

„Was soll aus mir werden?“ Das integrierte Potenzial-Assessment zur Förderung Jugendlicher im Übergang Schule-Beruf

Abstract

In diesem Beitrag wird die Grundkonzeption des integrierten Potenzial-Assessment (iPASS) dargestellt. Es handelt sich hierbei um ein Verfahren für das Kompetenzmanagement im Übergang Schule-Beruf, das vom AWO Bundesverband e.V. entwickelt, weiterentwickelt und in unterschiedlichen Praxisfeldern genutzt wird. Integrale Bestandteile der Konzeption sind die Anforderungs- und Subjektorientierung sowie die regionale Verankerung. Der AWO Bundesverband sieht die Notwendigkeit, die individuelle Entwicklungsförderung junger Menschen im Blick auf berufliche/betriebliche Anforderungen sowie regionale Entwicklungs- und Abstimmungsprozesse als zentrale Qualitätsaspekte in der praktischen Umsetzung zu beachten. Im Folgenden werden konzeptionelle und theoretische Grundlagen zusammenfassend dargestellt: Ausgehend von einer begrifflichen Klärung wird erläutert, wie in diesem Verfahren Anforderungs- und Subjektorientierung, die regionale Verankerung sowie die überregionale Anschlussfähigkeit miteinander in Einklang gebracht werden können. Erfordernisse, die sich daraus für die Realisierung vor Ort ergeben, werden abschließend benannt. Das hier dargestellte Konzept stellt eine Weiterentwicklung der 2002 erstmals durch den AWO Bundesverband e.V. publizierten Rahmenkonzeption dar und bündelt Erfahrungen, die seitdem in der Praxisentwicklung sowie durch systematische Evaluationen und wissenschaftliche Expertisen gesammelt wurden.

1 Anlässe und Hintergründe zur Konzeption des integrierten Potenzial-Assessments (iPASS)

Die Unterstützung und Begleitung benachteiligter Jugendlicher in beruflichen Orientierungs-, Entscheidungs- und Auswahlprozessen gehören seit jeher zu den Kernaufgaben der Jugendsozialarbeit. Ebenso zählt die Beurteilung von Kompetenzen immer schon zu den grundlegenden Aufgaben in diesen Übergangsprozessen. Die Ergebnisse solcher Einschätzungen werden vielfältig verwendet: für eine Standortbestimmung, für den Zugang zu und die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen oder für den Zugang zum Arbeitsmarkt.

Entsprechend wird eine Vielzahl unterschiedlicher Instrumente der Potenzialanalyse und Kompetenzfeststellung in der sozialpädagogischen Praxis eingesetzt (vgl. z.B. LIPPEGAUS-GRÜNAU/VOIGT 2012; PREIßER 2009), die insbesondere in den letzten Jahren, z.T. mit öffentlichen Mitteln gefördert, in verstärkter Weise entwickelt wurden. Allerdings - zu diesem Schluss gelangen PREIßER (2009, 111ff.) sowie eine Expertise des AWO BUNDESVERBAND (2008, 21) in einer Bestandsaufnahme zu verbreiteten Verfahren in der Jugendsozialarbeit - werden diese Verfahren zumeist nur punktuell eingesetzt, eine systematische

Einbindung in individuelle Förderprozesse sowie regionale Kooperationsstrukturen insbesondere mit der Wirtschaft sind häufig nicht gegeben.

Dennoch - dies zeigen eigene empirische Untersuchungen (BÜHRMANN 2009) - können Verfahren der Kompetenzerfassung einen sinnvollen Baustein pädagogischer Arbeit darstellen, insbesondere bei der Gestaltung beruflicher Übergänge. Sinnvoll vor allem dann, wenn sie nicht ausschließlich zur einmaligen Erfassung und Bewertung von Kompetenzen genutzt werden, sondern zugleich sowohl in individuellen als auch regionalen Entwicklungs- und Orientierungsprozessen eingebunden werden. Dies erfordert jedoch einen erweiterten Blick: Ein Verfahren der Kompetenzerfassung sollte immer auch regionale Abstimmungsprozesse sowie pädagogische Begleitprozesse als integrale Verfahrensschritte beinhalten.

Der AWO Bundesverband verfolgt bereits seit Ende der 1990er das Ziel, solch ein erweitertes Verständnis der Kompetenzerfassung in der sozialpädagogischen Praxis zu etablieren. 2002 wurde zu diesem Zweck das Konzept eines integrierten Potenzial-Assessments entwickelt und seitdem vor dem Hintergrund systematischer Evaluationen (z.B. BÜHRMANN/RICHTER 2011; BÜHRMANN et al. 2011) sowie externer Expertisen (z.B. AWO BUNDESVERBAND 2008; DEHNBOSTEL/ SEIDEL 2012) kontinuierlich in seiner Umsetzung, Praktikabilität sowie Anschlussfähigkeit an aktuellen Entwicklungen und Diskussionen reflektiert und weiterentwickelt (z.B. AWO BUNDESVERBAND 2007; DE BOER/HERZOG/WAGNER 2007; DE BOER/WAGNER 2009).

2 Begriffliche Klärung

Ein erster Zugang zum Konzept des integrierten Potenzial-Assessments (iPASS) erfolgt durch die gewählten Begriffe.

Der Begriff „Potenzial“ verweist auf die Gesamtheit von Ressourcen sowie formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, die beruflich genutzt werden können und sollen. Durch die Verwendung des Potenzialbegriffs sollen die Aspekte der Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen sowie eine stärkenorientierte Sichtweise in den Vordergrund gestellt werden. Potenziale bezeichnen demnach explizit auch bisher noch nicht vollständig entwickelte bzw. bisher verborgene Kompetenzen, sich künftig erst Entfaltendes: „Die Potenzialanalyse, die bewusst von Potenzialen spricht..., zielt deshalb darauf, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich eigener Kompetenzen bewusst zu werden. Stärken, die bisher noch brach liegen, z.B. unter schulischen Bedingungen nicht erschlossen wurden, sollen entdeckt und die Schüler und Schülerinnen motiviert werden, diese zu entwickeln.“ (LIPPEGAUS-GRÜNAU/ VOIGT 2012, 44; vgl. auch SCHULER 2007).

Der Begriff „Assessment“ will in diesem Zusammenhang zum Ausdruck bringen, dass es sich um einen systematischen Prozess der Erfassung und Bewertung handelt, der entsprechenden Methodenstandards genügen muss. Dem Verfahren liegt dabei ein multi-methodaler Ansatz zugrunde: Potenziale lassen sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zugänge erschließen (z.B. durch Beobachtung von Handlungen, durch dialogische Methoden, durch Testverfahren

sowie durch Dokumentenanalysen). Welcher Ansatz geeignet ist, hängt von jeweiligen individuellen und regionalen Besonderheiten des Einsatzfeldes ab.

Genau dies soll durch den Begriff „integriert“ zum Ausdruck gebracht werden. Wichtig ist eine Einbindung des Erfassungs- und Bewertungsprozesses auf drei Ebenen:

- individuelle berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse der Jugendlichen
- regional gestaltete Organisations- und Kooperationsstrukturen am Übergang Schule-Beruf
- Anschlussfähigkeit zu Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes sowie des (Aus-)Bildungssystems

Das iPASS ist damit kein Verfahren „von der Stange“, welches in unterschiedlichsten Kontexten schematisch zur Anwendung kommen kann. Vielmehr erfordert der Einsatz spezifische Entwicklungsprozesse vor Ort, sowohl auf Anwender-Seite als auch auf regionaler Ebene. Nur so ist ein passgenaues Verfahren in angemessener Güte zu gewährleisten.

3 Grundlegende Merkmale und Standards

Ein wesentliches Kennzeichen der Qualität eines Instrumentes ist die fachliche Fundierung sowie die Benennung zugrunde liegender Konzepte und Annahmen. Dies ermöglicht Orientierung im Hinblick auf Ziele und Zusammenhänge, die in diesem Verfahren gesehen werden. Bezogen auf das iPASS lassen sich diese in drei Bereiche unterteilen.

3.1 Anforderungsorientierte Personenzentrierung

Mit diesem Grundsatz will das iPASS dem Spannungsverhältnis zwischen Anforderungs- und Subjektorientierung gerecht werden, in dem sich die in der sozialpädagogischen Praxis angewandte Kompetenzfeststellung in besonderer Weise befindet:

(1) Den einen Pol stellt die *Entwicklungsorientierung* dar: Grundsätzlich soll das Instrument dazu beitragen, die individuelle Gestaltungskompetenz im Umgang mit beruflichen Übergängen zu erhöhen. Jugendliche sollen darin gestärkt werden, frühzeitig Verantwortung zu übernehmen, ihre eigenen beruflichen Potenziale zu identifizieren und zu entwickeln. Ein zentraler Bezugspunkt ist der Übergangsprozess aus der Perspektive Jugendlicher. Dieser wird zum einen im Anschluss an HAVIGHURST (1982) als Entwicklungsaufgabe betrachtet, zum anderen vor dem Hintergrund des systemischen Phasenmodells für berufliche Übergänge (BÜHRMANN/ WIETHOFF 2013; WIETHOFF 2011, 65ff.). Konsequenzen, die sich daraus für den Einsatz des iPASS ergeben, sollen an dieser Stelle anhand der Entwicklung des Selbstwertes im Verlauf des Übergangsprozesses verdeutlicht werden:

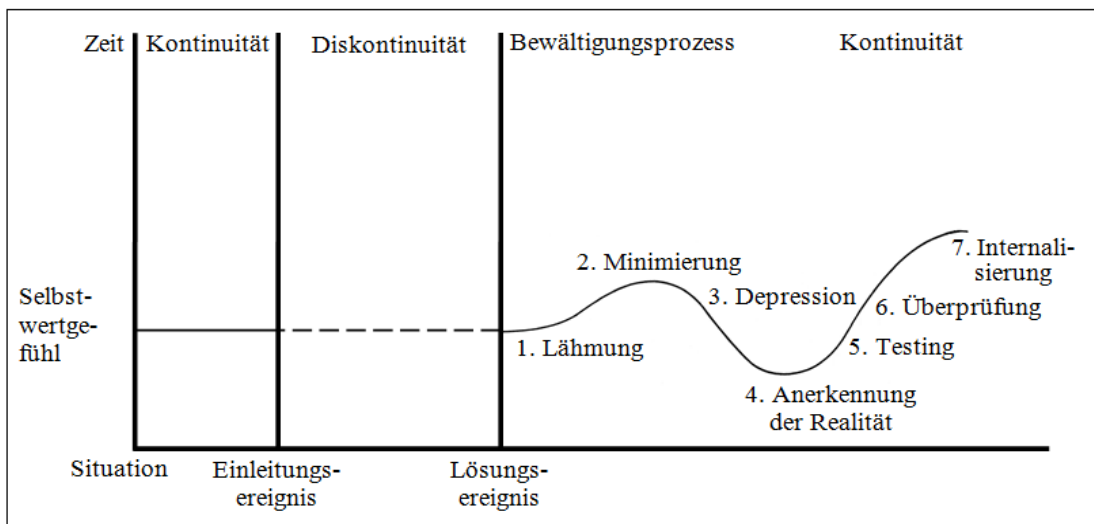


Abb. 1: Veränderung des Selbstwertgefühls im Übergangsprozess (nach: WELZER 1990, 45)

Es wird hierbei auf das Modell der Transitionsphasen (HOPSON/ ADAMS 1976, 13) in einer erweiterten Fassung von WELZER (1990, 1993a) zurückgegriffen: Der Übergang (i.S. einer Transition) wird allgemein als Veränderung von eingelebten Zuständen verstanden, d.h. die Kontinuität der Lebensgestaltung wird durch eine Phase der Diskontinuität unterbrochen. Das Individuum muss dabei lernen, mit neuen, bisher unbekanntem Situationen und den damit einhergehenden Anforderungen umzugehen: Allgemein sind derartige Übergangsstadien, in denen der scheinbar gleichmäßige Verlauf des Lebens unterbrochen wird, verbunden mit bedeutenden „biographischen Wandlungsprozessen“ (WELZER 1993a, 9), d.h. es sind „Zeiten, in denen wir unser Weltbild und unsere Möglichkeiten, Teil dieser Welt zu sein, neu festlegen. Wir erfahren das als etwas, das uns zustoßt; doch zu den Folgen gehören bedeutende Veränderungen im Kernland unseres Selbst: in solchen Zeiten sind wir auf einzigartige Weise geöffnet für Hilfe und Schädigung.“ (PARKES 1974, 13, zitiert nach WELZER 1993b, 137).

Das *Einleitungsereignis* bezeichnet in diesem Modell das Ende der wahrgenommenen Kontinuität, d.h. Jugendliche beginnen hier mit einer ersten Auseinandersetzung und Antizipation des Übergangs und des „Neuen“. Problematisch hierbei ist, dass aus dem Streben heraus, möglichst schnell wieder einen Zustand der Kontinuität zu erreichen, in einigen Fällen kein wirklicher Bewältigungsprozess stattfindet. So kann es sein, dass sich Jugendliche nach dem Einleitungsereignis ohne wirkliche Auseinandersetzung mit dem Übergang Schule-Beruf dafür entscheiden, eine weitere berufsvorbereitende Schulform zu besuchen - um so das „Lösungsereignis“ zu verschieben.

Um so wichtiger ist die Initiierung eines solchen *Lösungsereignisses* und die Unterstützung in dem sich anschließenden *Bewältigungsprozess*, der durch deutliche Schwankungen im Selbstwertgefühl und der erlebten Verfügbarkeit konstruktiver Handlungsoptionen geprägt

ist: In den ersten drei Phasen befinden sich Jugendliche in einem wenig konstruktiven Zustand: Die bewusste Realisierung einer bevorstehenden, einschneidenden Veränderung führt häufig zu Gefühlen der Überwältigung, der zeitweiligen Hilflosigkeit und Desorientierung (*Lähmung*). Eine typische Strategie ist daraufhin die *Minimierung*, d.h. die Veränderung wird verdrängt oder aber euphorisch eingeschätzt (z.B. „Ich weiß ja, was ich will und ich muss mir die Ausbildungsstelle nur noch aussuchen, wenn es soweit ist.“). Das unweigerliche Scheitern, welches mit dieser Strategie einhergeht, führt schließlich zu einer Phase der *Depression*, das Selbstwertgefühl sinkt auf einen Tiefpunkt.

Wenn an diesem Punkt keine adäquate Unterstützung erfolgt, kann als Folge Resignation eintreten oder ein Abbruch des Übergangsprozesses erfolgen. All dies äußert sich in einer passiven bis ablehnenden Haltung der Berufsorientierung gegenüber. Im optimalen Fall ermöglicht diese Phase jedoch die *Akzeptanz der Realität*: Jugendliche können sich ab diesem Moment auf den Übergang einlassen. Die Selbstwertkurve steigt an, Jugendliche testen neues Verhalten aus (*Testing*), verarbeiten die gesammelten Erfahrungen kognitiv (*Überprüfung*) und integrieren diese in erweiterte Sicht- und Handlungsweisen (*Internalisierung*).

Die Wirkung des iPASS für Jugendliche hängt entscheidend davon ab, in welcher Phase des Übergangs der Einsatz erfolgt:

- Wird das Assessment zu Beginn des Übergangsprozesses durchgeführt, so kann dies sowohl als Einleitungsereignis als auch als Lösungsereignis fungieren und dazu dienen, die Lähmung zu überwinden. Im Vordergrund steht die Motivierung, weniger die Förderung einer realistischen beruflichen Perspektive.
- In der Phase der Minimierung und Depression sollte der Schwerpunkt darauf liegen, erweiterte Entscheidungsoptionen und neue Perspektiven zu schaffen. Das iPASS sollte hier ein möglichst vielfältiges Spektrum von Perspektiven schaffen. Wichtig ist zudem in dieser Phase, Erfahrungen des Scheiterns im Assessment zu vermeiden, um so weitere Resignation bis hin zu „Abbrüchen“ zu vermeiden.
- In der Phase des Testing sollte das iPASS die Fokussierung auf berufliche Optionen unterstützen. An dieser Stelle gewinnen „realistische“ Rückmeldungen eine höhere Bedeutung und können von Jugendlichen in ihre Wahrnehmungs- und Handlungsmuster adäquat integriert werden.
- Während der Überprüfungsphase sollte die Eignung für ausgewählte Tätigkeitsfelder in spezifischen Unternehmen/Organisationen im Vordergrund stehen.

(2) Die *Anforderungsorientierung* stellt den anderen Pol dar: In der individuellen Entwicklung müssen Jugendliche spezifischen, von außen gesetzten Anforderungen gerecht werden, um den Übergang Schule-Beruf erfolgreich bewältigen zu können. Im iPASS werden Anforderungssituationen durch Aufgabenstellungen und Übungen repräsentiert, Jugendliche setzen sich mit diesen Anforderungssituationen auseinander und erhalten professionelles Feedback im Blick auf berufliche bzw. betriebliche Anforderungen sowie Lernerfordernisse.

Sie werden zudem darin unterstützt, eigene Kompetenzen im Blick auf Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren und realistisch einschätzen zu können.

Die beiden Pole der Subjekt- bzw. Entwicklungsorientierung und der Anforderungsorientierung werden als sich ergänzende, gleichwertige Aspekte im Übergangsprozess gesehen, die es in der Praxisentwicklung und Anwendung des iPASS dynamisch auszubalancieren gilt.

3.2 Regionale Verankerung

„Der Austausch mit den Betrieben, das ist absolut das Highlight an diesem iPASS. Dadurch wird die Kooperation mit den Betrieben weitergeführt... Wir arbeiten ja schon mit Betrieben vor Ort zusammen, aber das ist jetzt ein Unterschied: Wir treten denen auf einer Ebene, in Augenhöhe gegenüber und können da in wirklichen Kontakt treten.“ Dieses Zitat einer pädagogischen Fachkraft im Rahmen der Praxisevaluationen verdeutlicht anschaulich den Anspruch, der mit dem Einsatz des iPASS einhergeht: das Instrument soll auch einen Beitrag zur Realisierung lokaler Verantwortungs- und Kooperationsgemeinschaften leisten. Dies erfolgt in drei Schritten, die integraler Bestandteil des Verfahrens sind:

(1) Bei Einführung erfolgt zunächst eine systematische Analyse und Einbindung der „gate-keeper“ im individuellen und lokalen Übergangsprozess, die an der Gestaltung des Übergangsprozesses beteiligt sind und Einfluss auf dessen Verlauf nehmen können (z.B. Schule, Betriebe, außerschulische Träger der Jugendsozialarbeit, Kommunen, Agentur für Arbeit, Jobcenter, Kultur und Sport).

(2) Im zweiten Schritt werden die Anforderungen, anhand derer Jugendliche beurteilt werden, in einer regional spezifischen Anforderungsanalyse ermittelt und gemeinsam mit den beteiligten Akteuren reflektiert. Dieser Schritt stellt eine der größten Herausforderungen für alle Beteiligten bezüglich der Vorbereitung, Organisation und Durchführung dar - und hat sich in Evaluationen zugleich als zentraler Erfolgsfaktor des iPASS erwiesen. Anforderungsanalysen können mittels unterschiedlicher Methoden geschehen (Interviews mit „gate-keepern“, regionale Workshops etc.), exemplarisch wird im Folgenden das Vorgehen anhand eines Datenerhebungsworkshops unter der Führung der AWO Hannover dargestellt (BOLTE et al. 2010):

Zielgruppe des durchgeführten iPASS sind benachteiligte Jugendliche im Alter von ca. 13 bis 15 Jahren gewesen. Das iPASS wurde dabei als Einleitungsereignis im Übergang eingesetzt und diente dazu, allgemeine Schlüsselkompetenzen zu erfassen. Die Anforderungsanalyse wurde durchgeführt mit jeweils 3-4 Vertretern dreier Personengruppen, die als Experten für diejenigen Anforderungen betrachtet wurden, die sich an Jugendliche in dieser Lebensphase stellen und die diese Anforderungen den Jugendlichen gegenüber vertreten bzw. diese Anforderungen an die Jugendlichen vermitteln („Anforderungsträger“): Jugendsozialarbeiter, Vertreter von Betrieben (z.B. Ausbilder) sowie Schulvertreter.

Für jede der drei Anforderungsträger-Gruppen wurde ein eigener Datenerhebungsworkshop durchgeführt, um die jeweiligen spezifischen Perspektiven unverzerrt zu erfassen und im Zuge der Auswertung miteinander abgleichen zu können. Der Zeitbedarf für die Datenerhebungsworkshops betrug jeweils fünf Stunden. Jeder Datenerhebungsworkshop beinhaltete drei inhaltliche Bestandteile:

- *Situationsgenerierung*: Welche wichtigen Situationen müssen die Jugendlichen bewältigen? Hier wurden in Form eines Brainstormings und eines sich anschließenden Prozesses des Clusters anforderungsrelevante Situationen zusammengetragen, die sowohl aus der Lebenswelt der Jugendlichen (z.B. sich um jüngere Geschwister in der Familie kümmern) als auch aus den Bereichen Arbeits- bzw. Schulwelt (z.B. Hausaufgaben erledigen) stammten.
- *Situations-Priorisierung*: Die gesammelten Situationen wurden mittels Punktabfrage im Hinblick auf das Kriterium der Wichtigkeit in eine Rangfolge gebracht.
- *Verhaltensgenerierung*: Für die einzelnen Situationen wurden produktive bzw. (erwünschte) und unproduktive (unerwünschte) Verhaltensweisen benannt, die Jugendliche im Zuge der Bewältigung dieser Situationen zeigen (z.B. organisiert sein Lernmaterial; macht Hausaufgaben nur, wenn jemand Druck erzeugt etc.). Die Situationen wurden in Reihenfolge ihrer Relevanz (Wichtigkeit) bearbeitet.

Die im Rahmen der Workshops erarbeiteten Daten wurden anschließend systematisch ausgewertet. Die Auswertungsergebnisse wurden in einem darauffolgenden Rückkopplungsworkshop an die Teilnehmenden der Datenerhebungs-Workshops zurückgemeldet und mit diesen diskutiert sowie kommunikativ validiert. Die Auswertung umfasste folgende Schritte:

- *Klassifikation anforderungsrelevanter Situationen*: Die in den einzelnen Workshops generierten anforderungsrelevanten Situationen (insgesamt 59) wurden gruppiert, wobei sich zeigte, dass die Situationen in sechs Situationsklassen eingeteilt werden konnten (Verhalten in Gruppen, Umgang mit Pflichten und Regeln, Umgang mit sich selbst und eigenen Bedürfnissen und Wünschen etc.). Die folgende Tabelle gibt einen Ausschnitt hierzu wieder: Weitgehend deckungsgleiche Situationen sind in der Tabelle in derselben Zeile dargestellt. Die Spalten zeigen an, in welchem der drei Workshops die Situation generiert wurde.

Tabelle 1: **Beispiele für anforderungsorientierte Situationen in der Situationsklasse „Verhalten in Gruppen“ aus unterschiedlichen Perspektiven**

Jugendsozialarbeit	Schule	Betrieb
II. Verhalten in Gruppen		
Sich bestimmte Personengruppe aussuchen, sich anschließen und eingliedern [J 5]		Sich Personen einer anderen Gruppe anschließen und integrieren [B 12]
	Umgang mit dem sozialen Druck von Peers/Mitschülern (Distanzierung von unrealistischen Vorbildern, keine richtige Selbsteinschätzung, Flut an Medien, Information, Reize, Anerkennung von Gleichaltrigen) [3]	
	Situation sozialer Ausgrenzung vermeiden oder bewältigen (Mobbing durch Gleichaltrige) Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen [S 4]	
	Umgang mit normalen „Härten“ zwischen Personen [S 8]	
Eigene Vorstellung in der Gruppe einbringen [J 14]		Seinen eigenen Standpunkt vertreten, auch gegen Widerstand [B10]

In eckigen Klammern hinter der Situation steht die Situationskennung: Der Buchstabe steht für die Perspektive, aus der die Situation generiert wurde (J = Jugendsozialarbeit; S = Schule; B = Betrieb), die Nummer wurde entsprechend der Reihenfolge der Generierung vergeben; also S 3 ist die 3. Situation, die im Workshop mit Schulvertretern generiert wurde.

Eine Analyse der Tabellen machte deutlich, dass es vielfache Übereinstimmungen zwischen den drei unterschiedlichen Perspektiven gab. In einigen Bereichen wurde aber auch klar, dass spezifische Situationen vorwiegend aus einer Perspektive generiert wurden (z.B. in der Situationsklasse „Umgang mit Kritik und Misserfolg“). Diese Unterschiede wurden im Ergebnissrückkopplungs-Workshop mit den Repräsentanten aller drei Perspektiven gemeinsam diskutiert.

- *Clusterbildung der Verhaltensanforderungen:* Schließlich wurden die für eine Anforderungssituation generierten produktiven und unproduktiven Verhaltensweisen zu Clustern zusammengefasst, diese entsprechen unterschiedlichen Bewältigungsstrategien. Die

Bewältigungsstrategien wurden wiederum zu insgesamt 16 Anforderungsmerkmalen zusammengefasst. Die folgende Aufstellung gibt einen Einblick in die auf dieser Weise erstellten Anforderungsmerkmale und die ihnen zugeordneten Bewältigungsstrategien und Verhaltensweisen:

Tabelle 2: **Beispiele zu Clustern von Bewältigungsstrategien und Verhaltensbeschreibungen zum Anforderungsmerkmal „Realistische Selbstdarstellung“**

Anforderungsmerkmal	Bewältigungsstrategie	Verhaltensbeschreibungen
Realistische Selbstdarstellung	Realistische Selbstdarstellung (BW; J 1)	+ Eigene Stärken nicht realistisch oder stereotyp darstellen
	Eigene Grenzen erfahren und kommunizieren (PR; J 10)	+ Grenzen erfahren und nach außen tragen
	Erkennt eigene Grenzen und kommuniziert sie (PR; J 10, 23)	+ Zugeben können, dass man es nicht schafft (Grenzen erkennen) - Allem zustimmen, nichts zu Ende bringen
	Akzeptiert eigene Stärken und Schwächen (PR; S 7)	+ Erkennt eigene Stärken und Schwächen an und kann damit leben - Hat Wutausbrüche (z.B. zerreißt sein Zeugnis) - Ist aggressiv gegenüber sich selbst (z.B. verletzt sich selbst bewusst), Absentismus, zieht sich zurück, ist depressiv

Die Klammer hinter den Bewältigungsstrategien gibt an, aus welcher Situationsklasse die Bewältigungsstrategie generiert wurde, zudem ist die Situationskennung aufgeführt (BW = Erste Berührungen mit Berufswelt; PR = Umgang mit Pflichten und Regeln). Bei den Verhaltensbeschreibungen steht das „+“ für produktive Verhaltensweisen, das „-“ für unproduktive Verhaltensweisen.

Diese Zusammenstellung ergibt schließlich ein differenziertes regional generiertes Anforderungsprofil, in diesem Fall wurden insgesamt 16 Anforderungsmerkmale ausgearbeitet (z.B. zuverlässige Erledigung von Pflichten; realistische Selbstdarstellung; Durchhalten; authentisches, reflektiertes Verhalten etc.). Diese stellen schließlich die Grundlage für die Auswahl und Konstruktion passender Methoden zur Erfassung entsprechender Potenziale bei den Jugendlichen im Rahmen des Assessments dar.

(3) Im dritten Schritt werden Ergebnisse des Assessments schließlich in geeigneter Form an die regionalen „gate-keeper“ zurückgespiegelt, indem z.B. anschlussfähige Dokumentationen und Zertifikate erstellt werden, Jugendlichen dabei unterstützt werden, Ergebnisse selbst zu kommunizieren sowie gemeinsame Auswertungsgespräche mit allen Akteuren geführt

werden - u.a. um zu überprüfen, ob definierte Anforderungen und Beurteilungskriterien weiterhin dem aktuellen Bedarf entsprechen oder ob Bildungsangebote weiterentwickelt werden sollten.

Das iPASS Verfahren wird damit zu einem regionalen Kooperationsinstrument: So kann das iPASS ein fester Bestandteil der systematischen Berufsorientierung an Schulen sein, Unternehmen übernehmen durch die aktive Beteiligung im Prozess der Anforderungsanalyse eine stärkere Mit-Verantwortung für die berufliche Integration Jugendlicher und die außerschulische Bildungsträger können schließlich als Dienstleister für die regional koordinierte Durchführung des iPASS fungieren. Die starke Betonung einer solchen regionalen Verankerung resultiert zudem aus der Beobachtung, dass der regionale Arbeitsmarkt gerade für benachteiligte Jugendliche eine bedeutsame Rolle spielt und das iPASS-Verfahren einen Beitrag zur Nachwuchs- und Fachkräftegewinnung für klein- und mittelständische Unternehmen leisten kann.

3.3 Überregionale Anschlussfähigkeit

Die regionale Verankerung im Konzept des integrierten Potenzial-Assessment wird fundiert durch die Bezugnahme auf ein anerkanntes überregional gültiges Kompetenzmodell. Zurückgegriffen wird hier auf das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz in der Festlegung der Kultusministerkonferenz (2007), welches eine praktikable Struktur und einen Gestaltungsrahmen bietet, in dem Kompetenzen berufsfeldbezogen definiert und unterschiedliche Dimensionen und Facetten einer Kompetenz abgebildet werden können (DEHNBOSTEL/ SEIDEL 2012).

Handlungskompetenz entfaltet sich in diesem Modell in den Dimensionen von Fachkompetenz (bezogen auf fachliches Wissen und Können), Humankompetenz (bezogen auf die eigene Persönlichkeit) und Sozialkompetenz (bezogen auf die Gestaltung sozialer Beziehungen) - Bestandteile dieser Kompetenzen sind jeweils Methodenkompetenz (z.B. zielgerichtetes, planmäßiges Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen), kommunikative Kompetenz (z.B. eigene Bedürfnisse und Absichten sowie die des Gegenüber wahrnehmen, verstehen und darstellen) und Lernkompetenz (z.B. Entwicklung und Nutzung von Lerntechniken).

In der Planung und Durchführung des iPASS werden jeweils vor diesem Hintergrund Ausschnitte beruflicher Handlungsfelder definiert und mittels regionaler Anforderungsanalyse präzisiert. Dies sei an einem Beispiel aus dem Berufsfeld „gastgewerbliche Berufe“ verdeutlicht, in dem durch regionale Anforderungsanalyse gewonnene Kompetenzen auf einfachem Niveau nach dem KMK-Kompetenzstrukturmodell klassifiziert wurden:

Tabelle 3: **Beispiel: Ausschnitt aus dem Handlungsfeld „Arbeiten im Service“ auf dem Niveau Jugendlicher im Übergang**

	Fachkompetenz	Humankompetenz	Sozialkompetenz
<i>Handlungsfeld</i>	<i>Arbeiten im Service (Ausschnitt: Speisen und Getränke, erster Kontakt zu Gästen) (Niveau: Jugendliche im Übergang)</i>		
Lernkompetenz	Sie beschaffen sich Informationen über unbekannte Speisen und Getränke	Sie erkennen, wenn sie etwas nicht wissen oder verstehen	Sie fragen nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben
Methodenkompetenz	Sie kennen Speisen und Getränke unterschiedlicher Art	Sie stellen erste Gedanken zur Rolle des Gastgebers an	Sie besprechen Aufgabe und Vorgehen in der Gruppe
Kommunikative Kompetenz			Sie gehen angemessen auf die Gäste zu

4 Schritte der Umsetzung

Es ist deutlich geworden, dass das iPASS neben der Durchführung weitere Schritte umfasst:

- Regionale (Weiter-)Entwicklung des Verfahrens: Durchführung regionaler Anforderungsanalysen, Festlegung und Definition von Kompetenzen und Beurteilungskriterien, Auswahl geeigneter Methoden zur Erfassung und Beurteilung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen hinsichtlich der definierten Anforderungen
- Einbindung in regionale Netzwerke und Entwicklungsprozesse

All dies erfordert eine hohe Professionalität des pädagogischen Personals auf unterschiedlichen Ebenen:

- Anfangen von der Durchführung und Auswertung von Anforderungsanalysen, die Definition von Anforderungsdimensionen und Bewertungskriterien,
- über die Fachkompetenz, geeignete Methoden des Assessments auszuwählen und vor dem Hintergrund der jeweiligen Methodenstandards in angemessener Güte umzusetzen,
- bis hin zu Kompetenzen in der Moderation und Steuerung von Netzwerken.

Die Integration des iPASS in die sozialpädagogische Praxis erfordert daher einen längeren, systematisch angelegten Implementierungsprozess. Insbesondere zu Beginn müssen ausreichend zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Im Gegenzug sollte die interne Anschlussfähigkeit an bestehende Prozesse geprüft werden, um so eine möglichst breite Nutzung des Verfahrens in der Praxis zu ermöglichen. Ein punktueller Einsatz - so das

Fazit - der sehr eng und ausschließlich an eine Fördermaßnahme mit unklarer Perspektive über die Fortführung gebunden ist, soll und kann den Aufwand nicht rechtfertigen. Dieses Verfahren benötigt und fördert zugleich stabile und verlässliche regionale Netzwerke und Strukturen sowie kohärente Prozesse im Übergang Schule-Beruf. Nur so wird es möglich sein, dass benachteiligte Jugendliche die im Titel gestellte Frage letztlich positiv beantworten: „Das *kann* aus mir werden!“

Literatur

AWO BUNDESVERBAND E.V. (Hrsg.) (2008): Das integrierte Potenzial-Assessment – Ein Diagnose- und Förderkonzept im Übergang Schule-Beruf. Expertise von Stumpf, S./ Bolte, E.-A./ Böhme, J.. Berlin.

AWO BUNDESVERBAND E.V. (Hrsg.) (2007): Das integrierte Potenzial-Assessment im Übergang Schule-Beruf. Berlin.

BOLTE, E.-A./ BÖHME, J./ STUMPF, S. (2010): Abschlussbericht zum Anforderungsanalyseprojekt im Pilotfeld Hannover. Berlin.

BÜHRMANN, T. (2009): Kompetenzbilanzierung in pädagogischen Prozessen - Hintergründe, Verfahren, Potenziale und Grenzen. In: Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 17, H. 3, 132-146.

BÜHRMANN, T./ BOEHMER, K./ RICHTER, K. (2011): Evaluation der Praxiserprobung zum integrierten Potenzial-Assessment im Kreisverband AWO Wismar. Abschlussbericht. Paderborn/Berlin.

BÜHRMANN, T./ RICHTER, K. (2011): Evaluationsergebnisse zum Entwicklungsprozess des iPASS in der Berufseinstiegsbegleitung am ZAQ Oberhausen. Abschlussbericht. Paderborn/Berlin.

BÜHRMANN, T./ WIETHOFF, C. (2013): Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Paderborn/Freiburg.

DE BOER, B./ WAGNER, K. (2009): Potenziale erkennen – Verantwortung stärken – Kompetenzen entwickeln. In: MARX, B./ PREIßER, R. (Hrsg.): Die Quadratur des Kreises: Feststellung von Kompetenzen benachteiligter Jugendlicher in der Diskussion. Paderborn/Freiburg, 90-102.

DE BOER, B./ HERZOG, A./ WAGNER, K. (2007): Das integrierte Potenzial-Assessment. In: berufsbildung, H. 103/104, 37-40.

DEHNBOSTEL, P./ SEIDEL, S. (2012): Verfahren für die Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen für junge Menschen zur Integration in Beruf und Arbeit. In: AWO BUNDESVERBAND E.V. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Herausforderung und Chance für die Jugendsozialarbeit. Berlin, 9–67.

HAVIGHURST, R. J. (1982): Developmental tasks and education. New York.

HOPSON, B./ ADAMS, J. (1976): Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In: ADAMS, J./ HAYES, J./ HOPSON, B.: Transition. Understanding & Managing Personal Change. London, 3-25.

KMK (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

LIPPEGAUS-GRÜNAU, P./ VOIGT, B. (2012): Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. 2 Bde. Offenbach.

PARKES, C.M. (1974): Vereinsamung. Reinbek.

PREIßER, R. (2009): Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern. Paderborn/Freiburg.

SCHULER, H. (Hrsg.) (2007): Assessment Center zur Potenzialanalyse. Göttingen.

WELZER, H. (1993a): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.

WELZER, H. (1993b): Transitionen – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. In: Handlung Kultur Interpretation, 2, H. 3, 137-155.

WELZER, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Weinheim.

WIETHOFF, C. (2011): Übergangcoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbaden.

Zitieren dieses Beitrags

BÜHRMANN, TH./ DE BOER, B. (2013): „Was soll aus mir werden?“ Das integrierte Potenzial-Assessment zur Förderung Jugendlicher im Übergang Schule-Beruf. In: *bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 12*, hrsg. v. PINGEL, A./ HESTERMANN, U., 1-14.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws12/buehrmann_deboer_ws12-ht2013.pdf

Die Autoren



Dr. THORSTEN BÜHRMANN

Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: buehrmann@email.de

Homepage: <http://www.uni-paderborn.de/lfba-buehrmann>



BERNDT DE BOER

AWO Institut für Bildung und Beruf

Erkstr. 1, 12043 Berlin

E-mail: berndt.deBoer@awo-institut.de