessens-, Eignungs-, Leistungs-, Fähigkeits-, Schultests u. a.) sie dienen. die Testverfahren können außerdem entweder personenbezogen sein und abstrahieren dann von einer bestimmten Anforderungssituation, oder sie fokussieren auf eine berufliche Anforderungssituation („handlungsorientiert", z. B. **Hamet 2**). Im Gegensatz zu Beobachtungsverfahren, die immer anforderungsorientiert sind, sind sie aber nicht prozess-, sondern ergebnisorientiert.

Schriftliche oder mündliche **Befragungen** gehören in der Sozialforschung zur Rubrik der „reaktiven" Erhebungsformen, bei denen sich die Untersuchungspersonen, wissend, dass sie „erforscht" werden, möglicherweise anders verhalten als ohne dieses Wissen (soziale Erwünschtheit). Diese Befragun-

gen sind immer Beschreibungen des Selbstkonzepts von Kompetenz, geben also Auskunft über das Selbstbild einer Person, kompetent zu sein, das wiederum mehr oder weniger mit der wirklichen Kompetenz übereinstimmt. Befragungen sind damit immer an das Bewusstsein über die eigene Person sowie an deren Fähigkeit zu Abstraktionsleistungen für ein adäquates Verständnis (elaboriertes Metagedächtnis; vgl. Schneider 1996) und eine individuelle Interpretation der abgefragten Kompetenzmerkmale gebunden. [33]

Richtlinien zum Einsatz von Kompetenzerfassung in der Schule

Schulen führen die Kompetenzerfassung in der Regel nicht selbst durch, sondern beauftragen Bildungsträger damit.[34] Dies ist nicht unproblematisch, weil den hohen Qualitätsstandards, denen die Schulen als staatlich anerkannte Bildungsinstitutionen unterliegen, keinerlei vergleichbare Standards auf Seiten der Bildungsträger[35] entsprechen: weder bei der Ausbildung des Personals, noch bei den Anforderungen an die Lehrpläne und deren didaktisch-methodischer Umsetzung noch bei der Überprüfung der Lernerfolge. Bei den Bildungsträgern herrscht dagegen ein weitgehend ungeregelter Markt von über 20.000 Anbietern mit seinen eigenen Gesetzen vor.[36] Vor diesem Hintergrund muss stark angezweifelt werden, ob deren Personal über die notwendige kompetenzdiagnostische Professionalität zur Durchführung und Auswertung von Kompetenzfeststellungsverfahren verfügt,[37] zumal sie nicht durch eine Qualitätsüberprüfung gewährleistet ist. Die Schulen ihrerseits sind damit überfordert, die Vor- und Nachteile der jeweiligen Verfahren und Instrumente zu kennen und zu bewerten, ihre spezifischen Grenzen und Gebrauchsweisen zu beachten, ihre Güte und Qualität zu beurteilen und ihre Resultate professionell zu interpretieren, solange kein Fachpersonal zur Verfügung steht, das kompetenztheoretisch und kompetenzdiagnostisch geschult ist. Dennoch ist in ihnen natürlich viel mehr Wissen über die Schülerinnen und Schüler, über ihre

33 Daran mangelt es häufig. Ein adäquates Verständnis von „Durchsetzungsfähigkeit" oder „Kommunikationsfähigkeit" darf man bei den meisten Jugendlichen nicht erwarten.

34 Es ist nicht ganz nachvollziehbar, dass Schulen als „Experten" für Bildung – mit staatlich überprüften Rahmenbedingungen des Lernens, der professionellen Ausbildung des Lehrpersonals sowie der öffentlich-rechtlichen Gestaltung der Überprüfung der Lernerfolge – überhaupt „Bildungs"-Träger, bei denen all diese Voraussetzungen nicht gewährleistet sind, in die Schule holen, um Bildungsprozesse (Berufsorientierung) durchzuführen.

35 Die Zertifizierungen nach der Träger- und Maßnahmenzulassung der Arbeitsförderung AZAV, der ISO 9001 und der Bildungsnorm ISO 29990 reichen nicht im Entferntesten an die schulischen Qualitätsstandards heran.

36 Er wirkt sich unter anderem in vielfach prekären Arbeitsverhältnissen mit niedriger Bezahlung und zeitlich befristeten Arbeitsverhältnissen aus, die einen kontinuierlichen Erfahrungsaufbau beim Personal verhindern.

37 Zu diesem Resultat kommt auch eine Expertise des Bildungsministeriums zum Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren in der Berufsvorbereitung im Rahmen der Jugendsozialarbeit, in deren Handlungsfeldern dieselben Verfahren von denselben Trägern verwendet werden (vgl. Preißer 2010b).

Leistungsentwicklung, ihre Vorlieben, ihre Schwächen versammelt, als bei den Bildungsträgern mittels kurzfristig und punktuell durchgeführter Kompetenzfeststellungen erzielt werden kann.

Darüber hinaus verwenden Bildungsträger, die die Kompetenzfeststellung an Schulen durchführen, häufig nicht die in der Übersicht aufgelisteten Instrumente, sondern pragmatische Eigenentwicklungen, Kürzungen, Adaptionen und Neukombinationen aus ihnen, ohne deren theoretische und methodische Grundlagen immer ausreichend zu kennen und zu beachten. In der Folge werden Verfahren häufig für Zwecke eingesetzt, für die sie nicht konzipiert wurden; oder die von ihnen erzeugten Resultate werden fehlerhaft interpretiert und gar keine oder unzulässige Schlussfolgerungen aus ihnen gezogen (vgl. Preißer 2009a; 2010a; 2010b; vgl. auch Lippegaus & Voigt 2012 S. 32).

Deshalb sollen im Folgenden **Richtlinien für den Einsatz von Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung** benannt und erläutert werden.

Sobald im Rahmen der Berufsorientierung – ob von einer Schule oder von einem Bildungsträger – Kompetenzfeststellung[38] eingesetzt wird, muss gewährleistet sein, dass

- sie die grundlegenden messtheoretischen und statistischen Regeln der empirischen Sozialforschung erfüllt
- den eingesetzten Verfahren ein Mindestmaß an theoretischer Fundierung durch ein begründetes und kohärentes Kompetenzmodell zugrunde liegt, das die Dimensionalität, die Niveauabstufungen sowie die Entwicklungsmöglichkeiten der zu erfassenden Kompetenzen abbildet.

So lässt sich vermeiden, dass – wie es die verbreitete Praxis ist – beim Einsatz von Kompetenzfeststellungen einfach beliebige Auflistungen einer beliebigen Anzahl von Kompetenzmerkmalen abgefragt werden, die allenfalls vordergründig plausibel sind oder auf normativen Anforderungskatalogen[39] beruhen; dass Begriffe wie Fähigkeiten, Kompetenzen, Interessen, Neigungen naiv verwendet werden, ohne ihre theoretischen Bezüge sowie ihre Bedeutung für Berufsorientierung zu beachten;

38 „Feststellung von Kompetenzen" meint hier irgendeine Form von diagnostischer Tätigkeit; dies wird weiter unten von Exploration von Kompetenzen unterschieden.

39 Das verbreitetste Beispiel ist sicher der umstrittene Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, dessen Anfor-derungsbezug empirisch nie überprüft wurde (vgl. Ehrental u.a. 2005; Preißer 2009b).

dass zu viele und zu beliebige Kompetenz- und / oder Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen erfasst werden; dass ihnen keine adäquaten Auswertungen gegenüberstehen und sie nicht in adäquate individuelle Förderempfehlungen münden – so zusammengefasst die Erkenntnisse zur Anwendung der Potenzialanalyse aus einer Workshopreihe mit Expertinnen und Experten aus der Praxis (vgl. Lippegaus & Voigt 2012, S. 23-32; vgl. auch bereits Preißer 2009a; 2011).

Im Rahmen der Berufsorientierung wird Kompetenzerfassung häufig unreflektiert eingesetzt. Dies zeigt sich bereits am Kompetenzbegriff, der oft vage, ja sogar beliebig verwendet wird und gleichermaßen ohne erkennbare unterschiedliche Bedeutung für Eignung, Ressourcen, Potenzial, Persönlichkeitseigenschaften, Schlüsselqualifikationen, soft skills steht. Auch viele der eingesetzten Verfahren und Instrumente sind konzeptionell unzureichend und handwerklich mangelhaft und erfüllen nicht annähernd die an sie zu stellenden Kriterien. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Erfassung von Kompetenzen in der Berufsorientierung weitgehend abgekoppelt von der akademischen Auseinandersetzung einerseits und einem Mindestmaß an Qualitätssicherung[40] andererseits durchgeführt wird.

Kompetenzerfassung[41] ist weit voraussetzungsreicher und anspruchsvoller als in der Praxis bedacht. So macht Franke darauf aufmerksam, dass „Kompetenz" mehr ist als die „Summe der bereits im alltagssprachlichen Kompetenzbegriff enthaltenen Entitäten (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Regeln, Normen, Werte, Ziele, Einstellungen, usw.)" (Franke 2005, S. 35), sondern das Ergebnis der Verknüpfung und ganzheitlichen Wechselwirkung dieser Entitäten bildet. Die unterschiedlichen Teilkompetenzen fügen sich bei jedem Menschen zu einer einzigartigen Konfiguration, die genauso unverwechselbar ist wie seine Handschrift. Darüber hinaus werden in konkreten Handlungssituationen „Defizite" bei einem Kompetenzmerkmal oder Kompetenzbereich häufig durch Vorteile bei einem anderen kompensiert[42]. Folglich müssen die kognitiven, motivationalen und volitionalen Bestandteile von Kompetenz als Einheit betrachtet werden.

40 Als Qualitätssicherung und -prüfung bei den Bildungsträgern wird nur festgehalten: „Die durchgeführten Verfahren werden intern ausgewertet und dokumentiert. Sie werden regelmäßig überprüft und ggf. angepasst." (Lippegaus & Stolz 2010, S: 39).

41 Im Folgenden wird nicht genau zwischen Potenzialanalyse, Kompetenzerfassung, Eignungsanalyse usw. unterschieden, da diese Begriffe in der Praxis sowieso eher Marketingzwecken dienen und konzeptionell keine Unterschiede zwischen ihnen bestehen.

42 Gerade in der Schule gibt es viele Beispiele dafür, was beispielsweise Fleiß, Ausdauer, Disziplin – also sog. volitionale Fähigkeiten – bewirken können; oder was im Fußball eine Mannschaft durch Laufbereitschaft – also motivationale Fähigkeiten – erreichen kann. Die relative Gleichwertigkeit kognitiver und motivationaler Komponenten beim Lernen wird übrigens auch im Rahmenmodell des „selbstregulierten Lernens" von Boekaerts (1997) betont.

Sie müssen auf einem **kompetenz- oder persönlichkeitstheoretischen Modell** basieren, das darüber hinaus die **Grundlage für die Auswahl der Merkmale** (über Kompetenz, Interessen usw.), ebenso wie ihre **Operationalisierung durch Deskriptoren** und Beobachtungsmerkmale[43] bildet und begründet, wieso bestimmte Kompetenzmerkmale aufgenommen werden. Gerade wenn, wie in der Potenzialanalyse, im Rahmen von Berufsorientierung der Anspruch besteht, Kompetenzen als „Entwicklungspotenziale" zu erfassen, müssen im Rahmen dieses Modells außerdem Annahmen über ihre Entwicklung im Rahmen eines pädagogischen **Entwicklungsverständnisses von Kompetenzen** angestellt werden, weil sonst die Kompetenz-Entwicklung der Jugendlichen auf die Verbesserung der Ausprägung einzelner Kompetenzmerkmale beschränkt bleibt. Schließlich muss das Kompetenzmodell außer der Entwicklungsdimension auch die **Binnenstruktur (Dimensionalität)** sowie die **Niveauabstufungen** der zu erfassenden Kompetenzen definieren, weil sonst die Kompetenzstruktur der Jugendlichen eine bloße Aufsummierung einzelner Ausprägungen von Teilkompetenzen bleibt und die erfassten Kompetenzmerkmale nicht zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden können.

Bevor auf dieser Grundlage Kompetenzen erfasst werden, müssen noch einige weitere grundlegende Entscheidungen getroffen werden, die folgenreiche Auswirkungen auf die Art ihrer Erfassung und Festlegungen für die eingesetzten Erhebungsmethoden und -instrumente nach sich ziehen. Sie sollen im Folgenden dargestellt und erläutert werden, wobei – angesichts der Komplexität der Materie und der Breite der Diskussion – hier nur grundlegende Hinweise gegeben werden können.[44]

Unterscheidungen bei der Kompetenzerfassung beziehen sich auf:

- **Zeitpunkt der Erfassung** von Kompetenz: zeitgleich zur Anwendung der Kompetenz („in actu") oder danach („ex post"):
  Diese Entscheidung wirkt sich auf die Wahl der verwendeten Erhebungsinstrumente aus, denn Kompetenz während ihrer Anwendung zu erfassen bedeutet, sie zu beobachten, während eine Beobachtung ausgeschlossen ist, wenn die Handlung vorbei (ex post) ist, sodass in diesem Fall eine Form der Beschreibung der Kompetenz nahe liegt.

- **Grad der Standardisierung:**
  In vollständig standardisierten Verfahren sind sowohl die Fragen bzw. Aufgaben, die Antworten bzw. Lösungen als auch die Auswertungsregeln bzw. die Bewertungen fest vorgegeben. Durch diese Standardisierung wird eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglicht.

43 Häufig sind sie unzureichend oder nicht trennscharf definiert, liegen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen und unterscheiden sich in ihrer Detailliertheit. In einer aktuellen explorativen Studie (Preißer 2010b) wurden von acht untersuchten Bildungsträgern über hundert verschiedene Kompetenzmerkmale zur Kompetenzfeststellung verwendet, etwa die Hälfte von ihnen in unterschiedlichen Kombinationen mit jeweils anderen Indikatoren.

44 Ausführlicher zur Methodologie der Kompetenzerfassung, vgl. Preißer (2009a; 2010b; 2011)

- **Selbst- oder Fremdbeschreibung:**
  Falls beide kombiniert werden, erhöht sich die Aussagekraft der Resultate. Allerdings muss geklärt werden, wie eventuell voneinander abweichende Befunde behandelt werden.

- **funktionale** (berufsnahe) oder **lebensweltnahe Erfassung** von Kompetenz:
  Wenn sie ausschließlich aus Anwendungsbereichen stammen, die mit der Lebenswelt der Jugendlichen wenig zu tun haben[45] und deren lebensweltliche Erfahrungen weitgehend vernachlässigen, werden die Jugendlichen nicht in ihrem gesamten Entwicklungspotential erfasst, sondern nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Arbeitstauglichkeit und Beschäftigungsfähigkeit.

Darüber hinaus lassen sich Verfahren der Kompetenzerfassung nach folgenden Kriterien unterscheiden (vgl. Übersicht ...):

- **summativer oder formativer Zweck** (Wozu dient die Kompetenzerfassung?)

- **anforderungsorientierte oder personenorientierte Erfassung** (Kompetenz als Handlungspotenzial oder als kompetente Handlung?)

- **kriterien-, norm- oder entwicklungsorientierte Auswertung** (An welchem Maßstab werden die festgestellten Kompetenzen bewertet?).

Zweck	Kompetenz als Potenzial oder als Performanz	Kompetenzfelder	Bewertungsmaßstab
summativ	anforderungsbezogen		kriteriumsorientiert
	personenbezogen	funktional lebensweltbezogen	normorientiert
formativ	anforderungs- oder personenbezogen	funktional oder lebensweltbezogen	entwicklungsorientiert

Übersicht: Entscheidungsmöglichkeiten zum Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren

45 Ein besonders deutliches Beispiel dafür ist der Berufswahlpass, in dem sowohl die Kompetenzmerkmale als auch die Beispiele (Indikatoren) für sie fast ausschließlich auf die Arbeitswelt bezogen sind. Dieser Sachverhalt wird aber auch von den Anwendern der Potenzialanalyse berichtet (vgl. Lippegaus & Voigt 2012, S. 26).

Eine erste grundlegende Unterscheidung – und die **wichtigste Entscheidung**, die vor dem Einsatz von Kompetenzerfassung zu fällen ist – bezieht sich darauf, **welcher Zweck** verfolgt werden soll:

- Entwicklungsförderung (formativ)
- diagnostische Zwecke (summativ).

Diese, in der Evaluationsforschung seit langem eingeführte Unterscheidung, wurde für das Feld der Kompetenzerfassung erstmals in einem CEDEFOP-Gutachten zur Bestandsaufnahme von non-formalem und informellem Lernen in Europa aufgegriffen, in dem Colardyn & Bjornavold „formative" von „summativen" Assessments unterschieden und den summativen die Rolle von Beurteilungen zuwiesen,

	Summative Verfahren: Anforderungsorientierung	**Formative Verfahren: Biographieorientierung**
Zweck	Diagnose: Ist-Zustand	Entwicklung: Prozessorientierung – „Weg ist das Ziel"
Methode	Feststellung und Vergleich von Einzelmerkmalen (Querschnittsvergleich; Normgruppe)	Narration, dialogische Selbstexploration
Vorteile	Standardisierung: Validität, Reliabilität, kostengünstig, kurz	Förderung von Selbstwertgefühl; Voraussetzung für Handlungs-Bereitschaft („Empowerment")
Individuen	Objektrolle: produzieren Daten, erhalten Interpretationen und Ratschläge	Subjektrolle: eigene Sprache, Selbstreflexion, eigene Deutung
Folgen	kaum Ergebnistransfer in pädagogische Förderung	Lerneffekt: Förderung metakognitiver Kompetenzen (Selbst-Bewusstheit, Selbst-Regulation)

Übersicht: Zweck von Kompetenzfeststellung

während die wichtigste Funktion von formativen sei, Lernen zu ermöglichen[46] (vgl. ausführlich Preißer 2009a, S. 52f.).

Zugespitzt lässt sich sagen, dass beim Einsatz formativer Instrumente das Ergebnis weniger wichtig ist als der Prozess der Kompetenzerfassung selbst, denn das Ziel besteht darin, den Entwicklungsfortschritt einer Person zu erfassen und Feedback dazu zu geben. Die summativen Verfahren zielen dagegen prinzipiell auf ein Gesamturteil über die Ausprägung von Kompetenzen zu einem aktuellen Zeitpunkt ab, erfüllen also einen diagnostischen Zweck, der zeigen soll, ob eine Person über die „erforderlichen" Kompetenzen verfügt.

Diese Unterscheidung ist folgenreich für die nachfolgende Auswahl von Instrumenten und Verfahren zur Erfassung der Kompetenzen. Wann immer es also um das Entwicklungs-Potenzial der Jugendlichen oder um Fördermöglichkeiten für sie geht, schließen sich summative Verfahren prinzipiell aus – auch wenn sie sich als „Potenzialanalyse" oder Förderdiagnostik schmücken –, weil sie für diesen Zweck nicht konzipiert sind.[47] Obwohl der Zweck von Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung ausnahmslos im Erkennen von Entwicklungsmöglichkeiten, in der Aktivierung der persönlichen Ressourcen sowie in der Stärkung des Selbstbewusstseins gesehen werden, wird mit dem Einsatz ausschließlich summativer Instrumente nicht der individuelle Entwicklungsverlauf oder Kompetenzzuwachs erfasst, auf dessen Grundlage allein ein individuelles Entwicklungsprofil mit Stärken und Schwächen erstellt werden könnte, und auch der Bezugsmaßstab für die Auswertung der Resultate ist immer die Normgruppe.

Summative Kompetenzfeststellung kann nicht den individuellen Entwicklungsverlauf oder Kompetenzzuwachs der Jugendlichen erfassen!

Während summative Ansätze diagnostischen Anforderungen gerecht werden müssen, was standardisierte Verfahren zur Kompetenzerfassung nahe legt, sind formative Ansätze an der Biographie der Klienten orientiert und brauchen daher weniger Wert auf Validität und Reliabilität der erfassten Kompetenzen zu legen. Demgegenüber ist die summative Kompetenzfeststellung mit der Erfassung von Daten durch die empirische (quantitative) Sozialforschung vergleichbar und muss, wie diese auch, messtheoretischen und statistischen Gütekriterien genügen. Der Maßstab liegt bei ihr außerhalb der Untersuchungsperson, während er bei formativen in der Person selbst liegt. Folglich ist bei den summativen Verfahren der Prozess der Erfassung der Kompetenzen systematisch getrennt von der Auswertung und Interpretation der erfassten Kompetenzen sowie von den Schlussfolgerungen,

46 „(...) the primary goal of summative assessment is grading or certifying (...) The most important function of formative assessment is to facilitate individual learning" (Colardyn & Bjornavold 2005, S. 18 f.)

47 Generell befasst sich der überwiegende Teil der psychologischen Diagnostik gar nicht mit Veränderungsprozessen innerhalb von Individuen, sondern beschreibt ihr Verhalten ausschließlich im Querschnittsvergleich in Form von Gruppenunterschieden auf der Grundlage von mittleren Werten über ausgewählte Merkmale (z. B. kognitive Leistung, Persönlichkeitseigenschaften).

die daraus im Beratungsprozess gezogen werden. Die Ratsuchenden sind das „Objekt der Datenerhebung" über ihre Kompetenzen.

Falls der Zweck der Kompetenzerfassung im Feedback an die Jugendlichen besteht – und nicht, wie in der wissenschaftlichen Forschung, in der Interpretation der Daten durch Experten – sind die summativen Verfahrenstechnologien mit einem Übersetzungs- und Interpretationsproblem der Resultate gegenüber den „Objekten der Datenerhebung" konfrontiert, was häufig unterschätzt wird. Angesichts der Vielzahl, Vielfalt und Differenziertheit der erzeugten Befunde über einzelne Kompetenzmerkmale können die Daten in der Praxis häufig gar nicht systematisch verarbeitet und insbesondere nur schwer zu einem Gesamtbild der Kompetenzen der Jugendlichen zusammengefügt werden. Dann bleiben sie entweder „Datenfriedhöfe" oder die Komplexität der diagnostischen Befunde wird durch alltagssprachliche Vergröberungen auf die handhabbare Größe von „Kompetenz-Worthülsen" reduziert. In den meisten Fällen schließt sich auch keine den Befunden vergleichbar differenzierte Beratung oder Kompetenzförderung an.[48] Der Vorteil der summativen gegenüber den formativen Verfahren im Hinblick auf die Zuverlässigkeit der Diagnose wird also durch einen **Nachteil** im Hinblick auf ihre **fehlende funktionale sowie pädagogische Anschlussmöglichkeit** erzielt.

Dagegen liegt der **Anspruch von formativen Verfahren** generell stärker auf dem **Prozess der Selbstexploration, Selbstvergewisserung** und **Selbstreflexion** als auf den Resultaten über die erfassten Kompetenzen. Ihr Bezugsmaßstab ist immer der individuelle Entwicklungsverlauf, auf dessen Grundlage ein individuelles Entwicklungsprofil erstellt wird. In ihrem Kern stehen deshalb immer Erzählungen (Narrationen)[49] über biographische Episoden, die gemeinsam – dialogisch oder in einer Kleingruppe – reflektiert und analysiert werden (vgl. auch zur „biographischen Diagnostik" Jüttemann 2011). Formative Verfahren machen sich die Tatsache zu Eigen, dass erworbene Kompetenzen immer erfahrungsbezogen sind und deshalb aus ihren biographischen Erfahrungskontexten rekonstruiert werden können (vgl. Schütze 1981). Allerdings brauchen sie dafür ein kommunikatives Gegenüber, das biographische Erzählungen überhaupt erst hervorlockt, den Jugendlichen zuhört und sie spiegelt. Deshalb sollten die Jugendlichen durch empathische Fragen und Gesprächsangebote zu eigenen kleinen Erzählungen über erfolgreiche Erfahrungen, Erlebnisse, gerne ausgeübte Tätigkeiten angeregt werden.[50] In einer solchen Atmosphäre können lebensgeschichtlich manchmal verschüttete Ressourcen entdeckt, biographisch erworbene Handlungsmuster und deren Hintergründe verstanden und grundlegende motivationale Orientierungen

48 „Nur in Ausnahmefällen zielt die Potenzialanalyse bislang in der Praxis darauf, Förderbedarfe zu entdecken, diese in Förderempfehlungen aufzugreifen und somit eine Grundlage für eine anschließende individuelle Förderung zu schaffen." (Lippegaus & Voigt 2012, S. 24).

49 Damit sind nicht die üblichen Abfragen von biographischen Daten gemeint, die in sog. „biographieorientierten Verfahren" die Praxis sind und die Jugendlichen eher zum Schweigen bringen.

50 Dies wird bspw. im Rahmen des Life/Work-Planning Verfahrens sehr erfolgreich in Kleingruppen durchgeführt.

rekonstruiert und einer dialogischen Reflexion zugänglich gemacht werden.

Indem die biographischen Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge, in denen die Kompetenzen erworben wurden, reflektiert werden, wird aus den biographischen Episoden eine „subjektive Ordnung" gebildet, die zur Identitätsbildung der Jugendlichen beiträgt.[51] Insofern ist ein solcher auf angeleiteter und dialogisch unterstützter Exploration und Reflexion beruhender Prozess der Kompetenz*erfassung*, der für formative Verfahren charakteristisch ist, unmittelbar auch bereits ein Prozess der Kompetenzentwicklung – also ein originärer Bildungsprozess.[52] Er wirkt sich in zweierlei Hinsicht aus. Zum einen wird eine bemerkenswerte Steigerung des Selbstwertgefühls sowie des Selbstbewusstseins der Jugendlichen bewirkt, was wiederum eine wesentliche Voraussetzung für ihre nachfolgend erwünschte Aktivierung und Handlungsbereitschaft sowie der Ausprägung von emotionalen und psychosozialen Bewältigungskompetenzen bildet, wie die Resilienzforschung betont.

Formative Kompetenz*erfassung* ist bereits unmittelbar ein Prozess der Kompetenz*entwicklung* – ein originärer Bildungsprozess!

Zum anderen benötigen formative Verfahren im Gegensatz zu summativen darüber hinaus kein extern definiertes Kompetenzmodell, weil die Jugendlichen selbst ihre explorierten Kompetenzen zu einer subjektiv stimmigen Konfiguration zusammenfügen. Aus ihr wird – auf der Grundlage von genügend Episoden aus verschiedenen Lebensabschnitten und -bereichen – die gesamte Bandbreite der Kompetenzen erkennbar, also nicht nur der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch der damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten (vgl. Weinert 2001, S. 27 f.) sowie die einer beruflichen Orientierung zugrundeliegenden Präferenzen und Interessen.

Schließlich ist mit dieser „Biographiearbeit"[53] auch ein Lerneffekt verbunden, da die Bilanzierung und Bewertung der eigenen Erfahrungen genau jene *carreer management skills* fördert, die die Voraussetzung für die Kontrolle und Gestaltung der eigenen Lebensplanung bilden.

51 Mit diesem Subjektbegriff ist etwas mehr gemeint als „dass der/die Teilnehmende und seine/ihre Kompetenz im Mittelpunkt steht" oder „dass sie die individuellen Kompetenzen der Teilnehmenden sichtbar werden lassen", wie er in der „Handreichung zur Durchführung von Potenzialanalysen" (Lippegaus & Stolz 2010, S. 39) verwendet wird.

52 Nicht von ungefähr sind formative Verfahren eng verwandt mit selfassessment techniques, die im anglophonen Sprachraum schon seit vielen Jahren zum didaktischen Inventar an Schulen und Hochschulen gehören (vgl. etwa Black et al. 2004).

53 Zu ihrer methodischen und didaktischen Umsetzung werden vom „Methodenpool der Universität Köln" hervorragende Hinweise gegeben, vgl. http://methodenpool.uni-koeln.de/download/biografiearbeit.pdf

Eine weitere Entscheidung beim Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren bezieht sich darauf, ob die Person oder die Handlung zum Gegenstand der Kompetenzerfassung gemacht werden soll:

- personenbezogen
- anforderungsbezogen

In personenbezogenen Kompetenzansätzen wird Kompetenz als ein System der psychischen Voraussetzungen oder Dispositionen für kompetentes Handeln konzipiert und in Form von Persönlichkeitsmerkmalen erfasst. Sie setzen eine Persönlichkeitstheorie voraus, in deren Rahmen die kognitiven, motivationalen und volitionalen Persönlichkeitsdimensionen bestimmt werden müssen, die kompetentem Handeln zugrunde liegen. Dabei wird grundsätzlich eine Stabilität der zu untersuchenden Persönlichkeitsmerkmale unterstellt, die allerdings gerade bei Jugendlichen noch gar nicht ausgebildet wurde.

Ob die Jugendlichen später tatsächlich auch kompetent handeln, lässt sich überdies erst in einer konkreten Anforderungssituation beobachten, da „Kompetenz" nur als „Potenzial" erfasst wird.

Bei der Auswahl der zu erfassenden Kompetenzen dürfen lebensweltnahe Erfahrungs- und Kompetenzbereiche (Sport, Hobbys, Freizeitgestaltung usw.) nicht gegenüber berufsnahen vernachlässigt werden, die sich funktional an angenommenen Arbeitsanforderungen oder Arbeitstugenden orientieren, wie dies häufig der Fall ist, weil sonst wichtige Kompetenzen der Jugendlichen außer Acht bleiben oder ein verzerrtes Bild von den Kompetenzen der Jugendlichen erzeugt wird. Aber auch psychische Merkmale und Dispositionen, die als wichtige Dimensionen der Handlungsbereitschaft und -fähigkeit zugrunde liegen und Kompetenzentwicklung ermöglichen, ohne selbst Kompetenzen zu sein - Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation, Selbstkonzept, Kontrollüberzeugungen usw. - sollten berücksichtigt werden. Und schließlich sollten die Interessen und Präferenzen der Jugendlichen, die als motivationale Grundlage ihres Handelns ebenso wichtig wie ihre Fähigkeiten sind, berücksichtigt werden.

Das Interesse von anforderungsbezogenen Kompetenzansätzen richtet sich im Unterschied zu personenbezogenen Ansätzen nur mittelbar auf die Person, sondern auf bestimmte Anforderungen, die sie zu erfüllen hat. Der Bezugspunkt von Kompetenz ist erfolgreiches, „kompetentes" Handeln in einem bestimmten Anwendungsbereich *(Domänenbezug)*. Sobald der Zweck der Kompetenzerfassung in einer präzisen Diagnose von kompetentem Handeln liegt und die Anforderungen, die daran gestellt werden, klar sind, sind sie allen anderen Verfahren der Kompetenzerfassung prinzipiell überlegen, weil sie kompetentes Handeln ohne Filter direkt beobachten.

Deshalb sind anforderungsorientierte Verfahren der Kompetenzerfassung allerdings auch prinzipiell nicht für einen Einsatz in der Berufs*orientierung* geeignet, vor allem, wenn das Ziel in einer Entwicklungsförderung besteht. Denn zum einen sind die Jugendlichen in dieser Phase – qua definitionem – ja noch gar nicht auf einen konkreten Beruf und dessen Anforderungen festgelegt, sondern müssen sich orientieren. Zum anderen haben die Jugendlichen ja noch gar keine beruflichen Kompetenzen

erworben, deren Existenz durch die anforderungsbezogene Verfahren erfasst werden könnte, sondern sollen diese ja erst überhaupt im Rahmen einer möglichen Ausbildung erwerben. [54]

Der Nachteil von anforderungsorientierten Verfahren besteht überdies darin, dass naturgemäß immer nur ein kleiner Ausschnitt von Kompetenzen erfasst werden kann. Eine zentrale Herausforderung für anforderungsbezogene Kompetenzansätze bildet also der richtige Zuschnitt der Anforderungssituationen (Domänen). Sie müssen nach Größe, Umfang und Komplexität geeignet sein, und es muss präzise bestimmt werden, worin sich kompetentes Handeln in ihnen auszeichnet.[55] Sind sie zu breit, streuen auch die Anforderungen zu stark und sind zu heterogen und folglich auch die zu erfassenden Kompetenzen, was dem Beobachtungspersonal in der Praxis immer wieder große Probleme bereitet (vgl. Lippegaus & Voigt 2012, S. 29).[56] Dieses Problem tritt besonders bei komplexen, überfachlichen und sozialen Kompetenzen auf, die durch andere Erhebungsverfahren nur schwer erfasst werden können. Sind die Domänen andererseits jedoch zu eng zugeschnitten, steht die Verallgemeinerbarkeit des beobachteten kompetenten Handelns auf andere Anwendungsbereiche infrage.

Von den Bildungsträgern werden anforderungsbezogene Verfahren häufig eingesetzt, weil sie im Rahmen ihrer Qualifizierungsmaßnahmen für Jugendliche im Übergangssystem sowieso über Werkstätten verfügen, in denen auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen im Arbeitsvollzug beobachtet werden kann. Allerdings ist das Spektrum von in die Kompetenzerfassung einbezogenen beruflichen Anforderungssituationen aufgrund der begrenzten Kapazitäten der Bildungsträger naturgemäß klein, sodass die Kompetenzen der Jugendlichen nur ausschnittweise erfasst werden können.

Im engen Zusammenhang mit der Entscheidung für ein Verfahren der Kompetenzerfassung steht der **Bewertungsmaßstab**, mit dem die festgestellten Kompetenzen verglichen werden:

- **normorientiert**: Bewertung relativ zu einer Bezugsgruppe
- **kriteriumsorientiert**: Bewertung in Bezug auf ein vorher festgelegtes Leistungskriterium
- **entwicklungsorientiert**: Bewertung in Bezug auf das eigene Kompetenzniveau.

Immer wenn **Kompetenzfeststellung anforderungsorientiert**, etwa mittels Assessment-Center-Verfahren durchgeführt wird – beispielsweise bei **START** oder **hamet 2** –, liegen ihr **kriteriumsorientierte Messungen** zugrunde. Sie besteht darin, dass der Bewertungsmaßstab unabhängig von den Personen definiert ist, die eine Aufgabe ausführen, sondern sich „aus der Sache" ergibt, also darauf bezogen ist, was auf einem Gebiet (Domäne) als kompetentes Handeln (Performanz) gilt. Dennoch

54 Diese Vorgehensweise wäre damit vergleichbar, dass die Kinder vor ihrem Schulbeginn einen Anforderungstest machen müssten, ob sie „potenziell" Rechnen und Schreiben können.

55 Handelt es sich bspw. um „typische" oder um „häufig auftretende" Anforderungen eines Berufes?

56 „Verfahren, bei denen eine Vielzahl von Merkmalen beobachtet wird, die kaum zu bewältigen ist und die die Beobachterinnen und Beobachter so beansprucht, dass der beabsichtigte Blick auf die Kompetenzen verloren geht" (ebd.).

werden in der Praxis häufig die individuellen Ergebnisse aus solchen Verfahren miteinander verglichen und vergleichende Aussagen über die Kompetenz der Untersuchten getroffen. Kriteriumsorientierte Bewertungen sind also dann zu bevorzugen, wenn anforderungsbezogene Kriterien vorhanden sind, vielleicht einfach weil die Bewältigung bestimmter Anforderungen ein bestimmtes Maß an kompetentem Handeln voraussetzt. Ob sie die adäquate Bewertungsmethode in der Berufsorientierung sind, muss allerdings bezweifelt werden.

Im Gegensatz dazu sind **alle personenorientierten Verfahren** grundsätzlich **normorientiert**. Dabei werden die individuellen Resultate aus der Kompetenzerfassung mit dem statistischen Gruppenmittel - das als „gruppenspezifische Norm"[57] definiert wird - verglichen und positive oder negative Abweichungen festgehalten. Eine Aussage über die individuelle Kompetenz – oder das Interesse usw. - eines Jugendlichen ist somit immer eine relationale Bewertung im Hinblick auf die Normgruppe bzw. den Durchschnitt. Entscheidend ist dafür, welche Gruppe als Normgruppe den Bewertungsmaßstab bildet, an dem das Instrument geeicht wurde. Viele Tests sind beispielsweise überhaupt nicht für Jugendliche geeicht, sondern für Erwachsene, und selbst bei Jugendlichen ist das Altersspektrum häufig zu umfassend und reicht von 14 bis 28 Jahren.[58] Auch die Auswertung der Resultate im Rahmen der Berufsorientierung ist nicht unproblematisch: Was hilft es einem Jugendlichen und trägt zu seiner Entwicklungsförderung bei, wenn eine Mehrheit ein bestimmtes Resultat bei einem Kompetenzmerkmal hat? Schließlich können sich selektive Nebenwirkungen einer solchen Vorgehensweise daraus ergeben, dass diese Gruppenmittelwerte unter der Hand zu wünschenswerten Verhaltensnormen werden, an denen die einzelnen Jugendlichen gemessen und ihr „Entwicklungspotenzial" bestimmt wird. Darüber hinaus ist die von personenorientierten Verfahren unterstellte Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale schon sowieso umstritten, ist aber für Jugendliche in der Entwicklungsphase, in der sie während ihrer Berufsorientierung sind, noch viel weniger realistisch, für die Schwankungen in ihrer Stimmung und in ihrer Selbstbewertung typisch sind.[59]

Der Bewertungsmaßstab bei **entwicklungsorientierten** Bewertungen liegt im Gegensatz zu den

57 Dies ist der Wert, in welchem der jeweilige Rohwert eines Tests von der Hälfte aller Untersuchungspersonen erreicht wird.

58 Werden die Verfahren – wie etwa **Profil AC** – in der 8. Jahrgangsklasse eingesetzt, sollte die Normgruppe in einem sehr engen Altersspektrum bei 14 Jahren liegen, auf keinen Fall aber bis zu 28 Jahren reichen, da sich gerade im Jugendalter schon wenige Jahre bereits in einem sehr unterschiedlichen Leistungsstand äußern. Wie aus der Evaluation des Einsatzes des Profil AC in Niedersachsen hervorgeht, wurden einzelne Aufgaben daraus für Kinder aus Förderschulen als zu schwierig empfunden, für die anderen jedoch als zu leicht. Auch dies ist ein Problem der falschen „Eichung" des Instruments.

59 Man muss sich nur vorstellen, welche Resultate ein Interessens- oder auf Selbsteinschätzung beruhender Fähigkeitstest erzielt, nachdem gerade mal wieder Auseinandersetzungen mit den Eltern oder der besten Freundin vorgefallen waren.

norm- und kriteriumsorientierten in der Person der Untersuchungsperson selbst. Der überwiegende Teil der psychologischen Diagnostik befasst sich mit Veränderungsprozessen innerhalb von Individuen gar nicht, sondern bewertet Verhalten ausschließlich im Querschnittsvergleich in Form von Gruppenunterschieden.

Folgerung für die Schule: formative Kompetenz*erfassung* als Kompetenz*entwicklung* konzipieren Plädoyer für eine kompetenzfördernde Berufsorientierung

Die zur Zeit eingesetzten summativen Verfahren der Kompetenzerfassung der Jugendlichen haben sich als unhinterfragte und überdies teure Bausteine der Berufsorientierung weitgehend verselbständigt, ohne dass ihre konzeptionellen und methodologischen Grundlagen sowie ihre handwerkliche Durchführung einer kritischen Überprüfung unterzogen oder an präzisen Qualitätsstandards gemessen werden. Ihr Einsatz ist Ausdruck – und Folge – eines weitgehend ungeregelten Marktes von Bildungsträgern, die von den Schulen nur unzureichend kontrolliert werden können. Sie operieren häufig unter Bedingungen, die im Hinblick auf den professionellen Einsatz von Personal nicht die hohen Qualitätsstandards erfüllen können, die an Schulen vorherrschen.

Die durch die üblichen Verfahren der Kompetenzerfassung erzeugten Befunde werden weder in ihrer Differenziertheit, Komplexität oder Menge benötigt, noch können sie adäquat ausgewertet und interpretiert werden, und aus ihnen folgen keine den Befunden entsprechenden Lernschritte und Förderempfehlungen für die Schülerinnen und Schüler.

Aber auch dass die Fähigkeiten der Jugendlichen von ihnen in den Mittelpunkt der Erfassung gestellt werden, muss infrage gestellt werden, weil es höchstens sehr grobe Relationen gibt zwischen der fachlichen Eignung für einen Beruf und der Ausbildungswahl. Annahmen über Passungsverhältnisse zwischen Fähigkeitsprofilen von Jugendlichen und Anforderungsprofilen von Ausbildungsgängen entbehren jeder empirischen Grundlage. Viel wichtiger als Handlungs*fähigkeiten* sind die Handlungs*bereitschaften* (Motivation), die persönlichen Interessen und volitionale Kompetenzen, deren Förderung und Entwicklung alle Gegenstand im Kompetenzerwerb des schulischen Unterrichts sind. Deshalb sollten die Schülerinnen und Schülern eher zum Lernen ermutigt und ihre Offenheit und Neugier auf Neues und Unbekanntes gefördert werden.

Als Konsequenz sollte die Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung grundlegend neu gedacht und konzipiert werden. Generell sollten Kompetenzfeststellungsverfahren verwendet werden, um Lernen zu stimulieren, nicht um Persönlichkeitsmerkmale mit Arbeitsplatzanforderungen zur Passung zu bringen (vgl. Krumboltz 2009). Anstatt diagnostische Anforderungen an sie zu stellen, sollten die Verfahren zur Förderung metakognitiver Kompetenzen, wie Lern- und Selbstregulationsfähigkeit, eingesetzt werden. Dazu sollte die Kompetenzerfassung selbst zum Gegenstand des Kompetenzerwerbs gemacht werden *(Lernen des Lernens).*

Das bedeutet unter anderem, auf die summativen Verfahren zur Kompetenzfeststellung der Jugendlichen zu verzichten. Sie sollten durch eine entwicklungsorientierte *(formative)* Diagnostik ersetzt werden, die mit dialogorientierten, narrativ-biographischen und reflexiven Methoden arbeitet. Sie haben mehrere Vorteile:

- Für ihre Durchführung und Anwendung können problemlos die Lehrkräfte an den Schulen als Bildungsexperten qualifiziert werden, weil sie in ihrer Methodologie vielen Lernmethoden, insbesondere dem Konzept des *active learning* affin sind.

- Die Lehrkräfte können ihren auf der langjährigen Begleitung der Schülerinnen und Schüler beruhenden fundierten Kenntnisstand über deren personale, soziale und fachliche Kompetenzen unmittelbar für die Durchführung und Begleitung von formativen Verfahren der Kompetenzerfassung verwenden.

- Formative Verfahren der Kompetenzerfassung sind in ihrem methodischen Kern selbst originäre Lernprozesse, in denen der explorative Prozess der Kompetenzerfassung untrennbar mit einer Kompetenzentwicklung verbunden ist.

- Sie sind nicht – wie die summativen Verfahren – Fremdkörper im schulischen Unterricht, sondern können – in modularer Form oder als eigenständige Unterrichtseinheiten – problemlos in die Lehrpläne einzelner Unterrichtsfächer integriert werden. Im Gegensatz zu summativen Verfahren sind sie also anschlussfähig an das normale schulische Lernen.[60]

- Die Schülerinnen und Schüler erwerben durch die Praktizierung von formativen Verfahren nicht nur wichtige Informationen über sich selbst als grundlegende Bausteine für ihre Berufsorientierung, sondern auch wichtige Gestaltungs- und Selbstregulationskompetenzen für eigenverantwortliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse während ihrer gesamten Bildungs- und Berufslaufbahn.

Als Ergebnis einer in diesem Sinne geglückten **kompetenzorientierten Berufsorientierung** wären die Jugendlichen in der Lage, sich selbst berufliche Ziele zu setzen, die an ihre subjektive Lebenswelt ebenso wie an ihre Interessen und Handlungsbereitschaft anschlussfähig sind und zur Zielerreichung die angemessenen Suchstrategien anzuwenden, zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Sie hielten auch während eines längeren Suchprozesses konzentriert durch und wären bei Bedarf in der Lage, Informationen und Beratung aktiv und gezielt

60 Dafür lassen sich beispielhaft zahlreiche Möglichkeiten benennen: Ein Jahr lang einmal pro Woche in die Klassenstunde eine 20-minütige Einheit zur formativen Kompetenzerfassung auf der Basis von Kleingruppenarbeit einbauen; die Abfrage zu Girls' Day oder Boys' Day dazu verwenden, die Jugendlichen zum Erzählen zu bringen, warum sie wohin gehen wollen und dieses Erzählen strukturieren; im Anschluss an geeignete Einheiten im Fachunterricht (Erdkunde, Physik usw.) die Jugendlichen vor Ort recherchieren lassen, wo es Berufe gibt, die das anwenden, was gelernt wurde und mit den Beschäftigten sprechen (lernen); die Eltern der besten Freunde der Jugendlichen befragen über deren Berufe (Laufbahn, was ihnen an ihm gefällt usw.) und diese Recherchen im Unterricht vor- und nachbereiten usw.

einzuholen. Damit hätten sie kognitive, methodische, reflexive, soziale, motivationale und volitionale Kompetenzen erworben. Diese Elemente, die aktuell für die Bewältigung des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in das Ausbildungssystem von Bedeutung sind, sind alle auch Bausteine einer umfassenden Kompetenzentwicklung, wie sie sich im Leitbild der Selbst-Bemächtigung (Empowerment) von Individuen (vgl. Herriger 2006) wiederfinden. In dieser Weise ist kompetenzorientierte Berufsorientierung also die Anwendung einer Entwicklung des Menschen im Bildungsprozess im Humboldt'schen Sinne.

Handlungskonsequenzen für eine kompetenzorientierte Berufsorientierung in der Schule

Seit einigen Jahren gibt es eine Tendenz, Elemente zur Berufsorientierung aus den Schulen auszulagern und von Bildungsträgern durchführen zu lassen. Dies erscheint problematisch, wenn die für Bildung zuständige und kompetente Institution Schule Teile von Bildungsprozessen an externe „Bildungs"-Träger delegiert, die in bildungsfachlicher Hinsicht nicht annähernd an die Kompetenz heranreichen, die in den Schulen versammelt ist.

Berufsorientierung sollte deshalb wieder in die Schule zurückgeholt werden und als eine originäre Bildungsaufgabe mit eigenen pädagogischen Zielen in den Unterricht integriert und dort curricular verankert und didaktisch aufbereitet werden. Dies würde auch eine Qualitätskontrolle der in ihr stattfindenden Bildungsprozesse gewährleisten. Kompetenzorientierte Berufsorientierung knüpft nahtlos an die allgemeinen überfachlichen Standards des schulischen Unterrichts an und weigert sich, diese an externe „Bildungs"-Träger auszugliedern.

Ihr Curriculum sollte darin bestehen, die Schülerinnen und Schülern zum Lernen anzuregen, ihre Offenheit und Neugier auf Neues und Unbekanntes zu fördern, sie in ihrer Zuversicht zu bestärken, neue Ereignisse und Erfahrungen mit einer prinzipiell aufgeschlossenen, bejahenden und entdeckenden Haltung zu begrüßen und sich dem Leben zu öffnen.

Kompetenzorientierte Berufsorientierung sollte eine Stärkung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen, die Förderung ihrer Selbstwahrnehmung, Emotionsregulation und Handlungskontrolle sowie ihrer motivationalen und metakognitiven Kompetenzen *(Lernen des Lernens)* zum Ziel haben. Ein solcher Ansatz würde den Prozess der „biographischen Verselbständigung" der Jugendlichen unterstützen und die Anschlussfähigkeit der Berufsorientierung an das Bildungssystem befördern.

Eine in diesem Sinne als Erwerb notwendiger Kompetenzen – *career management skills* – in der Schule verstandene Berufsorientierung könnte an ein in Deutschland lange gehegtes Ziel von Bildungsprozessen anknüpfen, wie es 1974 vom Deutschen Bildungsrat formuliert wurde: „dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbstständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag" (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49).

Literatur

Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2002):
Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565-585

BA – Bundesagentur für Arbeit (2009):
HEGA 09/09 - 01 - Berufsorientierung in der Bundesagentur für Arbeit für den Bereich der Sekundarstufe I und II: Grundsätze und fachliche Grundlagen.
http://www.arbeitsagentur.de/nn_165870/zentraler-Content/HEGA-Internet/A02-Berufsorientierung/Dokument/HEGA-09-2009-BO-Grundlagen.html

BA – Bundesagentur für Arbeit (2010):
Vertiefte Berufsorientierung. Handbuch für Führungs- und Beratungsfachkräfte.

Baethge Martin u. a. (1996):
Die berufliche Transformation von Arbeiter- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungsbereich in den neuen Bundesländern. Ein Forschungsbericht. Münster

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010):
Qualitätsstandards und Handreichung zur Potenzialanalyse im Rahmen des Förderprogramms „Bildungsketten"
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/qualitaetsstandards_berufsorientierung.pdf

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005):
Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin
http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_foerdern.pdf

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005):
Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 15/6014 vom 7. Oktober 2005.
http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf

Baumert, Jürgen u. a. (o.J.):
Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/CCCdt.pdf

Beck, Ulrich (1986):
Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

Bildung in Berlin-Brandenburg 2013 (Bildungsbericht 2013):
https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2013/bildungsbericht_2013.pdf

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

Bimrose, Jenny & Barnes, Sally-Anne, Hughes, Deirdre (2008):
Adult Career Progression & Advancement: A five Year Study of the Effectiveness of Guidance. Coventry, England: Warwick University.

Bimrose, Jenny, Cohen, Laurie, Arnold, John & Barnes, Sally-Anne (2013):
Editorial. In: British Journal of Guidance & Counselling, Volume 41 (Number 3). pp. 219-225

Black, Peter et al. (2004): The Nature and Value of Formative Assessment for Learning. Unpublished, King's College London, pp. 1–17. http://www.kcl.ac.uk/content/1/c4/73/57/formative.pdf

Bolles, Richard N. (2007):
The Career Counselor's Handbook

Boekaerts, Monique (1997):
Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction, 7 (2), pp. 161-186.

Bourdieu, Pierre (1983):
Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2), Göttingen. S. 183-198

Brown, George & Atkins, Madelein (1990):
Effective Teaching in Higher Education, London, pp. 150–158.

Bubany, Shawn T. et al. (2008):
College students' perspectives on their career decision making. Journal of Career Assessment 16 (2), pp. 177-197.

Buck, Günther (1989):
Lernen und Erfahrung – Epagogik. Darmstadt

Colardyn, Danielle & Bjørnåvold, Jens (2005):
The learning continuity: European inventory on validating nonformal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/learning_continuity_eu_inv_en.pdf

Deutscher Bildungsrat (1974):
Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Stuttgart

Dewey, John & Dewey, Evelyn (1962, Orig. 1915):
Schools of Tomorrow. New York.

Ehrenthal, B., Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2005):
Ausbildungsreife – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor.
https://www.expertenmonitor.de/index.php?cmd=usrInquiryResults&inq_id=48

Elster, Jon (1987):
Subversion der Rationalität. Frankfurt

Franke, Guido (2005):
Facetten der Kompetenzentwicklung, Bielefeld

Gelatt, H.B. (1989) Positive Uncertainty:
A New Decision-Making Framework for Counselling. In: Journal of Counselling Psychology, Vol. 36, No. 2, pp. 252-256.

Greenbank, Paul & Hepworth, Sue (2008):
Working Class Students and the Career Decision-making Process: a qualitative study, Research Study for the Higher Education Careers Service Unit (HECSU), Manchester. http://www.hecsu.rd/research_reports_278.htm

Goffman, Erwin (1962):
On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaption to Failure [1952]. In: Rose, A. (Hrsg.): Human Behavior and Social Processes. Boston, pp. 482-505

Handlungsleitfaden (o. Jg.):
Ausbildungspakt Berufsorientierung Schule und Betrieb als Partner. Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife. Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife

Hall, Anja (2010):
Wechsel des erlernten Berufs: theoretische Relevanz, Messprobleme und Einkommenseffekte. In: Euler, Dieter u. a. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung - Stand und Perspektiven. Stuttgart. S. 157-173

Havighurst, R. J. (1948):
Developmental Tasks and Education. New York

Herriger, Norbert (2006):
Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart

Hodkinson, Paul & Sparkes, Andrew (1993):
Young People's Career Choices and Careers Guidance Action Planning: A Case Study of Training Credits in Action, British Journal of Guidance and Counselling, Vo. 21., no. 3 pp 246-261

Hodkinson, Paul & Sparkes, Andrew (1997):
'Careership: a sociological theory of career decision-making' British Journal of Sociology of Education 10, 1, pp. 2-20

Hooley, Tristram et al. (2013):
The 'Blueprint' framework for career management skills: a critical exploration, British Journal of Guidance & Counselling, 41:2, S. 117-131. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03069885.2012.713908

Jenni, Oskar u. a. (2011):
Das Entwicklungsprofil. Wenn die kindliche Entwicklung nicht im Gleichschritt verläuft. In: Pädiatrie up2date 6(2) S. 199 - 228

Jüttemann, Gerd (Hrsg.) (2011):
Biographische Diagnostik. Lengerich

Kayser, Hans (2013):
Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Dissertation Universität Darmstadt.

Knauf, Helen (2005):
„So richtig weitergebracht hat mich das eigentlich nicht" – Wie Schüler Angebote zur Berufsorientierung der Schule sehen, erscheint in: Partner für Schule (Hrsg.): Dokumentation des Lehrer-Kongresses.

Kolb, David A. (1984):
Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey

Krötzl, Gerhard (2010):
„Career Management Skills" – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9. Wien.

Krumboltz, John D. (2009):
The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment May 2009 vol. 17 no. 2 pp. 135-154

Krumboltz, John D., & Levin, A. S., (2010):
Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career. (2nd ed.). Atascadero, CA.

Krumboltz, John D., & Worthington, R.L. (1999):
The School-to-Work Transition From a Learning Theory Perspective". The Career Development Quarterly, 47, 312-325.

Lang-von Wins, Thomas & Triebel, Claas (2006):
Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg
LI – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2012): Schulen mit vorbildlicher Berufsorientierung. Hamburg. http://li.hamburg.de/contentblob/3449240/data/download-schulen-mit-vorbildlicher-berufsorientierung.pdf

Lippegaus-Grünau, Petra & Stolz, Iris (2010):
Handbuch zur Durchführung von Potenzialanalysen im Berufsorientierungsprogramm (BOP) des BMBF (INBAS). Offenbach

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

LSIS - Learning and Skills Improvement Service (2010): Career learning for the 21st century:
The career blueprint: Supporting an allage guidance strategy . Coventry: LSIS.

MAIS (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW) (2012):
Neues Übergangssystem Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote.
http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/Gesamtkonzept_und_Zusammenstellung_der_Instrumente_und_Angebote_im_NS_112012.pdf

Mitchell, K., Levin, A. & Krumboltz, J. (1999):
Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. Journal of Counseling and Development, 77, 115–124.

Nestmann, Frank (2011):
Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf. Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von ‚Counselling' und ‚Guidance'. In: Positionen - Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt, Heft 4. Kassel. S. 1-8

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

Pampel, Jana & Welker, Carsten (2011):
Regionales Übergangsmanagement Berlin (RÜM), Bd. 2: Berufsorientierung. Ausgangslage | Qualitätsstandards | Wege der Implementierung. Berlin.

Preißer, Rüdiger (2012):
Subjektorientierte Kompetenzberatung – Plädoyer gegen die Vermessung des Individuums. In: dvb-forum (Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung) Ausgabe 1/2012, S. 38 – 42

Preißer, Rüdiger (2011):
Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. In: Bruckmann, F., Scheidler, M., Reis, O. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Berlin / Münster, S. 17-36

Preißer, Rüdiger (2010a):
Eignungsanalyse - gravierende Mängel, geringer Nutzen. http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag4115.php

Preißer, Rüdiger (2010b):
„Ergebnisse und Verfahren der Kompetenzfeststellung am Ende der Maßnahmen der Jugendberufshilfe". (BMBF), Bonn (unveröff. Forschungsbericht)

Preißer, Rüdiger (2010c):
Ungenutzte Potentiale des Kompetenzansatzes – Mehr Mut zur Pädagogik. In: Schlögl, Peter & Dér, Kristina (Hrsg.) Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld, S. 125-135

Preißer, Rüdiger (2009a):
Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern. Forschungsergebnisse und Handreichung für die sozialpädagogische Praxis. Paderborn/Freiburg

Preißer, Rüdiger (2009b):
Verloren im Übergangssystem – Jugendliche zwischen An-Passung und biographischer Verselbständigung. In: Marx, Birgit/Preißer, Rüdiger (Hg.) (2009), Die Quadratur des Kreises. Feststellung von Kompetenzen benachteiligter Jugendlicher in der Diskussion und Evaluation, Paderborn/Freiburg. S. 9 - 52

Preißer, Rüdiger (2003):
Berufsbiographische Selbstorganisation, biographisches Lernen, Selbstsozialisation - Herausforderung für die Erwachsenenbildung? In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (26) Heft 3, S. 87-97

Preißer, Rüdiger (2002):
Berufsbiographische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung. In: Preißer, R. & Wirkner, B. (Hrsg): Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner. Bielefeld. S. 9 - 31

Preißer, Rüdiger (1997):
Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen - Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE), Bonn.
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97_01.pdf

Preißer, Rüdiger & Wirkner, Barbara (2002):
Module zur Förderung der (berufs-)biographischen Gestaltungs- und Steuerungskompetenz, (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE), Bonn

Preißer, Rüdiger & Völzke, Reinhard (2007):
Kompetenzbilanzierung: Hintergründe, Verfahren, Perspektiven. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (30) Heft 1, S. 62 – 71, http://www.die-bonn.de/doks/preisser0701.pdf

Porot, Daniel (1995):
The PIE Method for Career Success: A Unique Way to Find Your Ideal Job, JIST Works

Schütze, Fritz (1981):
Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67–156

Super, Donald E. (1955):
Dimensions and measurement of vocational maturity. In: Teachers College Record, 57, pp. 151-165

Tenorth, H.-E. (1994):
„Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt

Tversky, Amos & Kahneman, Daniel (1986):
The framing of decisions and the psychology of choice. In: Elster, J. (Ed.): Rational choice. Oxford, pp. 123-141

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001):
Leistungsmessung in Schulen. Weinheim / Basel

Wirkner, Barbara (2002):
Die Förderung der (berufs-)biographischen Steuerungskompetenz als Mittel zur konstruktiven Gestaltung beruflicher Transferprozesse. In: Preißer, R. & Wirkner, B. (Hrsg): Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner. Bielefeld. S. 32 - 56

Zimbardo, Philip G. (1992):
Psychologie. Berlin