
Markus Reimann & Marc Thielen

Potenziale im Blick?

Ethnografische Befunde zur Herstellung von Behinderung in Potenzialanalysen der Beruflichen Orientierung an Schulen

Zusammenfassung

Im Rahmen der Beruflichen Orientierung an Schulen stellen Potenzialanalysen ein zentrales Instrument dar. Programmatisch grenzen sich diese von schulischem Lernen ab und den Jugendlichen soll in diesem Zuge stärkenorientiert begegnet werden. Anhand ethnografischer Befunde zeigt der Beitrag, wie Jugendliche innerhalb des Verfahrens dennoch auf unterschiedliche Weise in der Präsentation eigener Stärken behindert werden können, und reflektiert hiervon ausgehende Implikationen für die Praxis.

Schlüsselwörter: Potenzialanalyse; Berufsorientierung; Ethnografie; Differenz; Behinderung

Focusing on Potential?

Ethnographic Findings on the Production of Disability in Competency Assessments of Vocational Guidance in Schools

Abstract

Competency assessments are central to school-based vocational guidance. They claim to be different from school-based learning and young people should be approached in a strengths-oriented manner. Using ethnographic findings, the article shows how young people can nevertheless be disabled in different ways in presenting their own strengths within the process and reflects on implications for practice.

Keywords: competency assessments; vocational guidance; ethnography; difference; disability

1 Einführung: Die Potenzialanalyse als stärkenorientiertes Instrument in der Beruflichen Orientierung

In der Beruflichen Orientierung avancierte in den letzten Jahren die sogenannte Potenzialanalyse zur Auftaktveranstaltung in den Jahrgangsstufen 7 oder 8 an allgemeinbildenden Schulen. Das an Assessmentcenter der Personalauswahl angelehnte Verfahren verfolgt einen stärkenorientierten Ansatz und soll in der Arbeitswelt relevante überfach-

liche Kompetenzen sichtbar machen (vgl. Driesel-Lange, 2020, S. 387). Hiervon könnten gerade auch schulisch schwächere Jugendliche profitieren, da deren Potenziale jenseits schulischer Leistungen meist wenig wahrgenommen werden (vgl. Holtmann et al., 2018, S. 30). Tatsächlich sind junge Menschen mit maximal Hauptschulabschluss, mit Migrationsgeschichte sowie mit Behinderungen beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung benachteiligt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 178 ff.; Blanck et al., 2025). Insofern erscheint die Zielsetzung der Potenzialanalyse, „fachübergreifende Kompetenzen, noch verborgene Talente und persönliche Interessen zu entdecken und Entwicklungen anzustoßen“ (Kunert, 2016, o. S.), auch anschlussfähig an die UN-Behindertenrechtskonvention, die in Artikel 24 dafür plädiert, „Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen [...]“ (UN-BRK, Art. 24; UN, 2006). Ähnlich wie im Diskurs um Heterogenität und Inklusion in der Beruflichen Orientierung allgemein (Koch, 2015) wird auch in der Potenzialanalyse für ein „Managing Diversity“ (BMBF, 2017, S. 13) plädiert, damit die Verfahren allen Jugendlichen „die gleichen Bedingungen und die Chance [bieten], eigene Kompetenzen zu zeigen, zu erkennen und zu reflektieren“ (ebd.).

Der vorliegende Beitrag beleuchtet auf Basis einer ethnografischen Studie zur einzelschulischen Prozessierung der schulinternen Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen und der trägerbasierten Potenzialanalyse in Nordrhein-Westfalen (NRW), wie Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen die Aufgaben bewältigen und dabei bewertet werden. Hierzu werden nach Informationen und Studien zur Potenzialanalyse sowie Erläuterungen zum theoretischen und methodischen Fokus der Untersuchung erste Befunde vorgestellt, die zeigen, dass gerade besonders vulnerable Jugendliche angesichts der Leistungsanforderungen der Potenzialanalyse an der Performanz ihrer überfachlichen Kompetenzen behindert werden können. Die Analysen fokussieren keine zuvor festgelegten Personengruppen, sondern im Vollzug der Potenzialanalyse sichtbar werdende Barrieren. Insofern sensibilisiert der Beitrag für Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsdynamiken in der Potenzialanalyse und endet mit Implikationen zur diversitätssensiblen und barrierearmen Weiterentwicklung des Instruments.

2 Funktionen und Herausforderungen der Potenzialanalyse in der Beruflichen Orientierung

Die Implementierung der je nach Bundesland auch als Kompetenzanalyse, Kompetenzfeststellung oder Stärken-Parcours bezeichneten Potenzialanalyse in der Beruflichen Orientierung gründet im 2008 gestarteten Berufsorientierungsprogramm des Bundes (BOP) sowie den seit 2010 zwischen Bund, Bundesländern und Bundesagentur für Arbeit getroffenen Vereinbarungen im Rahmen der Bildungsketten-Initiative. Das vormals erst nach dem Ende der Schulzeit im Übergangssektor eingesetzte Instrument besteht meist aus handlungsorientierten Einzel- und Gruppenaufgaben, bei denen die Jugendlichen in Kleingruppen beobachtet und in ausgewählten Kompetenzmerkmalen bewertet werden (vgl. Driesel-Lange, 2020). Basierend auf den Fremd- und Selbsteinschätzungen werden Kompetenzprofile erstellt und dazu potenziell passende Berufsfelder ermittelt (vgl. BMBF, 2022). Beides wird in einem individuellen Rückmeldegespräch gemeinsam mit den Ju-

gendlichen reflektiert, um weitere Schritte, z. B. die Planung von Praktika, zu vereinbaren (vgl. Dahmen & Thielen, 2024, S. 9 ff.). Zum Teil wird den Jugendlichen empfohlen, ihr Kompetenzprofil den entsprechenden Bewerbungen beizulegen.

Bildungspolitisch wurde die mit dem BOP intendierte „zeitliche Vorverlagerung der Berufsorientierung“ (INBAS GmbH & IWAK, 2010, S. 18) in die Schulzeit mit Problemen am Übergang Schule–Beruf begründet, insbesondere mit hohen Teilnehmendenzahlen an Maßnahmen des Übergangssektors, unbesetzt bleibenden Ausbildungsstellen sowie Ausbildungsabbrüchen. Insofern wird eine präventive Strategie verfolgt, um Jugendlichen eine „fundierte Berufswahl“ (ebd.) zu ermöglichen. Diskursanalysen zur Potenzialanalyse heben die aktivierende Logik hervor, welche „die Teilnehmenden als Marktakteure an[spricht], die sich auf dem Arbeitsmarkt bewegen und dort in Konkurrenz um begehrte Plätze treten“ (Keller & Blessinger, 2023, S. 85). Zudem wird in Bezug auf den Kompetenzansatz die Vernachlässigung sozialstruktureller Aspekte problematisiert (ebd., S. 47). Tatsächlich variieren die beruflichen Aspirationen junger Menschen je nach Lebenslage, sozialer Herkunft und besuchter Schulform (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 285).

Mit der präventiven Logik gehen zwei unterschiedliche Zielsetzungen der Potenzialanalyse einher: Im Zuge der programmatisch intendierten Stärkenorientierung sollen Kompetenzen sichtbar gemacht werden, „die in formellen Lernumgebungen nicht zutage treten“ (BMBF, 2017, S. 14). Ziel ist ein sich von schulischer Leistungsbewertung unterscheidender Blick auf die Jugendlichen. In einer älteren politischen Stellungnahme im Kontext des sog. Ausbildungspakts wird die Potenzialanalyse demgegenüber mit dem Ziel „Ausbildungsreife sichern“ (BMAS, BMBF et al., 2010, S. 5) verknüpft und mit der Funktion versehen, „förderungsbedürftige Jugendliche“ (ebd.) zu identifizieren. Hier offenbart sich eine förderdiagnostische Funktion der Potenzialanalyse, der es gerade nicht um Stärken, sondern um Defizite im Sinne potenzieller Mängel in der Ausbildungsreife von Jugendlichen geht.

Studien zur Umsetzung der Potenzialanalyse zeigen, dass der stärkenorientierte Ansatz in der Praxis nicht konsequent durchgehalten wird und die Jugendlichen auch negatives Feedback erhalten können (vgl. Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 160). Evaluations- und Interventionsstudien verweisen zudem darauf, dass nicht alle jungen Menschen gleichermaßen von der Potenzialanalyse profitieren. So wird bei einem nicht unbedeutenden Teil der Teilnehmenden von Verhaltens- und Motivationsproblemen berichtet (vgl. Sommer & Rennert, 2020, S. 31). Wenngleich Vorschläge zu einer bedarfsgerechten und flexiblen Gestaltung (vgl. BMBF, 2017, S. 14), z. B. durch Aufgabenvielfalt (vgl. Sommer & Rennert, 2020, S. 76), vorliegen, und manche Konzepte Nachteilsausgleiche sowie das Anforderungsniveau reduzierende Adaptionen vorsehen (vgl. MK, 2023, S. 71), werden die Effekte der Potenzialanalyse für Förderschüler*innen als ambivalent beschrieben: Während diese mehrheitlich das Herausarbeiten von Stärken bestätigen, geben auffallend viele zugleich an, Erfahrungen darüber erlangt zu haben, „was man nicht so gut kann“ (Stöbe-Blossey et al., 2016, S. 135).

3 Projektdesign und theoretische Zugänge der Studie

Das Projekt beleuchtet die einzelschulische Prozessierung der Potenzialanalyse und deren pädagogische Nutzbarmachung in der Beruflichen Orientierung. Hierzu wird eine praxistheoretische Perspektive (Schatzki, 2002) eingenommen, die unterschiedliche Formate der Potenzialanalyse als spezifische Verkettungen sozialer Praktiken in Kombination mit diskursiven sowie materialen Elementen betrachtet (vgl. Reckwitz, 2008, S. 195 f.). Demzufolge wird das Instrument als ein durch die Beteiligten praktisch hervorgebrachtes Setting verstanden. Im Zuge der Untersuchung wurden ungleiche Beteiligungsmöglichkeiten sichtbar, die bestimmte Jugendliche als besonders vulnerabel erscheinen lassen. Vulnerabilität verstehen wir entsprechend nicht als naturale Eigenschaft, sondern als eine Form der Verletzbarkeit, „die in der pädagogischen Beziehung auf spezifische Weise (auch) selbst hervorgebracht [wird]“ (Bünger, 2022, S. 46). Dies korrespondiert mit einem relationalen Verständnis von Behinderung, welche nicht als individuelles Personenmerkmal, sondern als ein durch Praktiken und Kontextbedingungen hervorgebrachtes Phänomen verstanden wird (Pfahl & Schönwiese, 2022). Dementsprechend fokussieren die Analysen soziale Zusammenhänge (vgl. Waldschmidt, 2020, S. 61 ff.), die Barrieren hervorbringen und Jugendliche in der Performanz ihrer überfachlichen Kompetenzen behindern.

Das Projekt realisiert eine ethnografische und damit methodenplurale Forschungsstrategie (Breidenstein et al., 2020), in deren Zentrum die um Interviews mit Lehr- und Fachkräften und Dokumentenanalysen ergänzte Teilnehmende Beobachtung steht. Mittels mehrstufiger induktiver Codierung der Beobachtungsprotokolle, Transkripte und Dokumente (Strübing, 2021) werden zunächst relevante Phänomene identifiziert (vgl. Charmaz & Mitchell, 2001, S. 161) und daran anknüpfend ausgewählte Datenausschnitte sequenzanalytisch rekonstruiert (Bergmann, 2009). Das Sample umfasst in Niedersachsen eine im städtischen Randgebiet gelegene Kooperative Gesamtschule und eine in einem sozial benachteiligten Stadtteil liegende Oberschule. In NRW wurden eine Realschule und eine Gesamtschule in jeweils städtischer sowie eine Gesamtschule in ländlicher Lage fokussiert, sodass neben bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen auch verschiedene Schulformen kontrastiert werden. Sechs Projektbeteiligte beobachteten in dreizehn Schulklassen Informationsveranstaltungen zur Potenzialanalyse, handlungsorientierte Aufgaben, Computertests, Selbsteinschätzungsformate und Rückmeldegespräche. Insgesamt 49 Kleingruppen wurden bei den handlungsorientierten Aufgaben begleitet. In den Kompetenzprofilen zeigen sich mehrheitlich hohe Bewertungen, wobei vor allem als schulisch leistungsschwach beschriebene Jugendliche auch niedrige Bewertungen erhielten. Dies kann auch auf Barrieren im Vollzug der handlungsorientierten Aufgaben hinweisen, die es erschweren, Stärken zu präsentieren. Im empirischen Teil wird an ausgewählten typischen Fällen rekonstruiert, wie Barrieren wirksam werden und die Fremd- und Selbsteinschätzung beeinflussen.

4 Barrieren im Zuge der Durchführung von Potenzialanalysen

4.1 „Da haben Sie Recht, Origami ist nichts für mich!“ – Verhaltensnormen als Barriere in handlungsorientierten Aufgaben

Die hohe Relevanz von Verhaltensnormen illustrieren wir an Sinan¹, einem Schüler mit Migrationsgeschichte im Hauptschulzweig der Oberschule, der in einer Vierergruppe zunächst eine Einzelaufgabe bearbeitet, bei der ein aus vier zu faltenden Papierschwänen bestehendes Mobile anzufertigen ist. Zu Beginn klagt der nicht am vorgesehenen Arbeitsplatz sitzende Sinan laut über die Anleitung und wandelt die Aufgabe ab, indem er „ein Herz“ bastelt. Wenig später provoziert er einen Mitschüler und wird von der Lehrperson ermahnt. Als drei Schüler einschließlich Sinan die Falanleitung nicht verstehen, meint die Lehrperson, dass es nicht „schlimm“ sei, wenn das Mobile nicht fertig wird: „Ihr habt dann eben andere Stärken“. Darauf bestätigt Sinan in humorvollem Ton: „Da haben Sie Recht, Origami ist nichts für mich!“

Einige Zeit später zieht Sinan abermals die Aufmerksamkeit auf sich, da er ein von ihm als „Pommesstüte von Burger King“ bezeichnetes Artefakt hochhält und stolz in ein Regal stellt. Danach erstellt er einen klein geratenen Schwan, bevor die Lehrperson die Aufgabe beendet und den nicht fertig gewordenen Schülern in Aussicht stellt, dass sie zwar keine hohe Bewertung im Arbeitstempo, aber vielleicht in der Arbeitsgenauigkeit erhalten. Tatsächlich erhält Sinan die niedrigsten Werte, insbesondere für Problemlösefähigkeit, aber auch für Ordentlichkeit und Arbeitsgenauigkeit, und die Beobachtungsnotizen der Lehrperson deuten auf eine defizitorientierte Wahrnehmung hin. Demgegenüber erhält ein ähnlich weit wie Sinan gekommener, sich jedoch unauffällig verhaltender Mitschüler z. T. deutlich höhere Werte. Auch die Bewertungen der weiteren Aufgaben sind auffallend niedrig und werden in den Notizen der Lehrpersonen u. a. mit abweichendem Verhalten begründet. Am Ende erhält der im Rückmeldegespräch enttäuscht wirkende Sinan, den die Klassenlehrkraft im Interview zwar als verhaltensschwierig, gleichwohl auch als eher leistungsstark und aktiv mitarbeitend beschreibt, ein negatives Feedback. In seinem Fall ist nicht auszuschließen, dass sein im Kollegium geteiltes Image als verhaltensauffällig mit in die Bewertungen eingeflossen ist.

Während Sinan den Arbeitsprozess nicht negativ beeinflusst hat, haben wir auch Aufgaben beobachtet, bei denen Jugendliche die Mitarbeit gänzlich verweigert haben oder die Gesamtgruppe die Aufgabe nicht erwartungskonform bearbeitet hat. Unserer Einschätzung nach kann dies auch als jugendkulturelles (Protest-)Verhalten gelesen werden. In Bezug auf Sinan ist markant, dass gerade bei männlichen Jugendlichen auf Hauptschulen Ironie und „Coolness“ im Unterricht als Strategien beschrieben werden, um „Stigmatisierungen zu ertragen, zu hinterfragen und spielerisch umzuwandeln“ (Wellgraf, 2014, S. 327). Kontrastierend zu Sinas Fall haben wir auch Situationen beobachtet, in denen als abweichend wahrgenommenes Verhalten aufgrund positiver Eindrücke der Lehrkräfte aus dem Unterricht nicht zu negativen Bewertungen geführt hat.

1 Alle im Beitrag verwendeten Namen sind anonymisiert.

4.2 „Das Mädchen mit der Maske spricht nicht.“ – Implizites Sprechgebot als Barriere in handlungsorientierten Gruppenaufgaben

Im Rahmen der trägerbasierten Potenzialanalyse werden bei der Realschülerin Matilda spezifische Erwartungen in Kommunikation und Sprache infolge eines attestierten selektiven Mutismus – einem mit Ängsten zusammenhängendem stark kontextabhängigem Sprechverhalten (Schwenck & Scharl, 2024) – als Barrieren wirksam. Vor Beginn bekommen die beiden Beobachter*innen eine knappe Information über Matilda, die eine medizinische Mund- und Nasenmaske trägt: „Das Mädchen mit der Maske spricht nicht.“ In der Vorstellungsrunde wird Matilda daraufhin von der Beobachterin übersprungen. Auch in einer Gruppenaufgabe zur Planung einer Abschlussfeier bleibt sie in der Gruppeninteraktion zunächst außen vor, übernimmt erst im weiteren Verlauf auf Initiative der Beobachterin eine zeichnerische Gestaltung und bleibt in der abschließenden Präsentation erneut unbeteiligt, was von einem Gruppenmitglied mit Verweis auf das Nicht-Sprechen begründet wird. In einer späteren Gruppenaufgabe interagiert sie nonverbal und gibt über Notizen auf Papierschnipsel Arbeitsanweisungen. Im weiteren Verlauf wird sie von ihren Gruppenmitgliedern kontrolliert, die in dritter Person über sie und ihre Arbeitsweise sprechen. Im Kompetenzprofil sind insbesondere in Bezug auf Sprachkompetenz, aber auch Kommunikationsfähigkeit sehr niedrige Werte ausgewiesen. Dies lässt den Schluss zu, dass in die Bewertung vor allem die verbalsprachliche Performanz eingeflossen ist.

Matildas Fall verweist ungeachtet der spezifischen Diagnose auf die grundsätzliche Bedeutsamkeit von Zurückhaltung und Passivität. Insbesondere in den handlungsorientierten Gruppenaufgaben begünstigt ein gering exponierendes Verhalten, das von den interviewten Lehrkräften in Bezug auf die Bewertung als herausfordernd geschildert wird, niedrige Bewertungen, da aktive Partizipation über Verbalsprache als Marker für hohe Kompetenzausprägungen betrachtet wird. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen externalisierenden Verhaltensweisen ziehen Zurückhaltung und Passivität – ähnlich wie im Unterricht (vgl. Müller, 2021, S. 124) – weniger Aufmerksamkeit auf sich, wodurch die Gefahr besteht, entsprechende Jugendliche in ihren Kompetenzen zu unterschätzen. Wenngleich die Gründe für zurückhaltendes Verhalten vielfältig sein können und nicht zwangsläufig mit sozialen Ängsten verbunden sind, gehen die oben erwähnten Verfahrenshinweise zu Profil AC Niedersachsen auf dieses Verhalten nicht explizit ein, bspw. hinsichtlich möglicher Nachteilsausgleiche.

4.3 „Er weiß bestimmt nicht, was ‚Vor- und Nachteile‘ heißt“ – Bildungssprachliche Voraussetzungen als Barriere in handlungsorientierten Aufgaben

Die hohe Bedeutsamkeit von Sprache fokussieren wir am Fall des neu zugewanderten Oberschülers Damir, der gemeinsam mit zwei Mitschülern mit Migrationsgeschichte – Medhi und Luan – eine fiktive Klassenfahrt planen soll. Damir, der den Hauptschulzweig besucht und einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) im Lernen hat, gerät bei der Aufgabenbearbeitung in eine passive und primär hilfeempfangende Rolle. Bereits in der zunächst vorgesehenen Einzelarbeit fragt er Medhi wiederholt nach der Aufgabenstellung und bleibt beim anschließenden Gruppenaustausch außen vor. Ein von der Lehrkraft ini-

tierter Versuch, ihn an der Interaktion zu beteiligen, bleibt erfolglos. Als Damir die Lehrkraft um Erlaubnis bittet, sein Smartphone für eine Übersetzung zu nutzen, werden seine sprachlichen Verständnisprobleme in der Gruppe thematisiert. „Er weiß bestimmt nicht, was ‚Vor- und Nachteile‘ heißt“, mutmaßt Luan und rekurriert damit auf bereits bekannte Defizite des Mitschülers in der deutschen (Bildungs-)Sprache. Erst als die Lehrperson Luan daraufhin auffordert, Damir zu unterstützen, übersetzt dieser die Aufgabenstellung ins Mazedonische und übernimmt zunehmend die Kontrolle über den Arbeitsprozess der Gruppe. Dabei strukturiert er vor allem Damirs Vorgehen, indem er ihn bspw. auffordert, im Sinne der Aufgabenstellung laut zu sprechen. In der Ergebnissicherung diktieren seine Mitschüler Damir, was er aufschreiben soll, sodass dieser in einer passiv-reaktiven Rolle erscheint. Sein Kompetenzprofil weist schließlich auch geringe Werte auf, da die Performanz von Kommunikationsfähigkeit und Kritikfähigkeit überwiegend an verbalsprachlichen Aktivitäten abgelesen wird und Verantwortungsfähigkeit zudem vom Verstehen der Aufgabenstellung abhängt. Der durch die Sprachbarrieren evozierte Status der Hilfebedürftigkeit in Form einer im Gruppenprozess hervorgebrachten relationalen Positionierung (Rabenstein & Reh, 2013), behindert Damir daran, sich als kompetent zu präsentieren. Im Rückmeldegespräch nimmt der Jugendliche selbst einen defizitären Blick auf seine Kompetenzen ein und markiert diese als verbesserungswürdig.

Damirs Fall zeigt, wie die monolinguale Ausrichtung des Verfahrens, die bildungssprachlichen Formulierungen von Aufgabenstellungen sowie die verbalsprachlichen Anforderungen die Teilhabe für Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, behindern können. Die auch aus dem Unterricht bekannten Interaktionsbarrieren (vgl. Khakpour, 2023, S. 228 f.) begünstigen hierarchische Gruppenkonstellationen. Zugleich erschweren bildungssprachlich formulierte Aufgabenstellungen durch Fachbegriffe und Operatoren sowie vorausgesetztes kulturspezifisches oder regionales Wissen die Bearbeitung. So führte der Begriff „Lüneburger Heide“ in einer Aufgabe, bei der ein Zeltlager zu planen ist, zu Irritationen, die Jugendlichen fundierte Entscheidungen über die mitzunehmenden Gegenstände erschwerten.

4.4 „Das war schwer das alles zusammenzurechnen“ – Mathematische Anforderungen als Barriere in allen Aufgabenformaten

Wenngleich die Potenzialanalyse überfachliche Kompetenzen fokussiert, können gleichwohl auch fachliche und fachsprachliche Anforderungen, insbes. in Mathematik, zu Barrieren werden. Wir skizzieren dies an der Gesamtschülerin Leonie, die bei der ersten Aufgabe beim Träger sehr aktiv mitarbeitet und den Arbeitsprozess der Gruppe strukturiert, was die Beobachterin ebenso lobt wie die Sprachkompetenz: „Du hast einen guten Wortschatz und kannst dich sehr gut ausdrücken!“ Nachdem Leonie und ihr Mitschüler Elias bei einer Aufgabe zur Planung einer Abschlussfeier die Kosten unterschiedlich kalkulieren, kommt es zu Irritationen bei Leonie, die auf Nachfrage der Beobachterin erklärt, dass sie die Berechnungen ihres Mitschülers verunsichert haben. Sie ergänzt, dass sie eine Dyskalkulie habe und folgert: „Das war schwer das alles zusammenzurechnen.“ Bei der abschließenden Präsentation spricht Leonie auffallend leise und wirkt bei der Kostenkalkulation verunsichert, sodass Elias sie unterstützt und schließlich ihren Part ganz übernimmt. Leonie erscheint als hilfebedürftig und reagiert auf die spätere Nachfrage der Beobachterin, ob sie Präsentationen mag, mit einem energisch verneinenden Kopfschütteln. Die im Ver-

gleich zu den anderen Aufgaben schwache Selbst- und Fremdeinschätzung zeigt, dass die Rechenanforderungen Leonie verunsichert und an der Performanz ihrer zuvor sichtbar gewordenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen behindert haben.

Neben Berechnungen wird mathematisches Wissen auch in Aufgabenstellungen mit mathematischen Fachbegriffen (z. B. „Quadrat“ oder „dreidimensional“) sowie – in Profil AC Niedersachsen – in einem kognitiven Computertest relevant. Im Rahmen der oben skizzierten Herstellung des Mobiles sind zudem ähnliche Faltechniken gefragt, die auch in Geometrie didaktisch genutzt werden (Schmitz, 2021). Häufig droht die Bearbeitung derartiger Aufgaben aufgrund fehlender mathematischer und/oder fachsprachlicher Kenntnisse zu scheitern (vgl. Walzeburg, 2015, S. 236 f.). Nur in den Fällen, in denen die entsprechenden Jugendlichen Hilfestellungen erhielten, konnten diese weiterarbeiten, was eine starke Abhängigkeit vom situativen Handeln der jeweils anleitenden Lehr- und Fachkräfte offenbart.

5 Resümee und Impulse zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von Potenzialanalysen

Die Fallanalysen verdeutlichen, wie Jugendliche in der Potenzialanalyse durch verschiedene Barrieren an der Performanz überfachlicher Kompetenzen behindert und folglich schwach bewertet werden. Als mitursächlich erscheinen implizite Normalitätserwartungen, die der Aufgabenbearbeitung und den Zuschreibungen von (In-)Kompetenz zugrunde liegen und denen junge Menschen je nach individuellen Voraussetzungen mehr oder weniger gut entsprechen können. So werden z. B. ein angepasstes Sozialverhalten, aktive verbalsprachliche Beteiligung, Bildungssprache, deutsche Sprachkenntnisse, sinnerfassendes Lesen sowie unterschiedliche mathematische Kenntnisse vorausgesetzt. Zur Performanz der fokussierten überfachlichen Kompetenzen ist damit auch die Beherrschung diverser fachlicher Kompetenzen notwendig. Damit wird die Intention, dass gerade leistungsschwächere Schüler*innen und solche mit einem SPF profitieren sollen, (unbeabsichtigt) unterlaufen. Zugleich besteht die Gefahr, dass die empfohlenen Berufsfelder angesichts der negativ verzerrten Kompetenzbewertungen nur bedingt die Neigungen der Jugendlichen widerspiegeln.

Ausgehend von unseren Befunden möchten wir mit Impulsen zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von Potenzialanalysen schließen. Zunächst sollten Schulen grundsätzlich prüfen, welche Verfahren mit Blick auf die Schüler*innen und das pädagogische Konzept anschlussfähig sind. Während in standardisierten Programmen meist kaum Platz für die subjektiven Perspektiven der Jugendlichen bleibt, eröffnen biografieorientierte Ansätze auch Räume zum Entdecken und Erkunden von biografischen und lebensweltlichen Ressourcen jenseits von Kompetenzkatalogen (vgl. z. B. Bosche et al., 2021). Empfehlenswert erscheint uns ein flexibler Einsatz unterschiedlicher Verfahren zu verschiedenen Zeitpunkten, um den heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen gerecht zu werden. Zudem stellt sich gerade zu Beginn der Beruflichen Orientierung die Frage der Eignung von Verfahren mit Prüfungs- und Bewertungscharakter, die den Jugendlichen signalisieren, sich nicht nur in ihren schulischen Leistungen, sondern in ihrer Persönlichkeit insgesamt optimieren zu müssen. Die Darstellung von Kompetenzausprägungen in

Balkendiagrammen oder die Nutzung von Förderplanschemata in Rückmeldegesprächen legen dies jedoch nahe.

Bei der Aufgabenkonzeption gilt es, die Passung zu den Interessen unterschiedlicher Jugendlicher sicherzustellen. Zudem wäre stärker auf die vorausgesetzten fachlichen und sprachlichen Anforderungen zu achten; ggf. wären Modifizierungen vorzunehmen und/oder zusätzliche Hilfsmittel bereitzustellen (z. B. Übersetzungshilfen, leichte Sprache, Visualisierungen, Glossare zu Operatoren und Fachbegriffen etc.). Die Vorbereitung der Jugendlichen sollte die Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen adressieren. Dabei sollte auch auf einen konstruktiven Umgang mit jungen Menschen mit besonderen sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen eingegangen und diesen sollten vielfältige Interaktions- und Kommunikationsformen (z. B. auch mehrsprachig, nonverbal oder schriftlich) zugestanden werden. Ebenso empfiehlt sich eine diversitätssensible Gruppenzusammensetzung, die neben dem häufig akzentuierten Geschlecht potenziell förderliche oder hemmende Peer-Beziehungen mitbedenkt (vgl. Müller, 2021, S. 131 ff.).

Bei handlungsorientierten Aufgaben sind Lehr- und Fachkräfte aufgefordert, die ihnen zustehenden Interventionsmöglichkeiten zur Unterstützung von Jugendlichen aktiv zu nutzen. Unseren Befunden nach sind Lehrkräfte diesbezüglich häufig unsicher und agieren aus Sorge vor (vermeintlich) verfälschten Ergebnissen selbst in Situationen, in denen Schwierigkeiten im Verständnis und der Aufgabebearbeitung offensichtlich werden, eher zurückhaltend. Ebenso gilt es, Lehrkräfte stärker in Bezug auf die Gewährung von Nachteilsausgleichen und die Anwendung flexibler Bewertungskriterien zu sensibilisieren. So könnte aktives Zuhören bei verbalsprachlich zurückhaltenden Jugendlichen als funktionaler Bestandteil von Kommunikationsfähigkeit berücksichtigt werden. Zudem besteht bei bestimmten Personenmerkmalen (z. B. Autismus) die Option, dadurch tangierte Kompetenzmerkmale nicht zu bewerten. Ebenso könnten auch jugendkulturell modifizierte Bearbeitungsweisen – etwa hinsichtlich der zu erstellenden Produkte – in der Bewertung bestimmter Kompetenzmerkmale Berücksichtigung finden. Abschließend gilt es, in der schulintern durchgeführten Variante, in der die Jugendlichen den sie beobachtenden Lehrkräften bekannt sein können, Vorannahmen und implizite Persönlichkeitstheorien zu reflektieren, um diese nicht (unbewusst) in die Bewertung einfließen zu lassen.

Förderhinweis

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

Literatur und Internetquellen

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024>
- Bergmann, J. (2009). Ethnomethodologie. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 118–135). Rowohlt.
- Blanck, J. M., Brzinsky-Fay, C., & Powell, J. (2025). Pathways to Inclusion? Labor Market Entry Trajectories of Persons With Disabilities in Europe. *Social Inclusion*, 13, Article 9603. <https://doi.org/10.17645/si.9603>
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) et al. (2010). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010–2014*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/ausbildungspakt_2010.pdf
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2017). *Talente entdecken. Handlungsleitlinien zur Durchführung von Potenzialanalysen für die Berufsorientierung*. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/SharedDocs/ExterneLinks/de/bop/bmbf-prod-bmbfclusterde/upload_filestore_pub_talente_entdecken_pdf_89ebd957d8_pub.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2022). *Qualitätsstandards des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP)*. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/qualitaetsstandards/qualitaetsstandards-pa-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bosche, B., Pielorz, M., & Raven, K. (Hrsg.). (2021). *Handbuch für die ProfilPASS-Beratung. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*. wbv.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (3. Aufl.). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838552873>
- Bünger, C. (2022). Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (1), 42–49.
- Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2001). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography* (S. 160–174). SAGE.
- Dahmen, S., & Thielen, M. (2024). Thematisierungsweisen beruflicher Zukünfte in Rückmeldegesprächen von Potenzialanalysen. In K. Driesel-Lange, C. Staden & B. Ziegler (Hrsg.), *bwp@Spezial 22: Berufliche Orientierung im digitalen Wandel* (S. 1–23). https://www.bwpat.de/spezial22/dahmen_thielen_spezial22.pdf
- Driesel-Lange, K. (2020). Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 386–397). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838552491>
- Faulstich-Wieland, H., & Scholand, B. (2017). *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=7885
- Holtmann, A. C., Menze, L., & Solga, H. (2018). Mangelt es wirklich an der „Ausbildungsreife“? Die Bedeutung von Handlungsressourcen und Gelegenheitsstrukturen für die Ausbildungschancen von leistungsschwachen Jugendlichen. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (S. 9–33). Waxmann.
- INBAS GmbH (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik) & IWAK (Institut für Wirtschaft, Arbeit und Kultur Frankfurt). (2010). *Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten. Evaluationsbericht*. https://www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/100503_Evaluationsbericht_BOP.pdf

- Keller, R., & Blessinger, M. (2023). *Positionierungsmacht. Über Formierung und Regierung der Marktakteure*. Beltz Juventa.
- Khakpour, N. (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Juventa.
- Koch, B. (2015). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In K. Büchter, H.-H. Kremer & A. Burda-Zoyke (Hrsg.), *bwp@ 27: Berufsorientierung* (S. 1–15). <https://www.bwpat.de/ausgabe/27/koch>
- Kunert, C. (2016). *Kompetenzfeststellung: Verfahren und Instrumente*. <https://www.ueberaus.de/www/kompetenzfeststellungsverfahren.php>
- MK (Niedersächsisches Kultusministerium). (2023). *Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen*. Handbuch. Niedersächsisches Kultusministerium.
- Müller, X. (2021). Der Umgang mit schüchternen Kindern im Unterricht. In S. C. A. Burkhardt (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 124–138). Kohlhammer.
- Pfahl, L., & Schönwiese, V. (2022). Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 287–303). VS.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfebedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen zu „PISA“* (S. 239–257). VS.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Suhrkamp.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Schmitz, M. (2021). *Mathe kannst du knicken. Kreativer und aktivierender Mathematikunterricht mit Papierfalten*. Hanser.
- Schwenck, C., & Scharl, A. (2024). Selektiver Mutismus in der ICD-11. *Psychotherapie*, 69 (3), 151–157. <https://doi.org/10.1007/s00278-023-00705-2>
- Sommer, J., & Rennert, C. (2020). *Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Interventionsstudie Potenzialanalyse (ISPA)*. https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shared-docs/downloads/files/2020_Interventionsstudie_Potenzialanalyse.pdf?__blob=publication-file&v=2
- Stöbe-Blossey, S., Brussig, M., Kirsch, J., Ratermann, M., Boockmann, B., Nielen, S., & Puhe, H. (2016). *Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung“ im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule-Beruf in NRW“ – Ergebnisse der Evaluation*. Materialband.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- UN (United Nations). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>
- Waldschmidt, A. (2020). Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 56–73). Beltz Juventa.
- Walzeburg, A. (2015). *Sprachlich bedingte soziale Ungleichheit. Theoretische und empirische Betrachtungen am Beispiel mathematischer Testaufgaben und ihrer Bearbeitung*. Waxmann.

Wellgraf, S. (2014). Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 317–330). VS.

Markus Reimann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: markus.reimann@ifs.uni-hannover.de

Marc Thielen, Prof., Dr., Professor für Pädagogik der Teilhabe an beruflichen Übergängen am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: marc.thielen@ifs.uni-hannover.de

Korrespondenzanschrift: Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover