

Koch, Martin; Hagedorn, Udo

**Research Report**

## Wissenschaftliche Evaluation des Kompetenzfeststellungsverfahrens komPASS3 in niedersächsischen SPRINT-Klassen: Abschlussbericht

Wissenschaftliche Diskussionspapiere, No. 192

**Provided in Cooperation with:**

Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), Bonn

*Suggested Citation:* Koch, Martin; Hagedorn, Udo (2018) : Wissenschaftliche Evaluation des Kompetenzfeststellungsverfahrens komPASS3 in niedersächsischen SPRINT-Klassen: Abschlussbericht, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, No. 192, ISBN 978-3-96208-068-6, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0744-9>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/236159>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Martin Koch | Udo Hagedorn

# Wissenschaftliche Evaluation des Kompetenzfeststellungsverfahrens komPASS<sup>3</sup> in Niedersächsischen SPRINT-Klassen

Heft 192

Martin Koch | Udo Hagedorn

# Wissenschaftliche Evaluation des Kompetenzfeststellungsverfahrens komPASS<sup>3</sup> in Niedersächsischen SPRINT-Klassen

Abschlussbericht (Stand: Mai 2017)

Gefördert vom



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

**Zitiervorschlag:**

Koch, Martin; Hagedorn, Udo: Wissenschaftliche Evaluation des Kompetenzfeststellungsverfahrens komPASS<sup>3</sup> in Niedersächsischen SPRINT-Klassen. Bonn 2018

1. Auflage 2018

**Herausgeber:**

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn  
Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

**Publikationsmanagement:**

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“  
E-Mail: [publikationsmanagement@bibb.de](mailto:publikationsmanagement@bibb.de)  
[www.bibb.de/veroeffentlichungen](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen)

**Projektleitung:** Dr. Martin Koch, Prof. Dr. Udo Hagedorn

**Unter Mitarbeit von:** Britta Beutnagel, Marieann Deister, Olga Herdt,  
Oliver Holzhausen, Lea Kaiser, Nora Preßler, Wiebke Rollwage,  
Nico Schmidt, Janina Wentzel

**Herstellung und Vertrieb:**

Verlag Barbara Budrich  
Stauffenbergstraße 7  
51379 Leverkusen  
Internet: [www.budrich.de](http://www.budrich.de)  
E-Mail: [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de)

**Lizenzierung:**

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).



Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite [www.bibb.de/cc-lizenz](http://www.bibb.de/cc-lizenz).

ISBN 978-3-8474-2249-5 (Print)

ISBN 978-3-96208-068-6 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0744-9

Bestell-Nr.: 14.192

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	9
<b>1 Theoretisches Instrumentarium .....</b>	<b>13</b>
1.1 „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ .....	14
1.2 „Kompetenzverhandlungen“ .....	15
1.3 komPASS <sup>3</sup> .....	15
1.4 Theoriegeleitete Bedeutungskontexte und Aushandlungssphären .....	17
1.5 Untersuchungsleitende Hypothesen und Fragestellungen .....	18
1.5.1 Aushandlungssphäre I: „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ .....	18
1.5.2 Aushandlungssphäre II: „Kompetenzverhandlungen“ .....	18
1.5.3 Aushandlungssphäre III – komPASS <sup>3</sup> : .....	19
<b>2 Untersuchungsdesign .....</b>	<b>20</b>
2.1 Aushandlungssphäre I: komPASS <sup>3</sup> .....	22
2.1.1 Verfahrensbeobachtung und Protokoll der Beobachterkonferenz .....	23
2.1.2 Aufgabenbewertung .....	23
2.1.3 Einschätzung der Aufgaben und der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Jugendlichen .....	24
2.1.4 Einschätzung der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Beobachter/-innen .....	24
2.2 Bedeutungskontexte: „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ ...	25
2.2.1 „Kompetenzerwartungen“ I: komPASS <sup>3</sup> (Dokumentenanalyse und Experteninterview) .....	25
2.2.2 „Kompetenzerwartungen“ II: Ausbildungsmarkt (Experteninterview) .....	26
2.2.3 „Kompetenzerwartungen“ III: Beobachter/-innen .....	27
2.2.4 „Kompetenzvorstellungen“ der Jugendlichen .....	27
2.3 Kompetenzverhandlungen: Rückschlüsse auf SPRINT und die Multiplikatoren- schulungen .....	28
2.4 Überregionale Beobachterbefragung .....	28
2.5 Auswertungsmodus .....	30
<b>3 Erhebungsergebnisse .....</b>	<b>33</b>
3.1 komPASS <sup>3</sup> .....	33
3.1.1 Dokumentenanalyse und Experteninterview .....	33
3.1.2 Verfahrensbeobachtung und Beobachterkonferenz I .....	41
3.1.3 Aufgabenbewertung .....	46
3.1.4 Einschätzung der Aufgaben und der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Jugendlichen .....	52

3.1.5	Verfahrenseinschätzungen der Beobachter/-innen	57
3.1.6	Kritik des Gesamtverfahrens (Beobachterkonferenz II)	61
3.2	Bedeutungskontexte: „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“	63
3.2.1	„Kompetenzerwartungen“: Ausbildungsmarkt	63
3.2.2	„Kompetenzerwartungen“ der Beobachter/-innen	64
3.2.3	„Kompetenzvorstellungen“ der Jugendlichen	66
<b>4</b>	<b>„Kompetenzverhandlungen“: Zusammenfassung und resultierende Handlungsempfehlungen</b>	<b>72</b>
4.1	Theoretische Grundlagen	72
4.2	Zentrale Ergebnisse	72
4.3	Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen	74
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>76</b>
	<b>Anlagen</b>	<b>80</b>
Anlage 1:	Instrument zur Verfahrensbeobachtung komPASS <sup>3</sup>	80
Anlage 2:	Beobachtungsanweisungen Studierende	84
Anlage 3:	Erhebungsbogen Beobachterkonferenz	86
Anlage 4:	Entscheidungshilfe für die Beobachterkonferenz	87
Anlage 5:	Einschätzung der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten (Jugendliche)	88
Anlage 6:	Handlungsleitfaden zur Durchführung von Interviews und Befragungen mit jungen Geflüchteten	89
Anlage 7:	Einschätzung der Aufgaben durch Jugendliche	91
Anlage 8:	Einschätzungen der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Beobachter/-innen	93
Anlage 9:	Erhebung von Kompetenzerwartungen der Beobachter/-innen	95
Anlage 10:	Erhebung von Kompetenzvorstellungen der Jugendlichen I (sondierende Gruppenbefragung)	96
Anlage 11:	Erhebung von Kompetenzvorstellungen der Jugendlichen II (Einzelbefragung)	98
Anlage 12:	Gesprächsleitfaden Experteninterview	100
Anlage 13:	Gesprächsleitfaden Experteninterview Bundesagentur für Arbeit	101
Anlage 14:	Überregionaler Fragebogen Beobachter/-innen	102
Anlage 15:	Raster zur detaillierten Erhebungsauswertung	104
Anlage 16:	Auswertungsergebnisse der Beobachterkonferenzen	105
Anlage 17:	Von den Jugendlichen (n=34) angenommene Fähigkeiten pro Aufgabe (Mittelwerte pro Standort)	110
	<b>Abstract</b>	<b>112</b>

## Abbildungen

Abbildung 1:	Verteilung des Erkenntnisinteresses auf theoriegeleitete Bedeutungskontexte und Aushandlungssphären	17
Abbildung 2:	Verteilung der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf theoriegeleitete Bedeutungskontexte und Aushandlungssphären	22
Abbildung 3:	Anzahl der komPASS <sup>3</sup> -Verfahren, an denen die überregional befragten Beobachter/-innen angaben, teilgenommen zu haben	29
Abbildung 4:	Anzahl der überregional befragten Beobachter/-innen, die angaben, an einer Multiplikatorenschulung teilgenommen zu haben	30
Abbildung 5:	Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Intensität, mit der sie den jungen Geflüchteten die den unterschiedlichen Aufgaben zugrunde gelegten Fähigkeiten erklärt haben	43
Abbildung 6:	Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Qualität ihrer Vorbereitung auf komPASS <sup>3</sup> durch die Multiplikatorenschulungen	44
Abbildung 7:	Angaben der überregional befragten Beobachter/-innen des Ermittlungsmodus bei der Fähigkeitsbewertung im Zuge der Beobachtungskonferenz	45
Abbildung 8:	Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Verständlichkeit und Eindeutigkeit der durch komPASS <sup>3</sup> vorgegebenen Beobachtungsdefinitionen	46
Abbildung 9:	Angaben der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Häufigkeit, mit der die Bewertungsergebnisse der unterschiedlichen Aufgaben von komPASS <sup>3</sup> nicht berücksichtigt werden konnten	51
Abbildung 10:	Von den Jugendlichen (n=34) angenommene Fähigkeiten pro Aufgabe (Mittelwerte von vier Standorten)	52
Abbildung 11:	Den unterschiedlichen Aufgaben durch komPASS <sup>3</sup> zugrunde gelegte Fähigkeiten (Angabe in absoluten Werten)	53
Abbildung 12:	Einschätzung des Durchführungsgrundes von komPASS <sup>3</sup> durch Jugendliche im Einzelinterview	55
Abbildung 13:	Einschätzung der Relevanz der einzelnen Aufgaben durch Jugendliche im Einzelinterview (Angabe in Mittelwerten)	56
Abbildung 14:	Selbsterklärte Aufgabenbedeutung der Jugendlichen im Einzelinterview (Angabe in absoluten Werten)	56
Abbildung 15:	Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Entsprechung der komPASS <sup>3</sup> -Erhebungen und den Fähigkeiten der jungen Geflüchteten	60
Abbildung 16:	Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Möglichkeit, durch komPASS <sup>3</sup> die Breite der möglichen Fähigkeiten der jungen Geflüchteten abzubilden	60
Abbildung 17:	Übereinstimmungen der „Kompetenzerwartungen“ ausgewählter Beobachter/-innen an vier Erhebungsstandorten mit den Fähigkeitsdefinitionen von komPASS <sup>3</sup>	65

Abbildung 18:	Angaben der überregional befragten Beobachter/-innen zu ihrer inhaltlichen Übereinstimmung mit den durch komPASS <sup>3</sup> vorgegebenen Fähigkeitsdefinitionen .....	65
Abbildung 19:	Bewertungsleitende Verständnisse der Beobachter/-innen an den vier Erhebungsstandorten .....	66
Abbildung 20:	Aufgabenbezogene „Kompetenzvorstellungen“ der Jugendlichen (Angaben in %) .....	67
Abbildung 21:	Aufgabenbezogene Handlungserfahrungen der Jugendlichen (Angaben in %) .....	68
Abbildung 22:	Mittelwerte der fähigkeitsbezogenen Aussagebewertung der Jugendlichen in verschiedenen biografischen Kontexten im Einzelinterview .....	70
Abbildung 23:	Mittelwerte der fähigkeitsbezogenen Aussagebewertung der Jugendlichen in verschiedenen biografischen Kontexten im Einzelinterview .....	71

## Tabellen

Tabelle 1:	Untersuchungsinstrumente und ihre Überführung in Fragestellungen zur überregionalen Beobachter/-innenbefragung .....	31
Tabelle 2:	Verfahrensbeobachtung: Modus der Aufgabenerklärung an den vier Erhebungsstandorten .....	41
Tabelle 3:	Verfahrensbeobachtung: Modus der aufgabenbezogenen Fähigkeitsdarstellung an den vier Erhebungsstandorten .....	43
Tabelle 4:	Diskrepanzen zwischen den den Aufgaben nach komPASS <sup>3</sup> zugrunde gelegten Fähigkeiten und den diesbezüglichen gemittelten Vermutungen der Jugendlichen .....	54
Tabelle 5:	Einschätzung der aufgabenbezogenen Fähigkeitsdefintionen ausgewählter Beobachter/-innen an vier Erhebungsstandorten .....	58
Tabelle 6:	Mittlere absolute Verteilung der fähigkeitsbezogenen Aussagebewertung der Jugendlichen in verschiedenen biografischen Kontexten .....	69



# Abkürzungsverzeichnis

ab	aufgabenbezogen
Abb.	Abbildung
AD	Ausdauer
AP	Arbeitsprobe Pflege
AR	Arbeitsprobe Rainbow U-Light
AS	Arbeitsprobe Service
AT	Antrieb
ATP	Arbeitstempo
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesamt für Flüchtlinge und Migration
BB	Brücke bauen (Leonardo's Bridge)
BFI	Berufsinteresse
BI	Berufsinteressentest RISASEC
BIJ	Berufsintegrationsjahr an bayrischen Berufsschulen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bspw.	beispielsweise
BVJ-A	Berufsvorbereitungsjahr-Sprachförderklasse
BZ	Bildzuordnung
bzw.	beziehungsweise
d.A.	die Autoren
d2-C	computerbasierte Version des d2-Tests
DF	Durchsetzungsfähigkeit
e.V.	eingetragener Verein
ebd.	ebenda
EQ	Einstiegsqualifizierung nach § 54a SGB III
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
FT	Frustrationstoleranz
ggf.	gegebenenfalls
ggü.	gegenüber
h.D.	höherer Dienst
Hrsg.	Herausgeber
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IfBE	Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover
IFK	Internationale Förderklassen in Nordrhein-Westfalen
IMBSE	Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V.
IT	Intelligenztest WTM-2
Kap.	Kapitel
KF	Kontaktfähigkeit
KM-BW	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
KMK	Kultusministerkonferenz

komPASS <sup>3</sup>	3 Tage Kompetenzcheck für zugewanderte junge Menschen
KT	Konzentrationstest d2-C
KTF	Konzentrationsfähigkeit
L/M	Lernen/Merken
LSN	Landesamt für Statistik Niedersachsen
m.a.W.	mit anderen Worten
MELBA	Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit
mind.	mindestens
MK	Niedersächsisches Kultusministerium
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MWST	Mehrwertsteuer
NLSB	Niedersächsische Landesschulbehörde
o.J.	ohne Jahresangabe
pb	personenbezogen
PC	Personal Computer
PD	Privatdozent
PF	Problemlösefähigkeit
S	Schüler_in
s.u.	siehe unten
SD	Schlussfolgerndes Denken
SF	Sorgfalt
SGB	Sozialgesetzbuch
SM	Stack-Man
sog.	sogenannte
SPRINT-Dual	Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge zur Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung
SPRINT	Sprach- und Integrationsprojekt für junge Flüchtlinge
SST	Selbständigkeit
StBA	Statistisches Bundesamt
SuS	Schülerinnen und Schüler
SW	SOMA-Würfel
TA	Teamarbeit
Tab.	Tabelle
TB	Turmbau (Tower of Power)
TN	Teilnehmer_in
u.Ä.	und Ähnliche
u.a.	unter anderem
VABO	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen in Baden-Württemberg
VB	Verantwortungsbewusstsein
vergl.	vergleichbar
vgl.	vergleiche
VV	Vorstellungsvermögen
WMT-2	gekürzte Fassung des Wiener Matrizenstest (als Intelligenztest Bestandteil von komPASS <sup>3</sup> )
WSS	Werkstatt-Schule e.V. Hannover
z.B.	zum Beispiel
ZS	Zauberstab
ZV	Zukunftsvision

# Einleitung

Die fluchtbedingte Zuwanderungswelle insbesondere des Jahres 2015 stellt die berufliche Bildung vor neuartige Herausforderungen. Zwar hatte die Zahl der Zugezogenen über die Grenzen Deutschlands bereits 2012 erstmals seit 1995 die Marke von einer Million überschritten. Doch seinerzeit handelte es sich zu 77,5 Prozent um Zuzüge aus Europa. Sie machten zwar auch 2015 mit 57,2 Prozent den Großteil der transnationalen Zuwanderung aus. Er wurde jedoch nach Daten des Statistischen Bundesamtes durch weitere 880.820 Personen aus dem außereuropäischen Ausland ergänzt, von denen 78,1 Prozent aus Asien und 13,2 Prozent aus Afrika kamen (eigene Berechnung anhand StBA 2014, S. 75ff.; 2017, S. 4, 70ff.). Dieser deutliche Anstieg geht offensichtlich auf immense Zuwächse an fluchtbedingter Zuwanderung zurück. Nach Angaben des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) wurden 2015 „1,1 Millionen Flüchtlinge (...) in Deutschland erfasst, von denen nach Schätzungen noch rund 800.000 in Deutschland leben“ (BRÜCKER et al. 2016, S. 1). Diese Zuwanderergruppe unterscheidet sich nun anhand folgender Merkmale von allen bislang bekannten Migrationskohorten:

- ▶ **Lebensalter:** Während das durchschnittliche Lebensalter der ausländischen Bevölkerung mit europäischer Staatsangehörigkeit am 31.12.2015 40,4 Jahre betrug (Gesamt = 38,4 Jahre), lag es bei den drei zuwanderungsstärksten Herkunftsländern mit anzunehmendem Fluchthintergrund bei 25,7 (Syrien), 26,1 (Afghanistan) und 27,1 Jahren (Irak) (StBA 2016a, S. 144ff.). Zugewanderte mit Fluchthintergrund sind also überdurchschnittlich jung. Unter den Asylerntragern war sowohl 2015 (28,8 %) wie 2016 (27,2 %) die Altersgruppe der männlichen 18- bis unter 25-Jährigen am deutlich stärksten vertreten (BAMF 2015, 7; 2016, S. 7). Bereits für 2014 konstatierte entsprechend das IAB: „Mehr als die Hälfte der Flüchtlinge ist (...) entweder noch im Schulalter oder gehört zu der Altersgruppe, die sich häufig in Ausbildung und Bildung befindet (16 bis 24 Jahre). Das Bildungspotenzial ist folglich sehr hoch“ (BRÜCKER/HAUPTMANN/VALLIZADEH 2015, S. 4).
- ▶ **Qualifikation und Bildungsstand:** Während der Anteil der Akademiker/-innen unter neu Zugewanderten aus der EU-15 bereits 2013 mit 56 Prozent deutlich oberhalb dem der Deutschen ohne Migrationshintergrund (21 %) lag (SEIBERT/WAPLER 2015, S. 6), betrug er unter gemeldeten erwerbsfähigen Personen und sozialversicherungspflichtig Beschäftigten aus allen untersuchten „Asylzugangsländer(n)“ im Juni 2015 nur zehn Prozent und bei Personen aus darunter besonders betroffenen „Kriegs- und Krisenländer(n)“ wie Afghanistan, Syrien oder dem Irak sogar nur acht Prozent (BRÜCKER/HAUPTMANN/VALLIZADEH 2015, S. 13). Damit ging auch ein sehr hoher Anteil an Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung von 53 Prozent („Asylzugangsländer“) und sogar 71 Prozent aus „Kriegs- und Krisenländer(n)“ einher (ebd.). Dies geht sicherlich auch auf das durchschnittlich niedrige Lebensalter der Geflüchteten und vermutlich auch auf abgebrochene Bildungslaufbahnen in den Kontexten von Flucht und Kriegszuständen zurück (vgl. GRANATO u. a. 2016, S. 4f.; BRÜCKER u. a. 2016, S. 4f.). Denn bei genauerem Hinsehen lassen sich „Große Unterschiede in den Bildungs- und Erwerbsbiografien“ (BRÜCKER u. a. 2016, S. 4) erkennen. So verweist eine Befragung unter neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an bayrischen Berufsschulen im Berufsvorbereitungs- bzw. -integrationsjahr auf eine extrem hohe Heterogenität hinsichtlich der im Heimatland absolvierten Schuljahre, besuchter Schulen, sprachlichen Vorkenntnisse und Berufserfahrungen (BAUMANN/RIEDL 2016, S. 69ff.).

- **Lebenssituation:** Im Gegensatz zu früheren Migrationssituationen kommt ein erheblicher Anteil der jungen Geflüchteten allein und ohne Familienanbindung nach Deutschland. Darauf verweist die Rekordzahl von 42.309 Kindern und Jugendlichen, die 2015 ohne Begleitung einer sorgeberechtigten Person nach Deutschland kamen und zu erheblichen Teilen in Obhut genommen wurden (vgl. StBA 2016b). Zudem wird nur ein begrenzter Teil der Betroffenen (2016 = 36,8 %) als Flüchtlinge anerkannt, während 25 Prozent als Asylbewerber/-innen abgelehnt und immer größere Anteile nur subsidiären Schutz genießen (22,1 %) (BAMF 2016, S. 11). Diese prekären Lebensbedingungen könnten der Grund dafür sein, dass Integrationsbereitschaft, Arbeitsmotivation und Bildungsorientierung unter den Flüchtlingen besonders stark ausgeprägt erscheinen (vgl. BRÜCKNER u. a. 2016, S. 4ff.).

Allein diese drei zentralen Merkmale verdeutlichen die immensen Anforderungen an berufliche Bildung. Die Betroffenen gehören nicht nur von der Altersstruktur her zu deren Kernklientel. Sie bringen auch eine Vielzahl von Motivationen, Qualifikationen und Erfahrungen mit, die berücksichtigt und auf die besonderen Anforderungen des deutschen Arbeits- und Ausbildungsmarkts bezogen werden müssen. Integration scheint hier also schon allein aufgrund dieser Daten mehr zu erfordern als die bloße Einweisung in Sprachfertigkeiten, Arbeits- und Kulturtechniken. Zudem erscheint es zumindest ratsam, mit einem durchgängig zugänglichen Lernort auch eine zumindest mittelfristige personelle Anbindung und Orientierung zu gewährleisten.

In nahezu allen Bundesländern (KMK 2016, S. 5ff.) wurden darum ab Herbst 2015 zielgruppenspezifische Bildungsgänge eingerichtet – wie das benannte Berufsintegrationsjahr (BIJ) in Bayern (STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2015), Internationale Förderklassen (IFK) in Nordrhein-Westfalen (MSW 2016, S. 2) oder VABO-Klassen in Baden-Württemberg (KM-BW 2015). Niedersachsen, das 2016 mit 83.024 Fällen die bundesweit dritthöchsten Asylerstanträge zu verzeichnen hatte (BAMF 2016, S. 11), reagierte mit der Einrichtung bzw. dem Ausbau von gleich drei beruflichen Bildungsformaten auf diese Situation.

Dies betrifft zunächst das bereits probate Berufsvorbereitungsjahr-Sprachförderklasse (BVJ-A), in dem der Regelunterricht zugunsten eines vermehrten Deutschunterrichts im Rahmen der Gesamtwochenstundenzahl anders verteilt wird. Diese Klasse ist für „*zugewanderte schulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag*“ vorgesehen, die „*wegen fehlender Deutschkenntnisse auch bei entsprechender Förderung dem Unterricht einer anderen beruflichen Vollzeitschule nicht folgen können*“ (MK 2014, S. 334). Hier wurden im November 2015 insgesamt 1.886 Schülerinnen und Schüler (SuS) in 145 Klassen beschult. Ein Jahr zuvor waren es noch 462 SuS in 37 Klassen gewesen (LSN 2001–2016).

In Ergänzung dazu wurde der für diese Untersuchung relevante Bildungsgang SPRINT (Sprach- und Integrationsprojekt für junge Flüchtlinge) als Schulversuch für die Belange dieser besonderen Zielgruppe konzipiert. Zu Beginn des laufenden Schuljahres (Stand 12.01.2017) wurde das Projekt an 89 Schulen in 263 Klassen für ca. 4.000 junge Geflüchtete angeboten (MK 2016, S. 7). Von Beginn an richtete es sich an „*neu eingereiste Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren, die nach Schuljahresbeginn 2015/16 angemeldet werden*“, und setzt sich aus den drei Modulen „*Spracherwerb*“, „*Einführung in die regionale Kultur- und Lebenswelt*“ und „*Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben*“ zusammen (ebd., S. 6). Darüber hinaus gibt es zunächst keine inhaltlichen Vorgaben. Die Schulen können die Umsetzung eigenständig konzipieren und zusätzliches Personal unabhängig von der Laufbahnberechtigung (Das Angebot muss nicht von Lehrkräften erteilt werden) einstellen.

Damit ist das ehrgeizige Ziel verbunden, möglichst viele Jugendliche innerhalb sehr kurzer Zeit in Ausbildung zu vermitteln. Um diesen Übergang zu gestalten, wurde schließlich mit

SPRINT-Dual (Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge zur Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung) noch ein dritter Bildungsgang als mögliches Folgeprojekt vor allem von SPRINT eingerichtet. Dabei handelt es sich um die Kombination einer Einstiegsqualifizierung nach § 54a SGB III (EQ) mit einem zwölfstündigen schulischen Angebot und dem Idealziel eines Übergangs in eine Ausbildung. Das Vorhaben ist sehr ambitioniert. Denn EQ bezeichnen einen sehr übergangsintensiven Bildungsgang des Übergangssystems, aus dem bereits 2009/10 60 Prozent der befragten Absolventinnen und Absolventen direkt in betriebliche Ausbildung übergangen (BECKER u. a. 2012, S. 44). Im Umkehrschluss markiert dies den Anspruch, junge Migranten und Migrantinnen nach in der Regel maximal zwei Jahren berufsschulischer Integrationsdauer in betriebliche Ausbildung zu vermitteln. Damit sind nicht nur erhebliche Anforderungen an den Integrationsunterricht in SPRINT- und BJV-A-Klassen verbunden. Es stellt sich zudem die Aufgabe, junge Leute mit entsprechender Ausbildungseignung und gegebenem Interesse an dem jeweiligen Ausbildungsberuf zu einem Zeitpunkt in SPRINT-Dual zu vermitteln, zu dem diese Voraussetzungen teilweise schon allein hinsichtlich des notwendigen Sprachniveaus noch nicht hinreichend ausgeprägt sein können.

Außerdem stellt die Integration der jungen Geflüchteten in den Ausbildungsmarkt einen Prozess dar, der nach Möglichkeit nicht allein von der Anforderungsseite gedacht werden sollte. Die jungen Leute verfügen in der oben beschriebenen Weise jedenfalls über Erfahrungen und Fähigkeiten, die sich einem rein anforderungsorientierten Fokus auf in Deutschland gängige Zertifikate, Sprachfähigkeiten und schulische Leistungsniveaus leicht entziehen können. Wenn berufliche Integration an diese vorhandenen Potenziale der jungen Geflüchteten anschließen will, bedarf es darum zusätzlicher Perspektiven und Bilanzierungen, mit denen sie sichtbar gemacht und dokumentiert werden können.

Um die Steuerung dieses komplizierten Übergangsprozesses in SPRINT-Dual in dieser Weise subjektorientiert zu unterstützen, wird das von der Hannoveraner Werkstatt-Schule (WSS) entwickelte Kompetenzfeststellungsverfahren *komPASS<sup>3</sup> – 3 Tage Kompetenzcheck für zugewanderte junge Menschen* – an sämtlichen betroffenen Standorten eingesetzt. Damit wurde ein Bilanzierungsinstrument zum Einsatz gebracht, das überwiegend sichtbare Handlungen junger Menschen in spezifisch vorbereiteten Anforderungsumgebungen fokussiert und so ein Bewältigungshandeln, das sich mit rein outputorientierten Methoden schwerlich würde abbilden lassen, unter Bedingungen einer kontrollierten Beobachtung bemisst. Zudem wurde mit *komPASS<sup>3</sup>* ein bereits für die Berufsvorbereitung eingesetztes Verfahren (die sog. TalentWerkstatt (BERUFSORIENTIERUNGSZENTRUM WSS. o.J.)) dahingehend transformiert, dass es nach Angaben der WSS „unabhängig von sprachlichen Niveaus eine Grundvoraussetzung der Kompetenzfeststellung erfüllt: die gleichberechtigte Teilnahme Aller am Verfahren, der sogenannten *Managing Diversity*. Wichtiges Qualitätskriterium ist dabei die kulturelle Fairness bei allen Bildern und Zeichnungen“ (WSS 2016, S. 7). Außerdem wurde den besonderen Anforderungen einer logistischen Umsetzung an den Schulen dadurch Rechnung getragen, dass dieses originär für fünf Umsetzungstage konzipierte Verfahren auf drei Tage verkürzt wurde.

Innerhalb kürzester Zeit, von September bis November 2016, wurden daraufhin für Lehrkräfte sämtlicher SPRINT-Standorte Multiplikatorenschulungen angeboten. Dabei ist allein der logistische Aufwand als immens einzuschätzen. Denn der sehr schnellen Verkürzung und Anpassung des Verfahrens an die besonderen Zielgruppen der jungen Geflüchteten folgte ein komprimierter Umsetzungsprozess, in dem (Planungsstand: September 2016) innerhalb von nicht viel mehr als zwei Monaten Lehrkräfte von insgesamt 97 umsetzenden Schulen zu Multiplikatoren und Multiplikatorinnen ausgebildet wurden (NLSB 2016). Sofern dies notwendig war, hatten sie das derart erworbene Wissen an weitere ausgewählte Beobachter/-innen an den unterschiedlichen Schulstandorten weiterzugeben. Daraufhin wurde das Verfahren der Kompetenzfeststellung teilweise sehr schnell umgesetzt.

Auf diese Weise sollte eine so zeitnahe Umsetzung des Verfahrens gewährleistet werden, dass für die als geeignet befundenen Jugendlichen eine mindestens sechsmonatige Teilnahme an SPRINT-Dual und ein späterer Übergang in Ausbildung zum Herbst 2017 gewährleistet werden kann.

Im Rahmen dieses immensen Umsetzungsaufwands sind an komPASS<sup>3</sup> hohe Anforderungen gestellt:

- ▶ Das Verfahren muss auch für junge Menschen mit (noch) gering ausgeprägten Sprachkenntnissen verständlich und umsetzbar sein,
- ▶ es sollte die Berufswünsche der Jugendlichen mit gegebenen Ausbildungsmöglichkeiten verbinden und
- ▶ bereits ausgeprägte Fähigkeiten und Erfahrungen der Jugendlichen auf betriebliche Ausbildungsanforderungen beziehen.

Mit der Ausleuchtung dieser grundsätzlichen Anforderungen an komPASS<sup>3</sup> war die wissenschaftliche Evaluation von komPASS<sup>3</sup> beauftragt.<sup>1</sup> In der knapp bemessenen Zeit von Oktober 2016 bis Februar 2017 haben wir das Verfahren, seine konkrete Umsetzung und die Einschätzung involvierter Akteure evaluiert, um auf dieser Grundlage Aussagen und Handlungsempfehlungen hinsichtlich seiner zielgruppenspezifischen Ausrichtung, den Modalitäten seiner Umsetzung und seiner pädagogischen Einbettung formulieren zu können.

Dabei schicken wir voraus, dass unsere Evaluation zu keinem Zeitpunkt auf eine Beurteilung der Umsetzung an den von uns ausgewählten Schulstandorten, geschweige denn auf eine begleitende Feststellung der Kompetenzen der dabei teilnehmenden Jugendlichen abzielte. Wir haben die Umsetzung eines hochkomplexen Prozesses begleitet und hoffen mit unseren Erhebungsergebnissen an der Verbesserung eines insgesamt vielversprechenden Gesamtverfahrens im Sinne künftig betroffener junger Geflüchteter teilhaben zu können.

Dieser Forschungsbericht gliedert sich in vier Teile: Zunächst wird ein theoretisches Instrumentarium entwickelt, mit dem sich Kompetenzfeststellungsverfahren in interkulturellen Kontexten als Konfrontationen unterschiedlicher Vorstellungen von Arbeit, beruflicher Bildung und dabei zu präsentierender Fähigkeiten denken lassen. Auf dieser Grundlage definieren wir mehrere parallele Forschungsperspektiven, die auf unterschiedliche Aushandlungssphären und Verständnisebenen in Bezug auf die unmittelbare Umsetzung von komPASS<sup>3</sup>, die sozialisierten Verständnisse der unmittelbar und mittelbar involvierten Akteure und die Interaktionen im Vorfeld des Verfahrens abzielen (vgl. Kap. 1). In Kap. 2 stellen wir unser Untersuchungsdesign dar, mit dem wir diesen verschiedenen Auswertungssphären entsprechend entwickelte Erhebungsinstrumente gegenüberstellen. Kap. 3 enthält dann, wiederum an den unterschiedlichen Aushandlungssphären orientiert, die Darstellung der eigentlichen Erhebungsergebnisse. Auf deren Basis werden in Kap. 4 unter der Überschrift „Kompetenzverhandlungen“ zusammenfassende Rückschlüsse gezogen und daraus resultierende Handlungsempfehlungen formuliert.

---

<sup>1</sup> Die vorliegende wissenschaftliche Evaluation erfolgte im Auftrage des Niedersächsischen Kultusministeriums und mithilfe der finanziellen Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

# 1 Theoretisches Instrumentarium

Um die Evaluation durchführen zu können, bedurfte es zunächst der Entwicklung eines theoretischen Instrumentariums, mit dem sich Kompetenzen als interkulturelle Konfrontationen unterschiedlicher Verständnisse fassen lassen.

Dass das Kompetenzparadigma und damit auch Verfahren zur Kompetenzfeststellung in den letzten Jahrzehnten überhaupt so große Bedeutung für die berufliche Bildung erlangen konnten, ist als strukturlogische Anpassung an veränderte Arbeits- und Ausbildungsanforderungen zu verstehen. Mit dem Übergang von repetitiver Teilarbeit zu komplexen, selbstorganisierten und flexibilisierten Arbeitsprozessen erschien die Abkehr von einer Qualifikationsfokussierung hin zur Inblicknahme eines situationsoffenen Bewältigungsvermögens unausweichlich (vgl. VONKEN 2005, S. 83ff.). Dennoch herrscht trotz einer kaum überschaubaren Vielzahl an Kompetenzverständnissen (BAETHGE u. a. 2006, S. 18f.) im Rekurs auf Noam CHOMSKYS strikter Trennung zwischen Kompetenz und Performanz (CHOMSKY 1969, S. 14f.) weitgehende Einigkeit darüber, dass sich Kompetenzen im eigentlichen Sinn gar nicht messen lassen. Sie werden als „*innere, unbeobachtbare Voraussetzungen*“ und ihre Feststellung als „*eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils des Beobachters*“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007, S. XVIIIff.) beschrieben. Kompetenzen bezeichnen also ein generatives Bewältigungsvermögen, das keineswegs mit ihrem tätigen Ausdruck – der Performanz – identisch ist. In der berufspädagogischen Debatte behilft man sich u.a. damit, zwischen Kompetenz und kompetentem Handeln zu differenzieren, wobei „*kompetentes Handeln in einer Situation der Beobachtung durch Dritte zugänglich ist*“ (BAETHGE u.a. 2006, S. 28).

Dies setzt aber spezifische Kenntnisse der Anforderungen voraus. Denn gerade berufliche Handlungskompetenz ist auf ein „*Lernen im Prozess der Arbeit*“ verwiesen, mit dem die Besonderheiten von Anforderungen überhaupt erst erfahrbar werden können (vgl. z.B. DEHNBOSTEL u. a. 2010, S. 87ff.). Diese Anforderung an kompetentes Handlungsvermögen lässt sich offensichtlich auch in einen interkulturellen Kontext übertragen. Denn wie BOURDIEU (2005) bereits in den 1960er-Jahren anhand der „*zwei Gesichter der Arbeit*“ herausstellte, bewegt sich berufliches wie auch lebensweltliches Handeln innerhalb kulturell unterschiedlich determinierter Bedeutungskontexte, die auf spezifischer Arbeitsorganisation, besonderen Wertorientierungen und Verbindlichkeitsvorstellungen beruhen. Bereits diese Gegenüberstellung lässt vermuten, dass Arbeits- und lebensweltliche Handlungsanforderungen unterschiedlich interpretiert werden und selbst so basale Fähigkeiten<sup>2</sup> wie „*Teamfähigkeit*“, „*Durchsetzungsfähigkeit*“ oder „*Selbstständigkeit*“, wie sie komPASS<sup>3</sup> zugrunde legt (vgl. Kap. 3.1), als im kulturellen Sinn normativ verstanden werden müssen. Ihre Wahrnehmung und Definition beruht im

---

2 Allgemein wird zwischen unterschiedlichen Kompetenzklassen bzw. -dimensionen einerseits und andererseits grundlegend zwischen Kompetenzen und Fähigkeiten differenziert. Kompetenzen sind kontextbezogener und damit erfahrungsbasierter als die „*bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen (...)*“, definiert (WEINERT 2001, S. 27f.). Demgegenüber werden Fähigkeiten „*als sehr grundlegende, breite Kompetenzen [bezeichnet; M.K.], denen oft eine gewisse genetische Determination unterstellt wird*“ (KANNING 2009, S. 17). Damit sind Fähigkeiten Kompetenzen gewissermaßen als deren eigentliche Grundlage vorausgesetzt. Während Kompetenzen eher in fach- oder problemspezifischen Bereichen angesiedelt werden, beschreiben Fähigkeiten eher Grundvoraussetzungen, auf deren Basis Kompetenzen überhaupt erst ausgeprägt werden können.

sozialbehavioristischen Sinn auf der Annahme eines „verallgemeinerten Anderen“ (MEAD 1973, S. 196), was aber gerade im Fall transnationaler Migration nicht umstandslos vorausgesetzt werden kann.

Diese Diskrepanz und die daraus resultierende Aufgabe an transkulturelle Migranten und Migrantinnen ist durch die Cultural Studies unter dem Begriff der „Hybridität“ gefasst worden. Weit über sprachliches Lernen hinaus beschreibt er Prozesse ständigen Abgleichs kultureller Orientierungen und Wertesysteme, die niemals in reiner Assimilierung ohne die Rückbindung an ehemalige Identitäten aufgehen können. Die Betroffenen sind „unwiderruflich Übersetzer“ (HALL 1994, S. 218). Dies meint, dass ein transkulturelles Verstehen der Anforderungen, Regeln und Normen im Einwanderungsland stets nur mit Wirklichkeitskonstruktionen einer gelebten Vergangenheit möglich sein kann. Migranten und Migrantinnen können die Gepflogenheiten im Einwanderungsland niemals von Grund auf erlernen. Sie interpretieren sie in ständigem Abgleich mit dem Bekannten und eignen sich Neues mit den performativen Mitteln von längst Erfahrenem an. BHABHA (2000, S. 326) verortet diese „Verhandlung inkommensurabler Differenzen“ darum in einem „dritten Raum“ innerer Verhandlung. Und es erscheint offensichtlich, dass die Fähigkeit zu derartigen Übersetzungen wesentlich von bereits durchlebten Adaptabilitätserfahrungen im Sinne von „Migrationskompetenz“ (KOCH/CLEMENT 2014, S. 15) abhängig ist.

Entsprechend treffen gerade im Rahmen interkulturell angelegter Kompetenzfeststellungsverfahren zunächst unterschiedliche Vorstellungen davon aufeinander, wie eine bestimmte Anforderungssituation adäquat zu bewältigen ist. Diese Vorstellungen stellen wir im Folgenden unter den Bezeichnungen von „Kompetenzvorstellungen“ bzw. „Kompetenzerwartungen“ dar (vgl. Kap. 1.1). Inwieweit diese Antipoden Übereinstimmungen aufweisen, hängt u.a. wesentlich davon ab, ob und in welcher Weise sie im Vorfeld der Kompetenzfeststellung kommunikativ aufeinander bezogen, also z.B. im Kontext der SPRINT-Klassen wechselseitig diskutiert und veranschaulicht worden sind. Diesen Prozess leiten wir in Kap. 1.2 unter dem Begriff „Kompetenzverhandlungen“ her. Schließlich stellt sich die Frage, ob im Moment der Kompetenzfeststellung Übereinkünfte darüber erzielt werden können, auf was genau in der Beobachtungssituation geachtet wird. Diese Frage erörtern wir in unserer theoretischen Erarbeitung in Kap. 1.3 (komPASS<sup>3</sup>).

## 1.1 „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“

Jenseits subjektiver Übersetzungsleistungen entsteht damit das Bild unterschiedlicher Erfahrungshintergründe, aus denen differenzierte „Kompetenzvorstellungen“ im Sinne komplexer Bedeutungskontexte hervorgehen, die im Moment der Kompetenzfeststellung aufeinandertreffen. Auf dieser Ebene betrachten wir Kompetenzfeststellungen als ein soziales Verhältnis (KOCH/STRASSER 2008), in dem sich „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ in unterschiedlichem Maße aufeinander beziehen. Dabei bezeichnen wir mit „Kompetenzvorstellungen“ die Subjektseite der Interpretationen von Anforderungen. „Kompetenzerwartungen“ stellen nach unserer Definition dagegen die normierten Anforderungen an kompetentes Verhalten dar. Letztere verteilen sich im Falle von komPASS<sup>3</sup> auf gleich drei Instanzen:

- ▶ **komPASS<sup>3</sup>:** Zunächst repräsentiert das Verfahren mit seinen Definitionen von Fähigkeiten und zu beobachtenden Merkmalen eine bestimmte Normierung von „Kompetenzerwartungen“.
- ▶ **Beobachter/-innen:** Diese Definitionen müssen mit den Erwartungen der Beobachter/-innen jedoch nicht zwangsläufig übereinstimmen. Zwar sind die ausgebildeten Beobach-



ter/-innen dazu angehalten, die im Begleitbuch zum Verfahren aufgestellten Definitionen (WSS 2016, S. 63ff.) zur Grundlage ihrer Beobachtung zu machen. Doch auch dies kann nicht umstandslos vorausgesetzt werden.

- ▶ **Ausbildungsmarkt:** Mit komPASS<sup>3</sup> soll die Perspektive einer Ausbildungseignung beleuchtet werden. Doch auch hier stellt sich die Frage, ob die durch das Verfahren definierten „Kompetenzerwartungen“ mit denen potenzieller Ausbildungsbetriebe übereinstimmen.

Damit lassen sich auf der Anforderungsseite der Kompetenzerwartungen drei parallele Bedeutungskontexte differenzieren. Dem stehen auf der Subjektseite als vierter Pol die „**Kompetenzvorstellungen**“ der Jugendlichen gegenüber. Sie bezeichnen die Art und Weise, in der die Jugendlichen die vorgegebenen Fähigkeiten auffassen, und das Verhalten, das sie diesbezüglich in den gegebenen Anforderungssituationen für adäquat erachten.

## 1.2 „Kompetenzverhandlungen“

Jenseits dieser Gegenüberstellung ist es aus berufspädagogischer Perspektive bedeutsam, wie die beschriebenen Übersetzungsleistungen pädagogisch unterstützt werden können. Um dies theoretisch rahmen zu können, greifen wir auf BODE (2015) zurück, der Jürgen HABERMAS' „Theorie des kommunikativen Handelns“ für das berufspädagogische Kompetenzverständnis nutzbar gemacht hat. Er definiert (Sozial-)Kompetenz als „*Strukturierungsfähigkeit unter speziellen Handlungsbedingungen*“, deren Umsetzung aber gerade in interaktiven Situationen erst unter der Bedingung umgesetzt werden kann, dass „*die Interaktionspartner ihre Definition der Handlungssituation verhandeln*“ (ebd., S. 284f.). Gerade im Falle von Diskrepanzen zwischen „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ wird es also notwendig, dass beide Definitionen kommunikativ miteinander verhandelt werden. Kommunikatives Handeln bedeutet also, dass die Interaktionspartner ihre „Kompetenzvorstellungen“ bzw. „-erwartungen“ miteinander kommunizieren und in einem Prozess wechselseitigen Verstehens übersetzen. Wir leiten in Hinblick auf berufliche Integration daraus die pädagogische Maxime eines „kommunikativen integrationspädagogischen Handelns“ ab. Bezogen auf komPASS<sup>3</sup> bedeutet dies die grundsätzliche Fragestellung, wie es im Vorfeld des Verfahrens gelungen ist, „Kompetenzvorstellungen“ und die verschiedenen Formen von „Kompetenzerwartungen“ hinsichtlich der darin enthaltenen normativen Ansprüche in einer Sphäre der „Kompetenzverhandlung“ im Sinne von Übersetzung zu kommunizieren. Damit sind Interaktionen im Vorfeld der Durchführung der Kompetenzfeststellung wie vor allem der Unterricht in den SPRINT-Klassen, aber auch die Multiplikatorenschulungen für Lehrkräfte angesprochen.

## 1.3 komPASS<sup>3</sup>

Was schließlich die Durchführung von komPASS<sup>3</sup> betrifft, so ist zunächst offensichtlich, dass „Kompetenzverhandlungen“ während des Feststellungsverfahrens im oben beschriebenen Sinne allenfalls sehr begrenzt stattfinden können. Hier ist ein kommunikatives Verhandeln von „Kompetenzvorstellungen“ rein zeitlich kaum möglich. Der Umfang des in dieser Situation Verhandlungsfähigen besteht darin einzig darin, dass die unterschiedlichen Aufgabestellungen und die Gestalt der dabei zu präsentierenden Fähigkeiten nachvollziehbar übermittelt werden. Entsprechend interpretieren wir diesen Teil der Untersuchung auf Grundlage der Theorie der pädagogischen Codes nach Basil BERNSTEIN. BERNSTEIN richtet seinen Blick auf die Sozialisation von Schülerinnen und Schülern in der Schule und bezieht sie auf die Strukturen, die Praxis und die Prozesse innerhalb dieser.

Als Grundlage seiner Theorie beschreibt er zwei Ebenen. Die Makroebene entspricht der Ebene der Gesellschaft mit ihren Eigenschaften der Machtverteilung und den Prinzipien sozialer Kontrolle. Sie spiegeln sich wider in der Art, mit der eine Gesellschaft das Bildungswissen – in unserem Modell die „Kompetenzerwartungen“ – für und innerhalb von Organisationen und Institutionen auswählt, vermittelt und bewertet. Dieses schulische Wissen bezieht sich auf die drei Vermittlungssysteme Curriculum, Unterrichtsgestaltung und Bewertung. Über diese Systeme wird festgelegt, was als gültiges Wissen zählt, was als gültige Vermittlung des Wissens und was als gültige Realisierung des Wissens durch den Lernenden/die Lernende gilt. Im Kontext unserer Evaluation kommt es vor allem auf die Ebene der Realisierung an. Die den „Kompetenzerwartungen“ entsprechende Realisierung der individuellen „Kompetenzvorstellungen“ – das also, was die teilnehmenden Jugendlichen tun – setzt deren Erkennen und Erkennen-Können dieser durch die Aufgabe und die Beobachtenden gesetzten Erwartungen voraus. Entscheidend für ein transparentes Verfahren ist vor diesem Hintergrund das Verständnis für den Prozess und den Gegenstand der „Kompetenzverhandlungen“.

Erstens müssen die Teilnehmenden den Kontext und Gegenstand der Aufgabe den Erwartungen der Beobachtenden entsprechend decodieren/erkennen können, um evtl. ihre „Kompetenzvorstellungen“ den Beobachtungsgegenständen anzupassen.

Die Relevanz dieser Unterscheidung lässt sich für komPASS<sup>3</sup> an dem Spannungsverhältnis zwischen Spiel- und Ernstcharakter verdeutlichen. Bei klar zu erkennendem Ernstcharakter wissen die Teilnehmenden, dass sich die Verhaltensregeln, deren Befolgen den Erwartungen entsprechend beobachtet wird, von den Verhaltensregeln z.B. des häuslichen Umfelds unterscheiden. Dadurch kann eine Erkennungsregel entstehen, die lautet: *„Hier wird erwartet, dass ich mich anders verhalte als zu Hause.“* (SERTL/LEUFER 2012, S. 34) Bei einer schwachen Abgrenzung nach außen – nach BERNSTEIN „externer Klassifikation“ – sind die Grenzen zwischen offiziellem Verhalten in komPASS<sup>3</sup> und dem Verhalten in z.B. familiären Kontexten nicht explizit, indem keine Hinweise darauf gegeben werden, dass das erwartete Verhalten sich von dem Verhalten im privaten – evtl. spielerischen – Kontext unterscheidet. In diesem Kontext würde eine Erkennungsregel entstehen, die folgendermaßen lautet: *„Du kannst dich hier benehmen wie zu Hause.“* (ebd., S. 35)

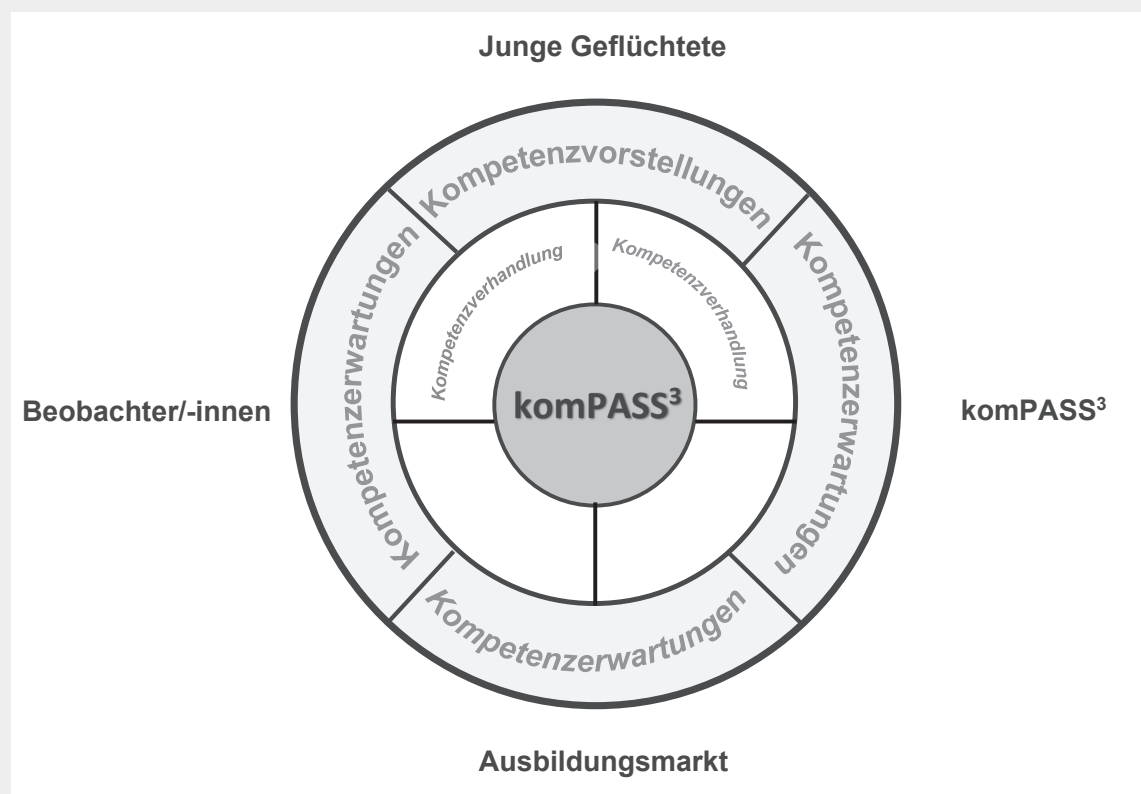
Zweitens müssen Teilnehmende, die nun den Kontext passend gedeutet haben, um sich über das Erkennen hinaus nun auch angemessen verhalten zu können, die Übersetzung dieser Regeln in die Praxis ihres Verhaltens beherrschen. Erkennen und Realisieren der Regeln gehören beide zur Dekodierungskompetenz und finden zunächst unbewusst statt.

Entsprechend lässt sich für die gelungene Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> ein Sender-Empfänger-Modell konstruieren: Erwartungsgemäße Kommunikation kann darum nur unter den Voraussetzungen gelingen, dass es entweder dem/der Empfänger/-in einer Nachricht gelingt, die vom Sender codierte Bedeutung zu decodieren – und das heißt Erkennens- und Realisierungsregeln angemessen zu wählen – oder dass der Sender selbst eine für den Empfänger verständliche Bedeutungsdarstellung formuliert. Auf diese Weise kann zwar nur bedingt ein kommunikatives Verhandeln von „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ umgesetzt und die umfassende Bedeutung der jeweiligen Sichtweisen übermittelt werden. Trotzdem besteht die Möglichkeit der Herstellung einer Art Geschäftsgrundlage, indem entweder an die Inhalte vorangegangener Aushandlungsprozesse appelliert oder aber zumindest in Form eines Auftrages klargestellt wird, welche Form von Verhalten im Rahmen unterschiedlicher Aufgabenstellungen beobachtet und erwartet wird.

## 1.4 Theoriegeleitete Bedeutungskontexte und Aushandlungssphären

Im Rahmen dieser theoretischen Herangehensweisen verteilen wir unser Erkenntnisinteresse auf unterschiedliche Bedeutungskontexte und Aushandlungssphären, innerhalb derer wir die in unserer Projektkonzeption<sup>3</sup> aufgeworfenen Fragestellungen reformulieren (vgl. Abb. 1).

**Abbildung 1: Verteilung des Erkenntnisinteresses auf theoriegeleitete Bedeutungskontexte und Aushandlungssphären**



Quelle: Eigene Darstellung

Hier ist zunächst der erste Bedeutungskontext des Erfahrungswissens und der normativen Vorstellungen der direkt und indirekt beteiligten Akteure zu nennen. Sie rahmen den Prozess der Kompetenzfeststellung und das vorgelagerte integrationspädagogische Geschehen als verhandelbare Gegebenheiten kultureller Differenz und sicherlich auch unartikulierter Übereinstimmung. In der oben benannten Weise fallen darunter zunächst die „Kompetenzvorstellungen“ der jungen Geflüchteten sowie die durch komPASS<sup>3</sup>, die Beobachter/-innen und den Arbeitsmarkt repräsentierten „Kompetenzerwartungen“.

Daran schließt sich als zweiter Bedeutungskontext die Aushandlungssphäre der „Kompetenzverhandlung“ an. Damit zielen wir auf kommunikative Aushandlungsprozesse von „Kompetenzvorstellungen“ und „-erwartungen“ im Vorfeld der Kompetenzfeststellung ab. Damit sind im Wesentlichen das pädagogische Angebot in den SPRINT-Klassen und die Multiplikator-schulungen gemeint.

Der dritte Bedeutungskontext ist die Aushandlungssphäre von komPASS<sup>3</sup> selbst. Hier stellt sich die Frage nach dem Zustandekommen einer Geschäftsgrundlage, mit der sich Jugendliche

<sup>3</sup> Das betreffende Konzeptpapier kann bei den Autoren nachgefragt werden.

und Beobachter/-innen über die konkreten Verhaltensanforderungen in den Feststellungssituationen verständigen.

## 1.5 Untersuchungsleitende Hypothesen und Fragestellungen

Damit verbinden sich folgende in der Projektkonzeption aufgeworfenen Fragestellungen:

### 1.5.1 Aushandlungssphäre I: „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“

Die erste Aushandlungssphäre betrifft die mentalen, sozialisierten und institutionalisierten Voraussetzungen des Kompetenzfeststellungsverfahrens selbst und der darin direkt oder indirekt involvierten Akteure: „Kompetenzerwartungen“ und „Kompetenzvorstellungen“:

- ▶ Welche Dispositionen („Kompetenzvorstellungen“) stehen den durch komPASS<sup>3</sup> definierten Anforderungen aufseiten der jungen Geflüchteten gegenüber? *Wie und vor welchen kulturellen Erfahrungshintergründen werden die durch komPASS<sup>3</sup> definierten Anforderungen interpretiert?*
- ▶ Was soll mit komPASS<sup>3</sup> erhoben werden? *Welche Kompetenzdimensionen liegen den eingesetzten Verfahren zugrunde und mit welcher Definition von gelungener Bewältigung werden sie jeweils bewertet?*
- ▶ Wie wird komPASS<sup>3</sup> umgesetzt? *Mit welchen Anforderungen („Kompetenzerwartungen“) begegnen die ausgebildeten Beobachter/-innen den SPRINT-Schülern und -Schülerinnen und inwiefern entsprechen die lokalen Umsetzungen Konzept und Grundgedanken von komPASS<sup>3</sup>?*

Wir erweitern diese Fragestellungen um die Sicht der durch die Bundesagentur für Arbeit repräsentierten Betriebe und formulieren auf der Grundlage unserer theoretischen Rahmungen folgende Forschungshypothese:

*Aufgrund interkultureller Differenzen kann nicht umstandslos von einer Übereinstimmung der durch junge Geflüchtete, komPASS<sup>3</sup>, Beobachter/-innen und den Ausbildungsbetrieben repräsentierten „Kompetenzvorstellungen“ bzw. „-erwartungen“ ausgegangen werden. Das Ausmaß der hier feststellbaren Differenzen stellt erhebliche Anforderungen an die integrationspädagogische Umsetzung des SPRINT-Projekts, die Multiplikatorenschulungen der Beobachter/-innen und die lokalen Umsetzungen von komPASS<sup>3</sup>.*

### 1.5.2 Aushandlungssphäre II: „Kompetenzverhandlungen“

Die zweite Ebene betrifft die „Kompetenzverhandlungen“ im Vorfeld der Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> in den pädagogischen Kontexten der SPRINT-Klassen und im Zuge der Multiplikatorenschulungen der Beobachter/-innen. Zu ihrer Bearbeitung knüpfen wir an die oben benannten Fragestellungen an und formulieren folgende Forschungshypothese:

*Erfolgreiche Integration ist auf ein kommunikatives Integrationspädagogisches Handeln verwiesen. In Bezug auf gegebene „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ bedeutet dies, dass die darin ausgedrückten Bedeutungskontexte im Vorfeld hinsichtlich gegebener Differenzen und Analogien verhandelt und übersetzt werden müssen.*

### 1.5.3 Aushandlungssphäre III – komPASS<sup>3</sup>:

Die dritte und letzte der so abgegrenzten Aushandlungssphären betrifft die Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> selbst. Damit greifen wir nochmals auf die dritte der oben benannten Fragestellungen zurück und formulieren auf der Basis unserer theoretischen Vorüberlegungen (Sender-Empfänger-Modell (vgl. Kap. 1.3)) folgende Forschungshypothese:

*„Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ müssen gerade in interkulturellen Kontexten im Vorfeld der Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren im Zuge eines kommunikativen integrationspädagogischen Handelns übersetzt und verhandelt werden. Im Zuge der Umsetzung selbst kommt es darauf an, an diese Verhandlungen zu appellieren oder zumindest ein gemeinsames Verständnis hinsichtlich Aufgabenstellungen und der erwarteten Bewältigungsform herzustellen.*

## 2 Untersuchungsdesign

Damit unterteilt sich unser Erkenntnisinteresse auf drei grundsätzliche Bedeutungskontexte und Aushandlungssphären, die sich jeweils noch einmal hinsichtlich der darin relevanten Akteure und Perspektiven differenzieren. Für ihre empirische Ausleuchtung waren der Evaluation von vornherein folgende Grenzen und Rahmenbedingungen gesetzt:

- ▶ **Neuartigkeit des Feldes:** Ohne Zweifel handelt es sich sowohl bei der Zielgruppe junger Geflüchteter als auch bei dem spezifischen Einsatz von komPASS<sup>3</sup> um ein vollkommen neuartiges Forschungs- und Handlungsfeld. Differenzen zwischen „Kompetenzerwartungen“ und „Kompetenzvorstellungen“ als zentrales Element der hier vorgenommenen Theoriebildung konnten darum z.B. schwerlich aufgrund bereits vorhandener Erhebungsinstrumente erfasst werden. Entsprechend war es an einigen Stellen zwar möglich auf Vorerfahrungen aus der Forschung und Bestandteile bereits erprobter Verfahren zurückzugreifen. Insgesamt musste aber der Großteil der für diese Evaluation eingesetzten Erhebungsinstrumente erst von Grund auf entwickelt und mit vergleichbaren Zielgruppen getestet werden. Insofern wurde die Untersuchung weitgehend als explorative Pilotstudie konzipiert.
- ▶ **Kapazitätseinschränkung:** Der zunächst auf drei Monate begrenzte Erhebungszeitraum machte eine strikte Begrenzung der Zahl der Probanden und Probandinnen sowie der Erhebungsstandorte notwendig. Zudem mussten Verfahren entwickelt werden, mit denen beides gewährleistet werden konnte: Ein inhaltliches Verstehen von Motiven und Wahrnehmungsweisen der Probanden und Probandinnen und ein Generieren effizient auswertbarer Daten mittels gegebener Auswertungsprogramme.
- ▶ **Sprach- und Verständnisbarrieren:** Die Besonderheit der Zielgruppe junger Geflüchteter bringt es mit sich, dass die Untersuchung ihrem eigenen theoretischen Anspruch angepasst werden musste. Denn aufgrund der anzunehmenden eingeschränkten Sprach- und vor allem Schriftsprachkenntnisse der potenziellen Probanden und Probandinnen konnten, zumindest was diesen Teil der Untersuchung anging, keinerlei schriftbasierte Erhebungsmethoden eingesetzt werden. Zudem war selbst bei einem entsprechenden Sprachverständnis nicht per se ein entsprechendes Sinnverstehen so komplexer Thematiken wie „Kompetenzerwartungen“ vorauszusetzen. Insofern mussten sämtliche diesbezüglich konzipierten Instrumente kommunikativ zur interaktiven Bearbeitung ausgerichtet und hinsichtlich der Möglichkeit eines Sinnverstehens an vergleichbaren Zielgruppen getestet werden. Dabei wurde allerdings angesichts der Zielsetzung einer mittelfristigen Vermittlung in betriebliche Ausbildung die Möglichkeit einer zumindest verbalen Verständigung vorausgesetzt. In Fällen, in denen eine solche Verständigung nicht möglich war, konnte dies auf diesem Wege umgehend erkannt und der entsprechende Erhebungsbogen diesbezüglich markiert werden.

Dementsprechend wurde die Untersuchung zunächst explorativ für den Einsatz an vier ausgewählten Schulstandorten angelegt. Denn es war zumindest zu vermuten, dass sich Umsetzungsmodalitäten, kompetenzbezogene Wahrnehmungsweisen und ggf. auch die Zielgruppen fachspezifisch und regional unterscheiden. Die Auswahl fiel auf zwei städtische Standorte mit in einem Fall gewerblich-technischer Ausrichtung, im anderen Fall mit einer Zentrierung auf

soziale Dienstleistungsberufe und hohem Schülerinnenanteil. Dazu konnte jeweils eine Schule in Süd- und eine weitere im Nordwesten von Niedersachsen gewonnen werden.<sup>4</sup>

Um die sehr zeitintensiven Erhebungen an diesen weit verzweigten Standorten umsetzen zu können, wurden sechs studentische Hilfskräfte eingestellt und hinsichtlich der geplanten Erhebungsverfahren ausgebildet (s.u.).<sup>5</sup> Zudem wurde eine ausgebildete Wissenschaftlerin mit fundierten Einblicken in die Umsetzung von SPRINT und den Vorläufer von komPASS<sup>3</sup> (die von der Hannoveraner Werkstatt-Schule e. V. entwickelte TalentWerkstatt) eingestellt. Ihre Aufgabe bestand darin, die vorstrukturierten Verfahren in vergleichbaren Klassen mit jugendlichen Migranten und Migrantinnen zu testen und auf dieser Basis einsatzfertige Erhebungsinstrumente zu entwickeln. Gleichzeitig war sie für die Pretests der Verfahren zur Befragung der Beobachter/-innen zuständig. Neben den Autoren und der eingesetzten Verwaltungsfachkraft wurden zusätzlich eine zweite Wissenschaftlerin mit ausgewiesener Erfahrung in der Verfahrensauswertung und eine weitere dritte diesbezüglich eingearbeitete Wissenschaftlerin<sup>6</sup> hinzugezogen, die die studentischen Hilfskräfte für die Beobachtung der Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> ausbildete.

Um einen kompetenten Einsatz der Erhebungsinstrumente und eine empirische Vergleichbarkeit der an den unterschiedlichen Standorten erhobenen Daten zu gewährleisten, wurden der theoretische Gesamtaufbau der Erhebung und die Entwicklung bzw. Vorstrukturierung sämtlicher Instrumente im Rahmen des Gesamtteams vorgenommen. Zudem nahmen die studentischen Hilfskräfte an Pretests mit vergleichbaren Zielgruppen teil. Weiterhin wurde für jedes Erhebungsinstrument, bei dem dies notwendig erschien, ein detaillierter Durchführungsleitfaden verfasst. Schließlich wurde eine Gesamtaufsicht durch die Projektleitung an ausgewählten Erhebungstagen und allen Standorten gewährleistet.

Vor diesem Hintergrund wurden den in Abb. 1 dargestellten theoriegeleiteten Bedeutungskontexten und Aushandlungssphären folgende Erhebungsinstrumente zugeordnet (vgl. Abb. 2):

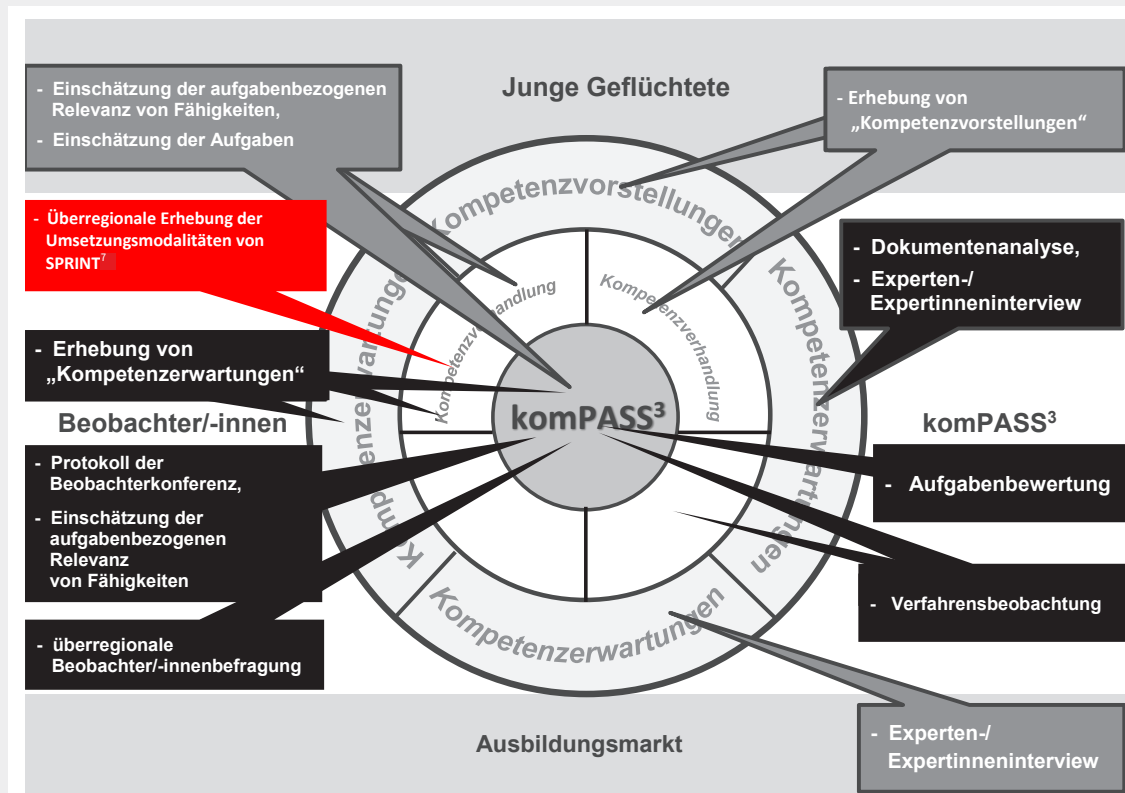
---

4 Zur Gewährleistung des Datenschutzes werden die Standorte der Schulen in diesem Bericht nicht genannt.

5 Je nach zeitlicher Verfügbarkeit war dies in zwei Fällen eine Person, in zwei weiteren waren es zwei Personen pro Standort.

6 Der Einsatz dieser Person wurde aus Eigenmitteln finanziert.

Abbildung 2: Verteilung der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf theoriegeleitete Bedeutungskontexte und Aushandlungssphären



Quelle: Eigene Darstellung

Die Darstellung der einzelnen Verfahren erfolgt in der Reihenfolge ihrer tatsächlichen Umsetzung gewissermaßen von innen nach außen, indem wir zunächst die Beobachtung der Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> und die Erhebung diesbezüglicher Einschätzungen der involvierten Akteure beschreiben. Darauf stellen wir unsere Erhebungen von „Kompetenzvorstellungen“ und „-erwartungen“ dar und geben abschließend wieder, auf welche Weise wir Rückschlüsse auf „Kompetenzverhandlungen“ in den pädagogischen Kontexten der SPRINT-Klassen und im Zuge der Multiplikatorenschulungen der Beobachter/-innen gezogen haben.

## 2.1 Aushandlungssphäre I: komPASS<sup>3</sup>

Nachfolgend wird nun dargestellt, wie die Durchführung des Kompetenzfeststellungsverfahrens als der zentralen Aushandlungssphäre, in der Übereinkünfte über die Gestalt der jeweils gestellten Anforderungen getroffen werden (können), evaluiert wurde. Zur Erhebung der Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> wurden die unterschiedlichen Verfahrensteile der Durchführung von komPASS<sup>3</sup> an den vier Untersuchungsstandorten von studentischen Hilfskräften beobachtet und schließlich die Einschätzungen von Jugendlichen und Beobachter/-innen hinsichtlich der zu beobachtenden Fähigkeiten und der unterschiedlichen Aufgabenstellungen erhoben.

<sup>7</sup> Die Untersuchung wird parallel zu der hier dargestellten Evaluation aus Eigenmitteln am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung durchgeführt.



### 2.1.1 Verfahrensbeobachtung und Protokoll der Beobachterkonferenz

Am Beginn der Erhebungen wurde an jedem der vier Standorte ein Durchlauf (an einigen Standorten fanden mehrere Durchläufe statt) von komPASS<sup>3</sup> durch die jeweils zugeordneten studentischen Hilfskräfte beobachtet. Dazu wurde ein bereits probates Verfahren (PRESSLER 2015) entsprechend modifiziert. Die Erhebungspersonen beobachteten grundsätzlich nicht teilnehmend. Die Probanden und Probandinnen (Jugendliche und Beobachter/-innen) waren zwar über die Tatsache ihrer Beobachtung, nicht aber über Inhalt und Zielsetzung der Beobachtung informiert. Dabei wurde jede Intervention in die Durchführung des Verfahrens vermieden. Zielsetzung der Verfahrensbeobachtung war es zu protokollieren, inwieweit nach dem oben beschriebenen Sender-Empfänger-Modell (vgl. Kap. 1.3) kommunikative Übereinstimmung über die Ziele der Beobachtung während des Verfahrens hergestellt wurde. Dies bezog sich sowohl auf die Form der Aufgabenerläuterung als auch auf die Art und Weise, in der jeweils die zur Beobachtung vorgegebenen Fähigkeiten und die Form ihrer erwarteten Präsentation vermittelt wurden. Es erfolgte sowohl nach dem Prinzip einer vorgegebenen Ergebnisbewertung als auch nach dem einer erläuternden Verlaufsprotokollierung. Dazu wurden mit den Erhebungspersonen ein Beobachtungsbogen (vgl. Anlage 1) und ein dazugehöriger Anleitungstext (vgl. Anlage 2) entwickelt.

Dieses Vorgehen bezog sich auf die Erhebungstage 1, 2 und 4. Der dritte Tag sollte nach den Vorgaben des Verfahrens (vgl. WSS 2016, S. 49) für die Beobachterkonferenz und damit für die Eingabe der während der Verfahrensbeobachtung erhobenen Werte genutzt werden. Dabei sollte die Art und Weise der diesbezüglichen Diskussion und der Ermittlung der eingegebenen Datenwerte auf einem Erhebungsbogen (vgl. Anlage 3) mit entsprechender Entscheidungshilfe für die Erhebungspersonen (vgl. Anlage 4) erhoben werden.<sup>8</sup>

### 2.1.2 Aufgabenbewertung

Die Bewertung der unterschiedlichen Aufgaben des Kompetenzfeststellungsverfahrens erfolgte nicht mittels standardisierter Erhebungsinstrumente. Demensprechend kann den erzielten Ergebnissen allenfalls bedingt ein wissenschaftlicher Aussagewert zugesprochen werden. Hier stellte sich das Problem, dass Schwierigkeiten und Verbesserungsbedarfe, die sich an den unterschiedlichen Standorten im Zuge der Umsetzung der unterschiedlichen Aufgaben stellen sollten, im Vorfeld nicht abgesehen werden konnten. Aus diesem Grunde war es nicht möglich, im Vorfeld ein Erhebungsinstrument zu entwickeln, mit dem sich an den unterschiedlichen Standorten standardisierte Ergebnisse würden erheben lassen.<sup>9</sup>

Wir haben uns darum für ein offenes Verfahren entschieden, in dem die Erhebungspersonen sämtlicher Standorte nach Abschluss der Evaluation nacheinander und voneinander unabhängig ihre jeweiligen Eindrücke darstellten. Die wesentlichen Ergebnisse wurden dabei jeweils protokolliert und durch zusätzliche Aspekte ergänzt. Damit konnten zumindest Eindrücke festgehalten werden, die mit den Ergebnissen weiterer Erhebungen wie den Protokollen

---

8 Da sich herausstellte, dass die Ermittlung der Datenwerte in drei von vier Fällen bereits im Vorfeld der Beobachterkonferenz durch ein Mitteln der aufgezeichneten Bewertungen der unterschiedlichen Fähigkeiten erfolgt war, erwies sich dieses Vorgehen in diesen drei Fällen als nicht sinnvoll durchführbar. Stattdessen wurde jeweils ein Ergebnisprotokoll verfasst und den Beobachtungsteams zur Imprimatur vorgelegt. Die Inhalte beziehen sich auf eine allgemeine Kritik des Verfahrens und gehen darum nach zentralen Inhalten sortiert in die Verfahrensbewertung ein (vgl. Kap. 3.1.2).

9 Zwar enthielten die für die Verfahrensbeobachtung entwickelten Beobachtungsbögen (vgl. Anlage 1) Raum für Notizen, mit denen die als standardisiert vorgesehenen Bewertungen illustriert werden konnten. Sie können jedoch keiner auf strikte Vergleichbarkeit ausgerichteten Evaluation der unterschiedlichen Aufgaben genügen.

der Beobachterkonferenzen korrespondieren und sie als zusätzliche Perspektive unterstreichen. Trotzdem kann hier allenfalls eingeschränkt von wissenschaftlich abgesicherten Ergebnissen ausgegangen werden.

### 2.1.3 Einschätzung der Aufgaben und der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Jugendlichen

Mit dieser Verfahrensbeobachtung konnte zwar erhoben werden, ob und in welcher Weise den jungen Geflüchteten Aufgabenstellungen und Performanzanforderungen (dargestellte Fähigkeiten) im Zuge des Verfahrens übermittelt wurden. Dies ließ jedoch nur bedingte Aussagen darüber zu, inwieweit diese Übermittlungen auch von den betroffenen Jugendlichen verinnerlicht bzw. im oben benannten Sinn (vgl. Kap. 1.3) decodiert werden konnten. Aus diesem Grund wurden den Jugendlichen zunächst noch einmal die unterschiedlichen Fähigkeiten durch die Erhebungspersonen transparent und erinnerlich gemacht. Dazu haben wir die im Begleitbuch zum Verfahren (vgl. WSS 2016, S. 63ff.) definierten Fähigkeiten auf kurze und einfach verständliche Formulierungen reduziert. Diese Formulierungen wurden mit den für die einzelnen Aufgaben aufgeführten Merkmalsdefinitionen in mehreren kommunikativen Prozessen auf inhaltliche Übereinstimmung überprüft. Weiterhin wurde jede einzelne Formulierung mit einer vergleichbaren Probandengruppe hinsichtlich der Art und Weise ihres Verständnisses diskutiert und dementsprechend angepasst (vgl. Anlage 10, zweite Spalte von links). Vor diesem Verständnishintergrund sollte an jedem Standort zwölf Jugendlichen (insgesamt  $n=48$ ) eine Tabelle vorgelegt werden, in der sie gebeten wurden, jeweils in Einzelarbeit einzutragen, inwiefern sie die Präsentation der jeweiligen Fähigkeiten bei der Umsetzung der unterschiedlichen Aufgaben als bedeutsam erachtet hatten (vgl. Anlage 5).<sup>10</sup> Für die Erhebungspersonen wurde dazu wiederum ein detaillierter Handlungsleitfaden erstellt, der auch alle weiteren Erhebungen mit den jungen Geflüchteten einschließt (vgl. Anlage 6).

Des Weiteren wurde ein teilstandardisierter Fragebogen entwickelt, in dem die Jugendlichen ihre Eindrücke von Sinn und Relevanz des Gesamtverfahrens und der einzelnen Aufgabenstellungen einschätzen sollten (vgl. Anlage 7). Als Vorlage dafür diente ein bereits erprobtes qualitatives Erhebungsverfahren (vgl. Koch 2009) zum zielgruppenspezifischen Kompetenzverständnis und seiner klientenzentrierten Reflexion. Formell handelte es sich dabei um einen teilstandardisierten Fragebogen, der jedoch mit einer Erhebungsperson gemeinsam in Form von Einzelgesprächen ausgefüllt wurde. Dabei wurden die unterschiedlichen Aussagen einerseits in ein vorgefertigtes Kategoriensystem eingetragen und anschließend hinsichtlich des Verständnisses durch die Jugendlichen überprüft (und ggf. in kommunikativer Übereinstimmung korrigiert). Auf diese Weise ließen sich relativ schnell und effizient vergleichbare Situationsbewertungen erheben, die gleichzeitig hinsichtlich des besonderen Verständnisses der Jugendlichen nachvollzogen und dokumentiert werden konnten.

### 2.1.4 Einschätzung der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Beobachter/-innen

Den so erhobenen Einschätzungen der jungen Geflüchteten an den unterschiedlichen Standorten haben wir weitergehend die diesbezüglichen Sichtweisen ausgewählter Beobachter/-in-

---

<sup>10</sup> Dabei erschien es uns aufgrund der besonderen Lebenssituation der Zielgruppe in besonderer Weise notwendig, über eine schriftliche Versicherung hinaus absolute Sicherheit hinsichtlich des Datenschutzes zu veranschaulichen. Den Jugendlichen wurden darum Karten mit Bildern aus der Comic-Literatur bekannter Superhelden (Catwoman, Cinderella, Superman, Spiderman etc.) vorgelegt, aus denen sie jeweils eine Figur auswählten. Der entsprechende Name wurde auf sämtlichen Unterlagen als Erkennungs- und Differenzierungsmerkmal vermerkt.

nen gegenübergestellt. Dabei wurde an jedem Standort zunächst einer ausgewählten Person aus dem Beobachterteam (insgesamt:  $n = 4$ ) ein der Befragung der jungen Geflüchteten (vgl. Kap. 2.1.3) vergleichbares Erhebungsinstrument vorgelegt (vgl. Anlage 8). Aufgrund von Pretests sind wir davon ausgegangen, dass den Beobachter/-innen die dabei angesprochenen unterschiedlichen Aufgaben als bildlich erinnerbare Erlebnisse zugänglich sind. In Bezug auf die zu bewertenden Fähigkeiten dagegen haben wir den Probanden und Probandinnen nochmals die für die Befragung der Jugendlichen entwickelten Fähigkeitsdefinitionen zur Reaktivierung einer möglicherweise schwer zugänglichen Erinnerung vorgelegt (vgl. Anlage 10, zweite Spalte von links). Auch hier wurden die unterschiedlichen Aussagen einerseits in ein vorgefertigtes Kategoriensystem eingetragen, hinsichtlich des Verständnisses durch die Probanden und Probandinnen überprüft, ggf. in kommunikativer Übereinstimmung korrigiert und die Kommentierungen dieser Bewertungen hinsichtlich konkreter Begründungen und Erfahrungshintergründe protokolliert. Diese Befragung hatte eine exemplarische Ausleuchtung der Wahrnehmungsweisen und Verständnishintergründe der Beobachter/-innen zum Ziel. Sie sollten einerseits der Zielsetzung des Verfahrens und den Einschätzungen der Jugendlichen gegenübergestellt werden. Andererseits betrachteten wir diese Befragung als verständnisleitende Interpretationsgrundlage für eine überregionale Gesamtbefragung der als Beobachter/-innen eingesetzten Lehrkräfte (vgl. Kap. 2.4). Konkret ging es uns bei diesem Teil der Untersuchung darum herauszufinden, ob und inwieweit die Probanden und Probandinnen die unterschiedlichen Aufgaben für die Bewertung der jeweils zugrunde gelegten Fähigkeiten als geeignet angesehen haben.

## 2.2 Bedeutungskontexte: „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“

Jenseits dieser unmittelbaren Gegenüberstellung von Einschätzungen und Sichtweisen haben wir in diesem Teil des Verfahrens nach Situationsinterpretationen, „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ gefragt. Entsprechend unserer theoriegeleiteten Hypothesenbildung (vgl. Kap. 1.5.1) müssen wir hier kulturell und sozialisationsbedingte Differenzen zumindest in Betracht ziehen.

### 2.2.1 „Kompetenzerwartungen“ I: komPASS<sup>3</sup> (Dokumentenanalyse und Experteninterview)

Die in diesem Zusammenhang impulsgebende Leitdefinition bezeichnet jedenfalls die durch komPASS<sup>3</sup> selbst repräsentierten „Kompetenzerwartungen“. Die Art und Weise, in der hier Kompetenzen bzw. „Fähigkeiten“ auf den unterschiedlichen Stufen des Verfahrens definiert sind, rahmt und bestimmt in gleich dreierlei Weise das Verhalten und die Interpretationen der übrigen „Kompetenzvorstellungen“ und „-erwartungen“:

- ▶ Erstens können zunächst selbst wissenschaftliche Kompetenzdefinitionen schwerlich anders als aus ihrem eigenen Bezugssystem heraus normativ angesehen werden. Sie definieren mit zu untersuchender Präzision „Kompetenzerwartungen“, die sich gerade dadurch als normative Bezugsgrößen herausstellen können, dass von ihnen abweichende Sichtweisen auftreten können.
- ▶ Zweitens könnten die für die unterschiedlichen Aufgaben vorgegebenen Merkmalsdefinitionen mehr oder weniger interpretationsoffen verfasst sein, sodass sie den Beobachtern und Beobachterinnen und den Jugendlichen unterschiedlich breit gefasste Interpretationsspielräume eröffnen.
- ▶ Drittens ist danach zu fragen, inwieweit die den unterschiedlichen Aufgaben zugeordneten „Fähigkeiten“ von den beobachteten Jugendlichen als mehr oder weniger situationsadäquat

aufgefasst werden. Dabei ist es gleichermaßen denkbar, dass „Fähigkeiten“ grundsätzlich anders verstanden, dass ihre Präsentation als nicht situationsangemessen interpretiert oder dass von den ausgewählten Fähigkeiten abweichende Verhaltensprioritäten gewählt werden.

Entsprechend haben wir unsere Dokumentenanalyse zunächst auf der Grundlage vier zentraler Fragestellungen angelegt:

- ▶ *Wie und vor welchem Verständnishintergrund sind die komPASS<sup>3</sup> zugrunde gelegten Fähigkeiten ausgewählt und definiert?*
- ▶ *Mit welcher Präzision und Methode sind die den einzelnen Aufgaben zugeordneten Fähigkeiten und deren Bewertungsgrade beschrieben?*
- ▶ *Nach welchen Maßstäben wurden den unterschiedlichen Aufgaben die jeweils zu bewertenden Fähigkeiten zugeordnet?*
- ▶ *Entspricht das Verfahren den diesbezüglich geltenden Qualitätsstandards?<sup>11</sup>*

Um dies zu ergründen, wurde zunächst eine Dokumentenanalyse des Verfahrens selbst (im Wesentlichen beruhend auf dem zugrunde gelegten Begleitbuch des Verfahrens (WSS 2016)) angestellt. Sie stellt die wesentliche Grundlage für die Umsetzung des Verfahrens dar und ist hinsichtlich der darin enthaltenen Definitionen jedenfalls handlungsleitend. Um weitergehende Fragen hinsichtlich der Hintergründe von Definitionen und Verfahrenskonzeption klären zu können, wurde ein zusätzliches Interview mit einem/einer in die Konzeptentwicklung involvierten Mitarbeiter/-in geführt. Das Interview wurde anhand eines diesbezüglich erstellten Gesprächsleitfadens (vgl. Anlage 12) geführt und auf einem elektronischen Datenträger gespeichert. Danach wurden die wesentlichen Inhalte paraphrasiert und dem/der Interviewpartner/-in zur Imprimatur vorgelegt.

### 2.2.2 „Kompetenzerwartungen“ II: Ausbildungsmarkt (Experteninterview)

Ob die durch komPASS<sup>3</sup> festgestellten und bewerteten Fähigkeiten den diesbezüglichen Erwartungen potenzieller Ausbildungsbetriebe entsprechen, konnte zum Zeitpunkt der Erhebung schwerlich festgestellt werden. Eine solche Erhebung würde sich erst realisieren lassen, wenn ausgewählte Jugendliche ihre Einstiegsqualifizierungen in den Betrieben aufgenommen haben. Trotzdem stellen „Kompetenzerwartungen“ von Betrieben eine wesentliche Bezugsgröße dar, deren Übereinstimmung mit den durch komPASS<sup>3</sup> festgestellten „Fähigkeiten“ zu einem wesentlichen Erfolgsparameter werden kann bzw. könnte. Zum Zeitpunkt der Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> sehen wir diese Perspektive wesentlich durch die Bundesagentur für Arbeit repräsentiert, die bei der Umsetzung von SPRINT-Dual mit Schulen und Kultusministerium kooperiert und über § 54a SGB III zusammen mit den Jobcentern für die Zuweisung in Einstiegsqualifizierungen zuständig ist. Um die damit verbundene Sichtweise zu erheben, haben wir eine/-n diesbezüglich kompetente/-n Vertreter/-in der Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen interviewt. Dabei haben wir u.a. erhoben, welchen Stellenwert die Bundesagentur für Arbeit komPASS<sup>3</sup> zumisst und inwieweit die damit bewerteten Fähigkeiten als mit den betrieblichen Ansprüchen übereinstimmend angesehen werden. Das Interview wurde anhand eines diesbezüglich erstellten Gesprächsleitfadens (vgl. Anlage 13) geführt und auf einem elektronischen Datenträger gespeichert. Danach wurden die wesentlichen Inhalte paraphrasiert und der interviewten Person zur Imprimatur vorgelegt.

<sup>11</sup> Diese Frage wurde schon im Vorfeld der Untersuchung weitgehend überprüft. Es handelt sich insofern um eine nochmalige eingehendere Verifizierung eines bereits gegebenen Erkenntnisstandes.

### 2.2.3 „Kompetenzerwartungen“ III: Beobachter/-innen

Bei der empirischen Auslotung subjektiver „Kompetenzerwartungen“ und „-vorstellungen“ (Beobachter/-innen und junge Geflüchtete) sind wir von einem erprobten empirischen Ansatz ausgegangen, mit dem wir die verinnerlichten Vorstellungen von kompetentem beruflichem Handeln im Rückgriff auf BOURDIEU (1998) als „*Entwürfe gelingenden Berufslebens*“ aufgrund vor allem familiär vermittelten Bewältigungsstrategien in spezifischen soziokulturellen Kontexten aufgefasst haben (CLEMENT/KOCH 2014). Wir setzten dabei voraus, dass sich Vorstellungen von der Ausfüllung sozialer und beruflicher Rollen und damit auch von kompetentem Handeln aus biografischen Erfahrungen und familiären Traditionen in den besonderen Kontexten bestimmter Gesellschaften ablesen lassen. Gleichzeitig konnten wir auf eine Methode zurückgreifen, mit der sich „Kompetenzvorstellungen“ und damit die verinnerlichten Möglichkeiten zu kompetentem Handeln als Repertoires biografisch eingenommener Rollen in unterschiedlichen Lebensphasen abbilden lassen (KOCH 2009).

Im Falle dieser Untersuchung mussten wir jedoch in Bezug auf Beobachter/-innen und junge Geflüchtete jeweils eine zeitbedingte Reduktion dieses Ansatzes vornehmen. Bei der Befragung der einzelnen Beobachter/-innen an den unterschiedlichen Erhebungsstandorten (n=4) haben wir uns entschlossen, die jeweilige Besonderheit kulturell gerahmter und biografisch erworbener „Kompetenzerwartungen“ als beschreibbare Gegebenheiten vorauszusetzen. Die Probanden und Probandinnen wurden darum jeweils in einem individuellen Gespräch mit einer Erhebungsperson gebeten, ihr persönliches Verständnis der einzelnen Fähigkeiten anhand eines protokollierten Beispiels zu definieren, es dann hinsichtlich des Grades an Übereinstimmung auf einer vierstufigen Likert-Skala zu bewerten und schließlich anzugeben, ob tendenziell eher das eigene oder das durch komPASS<sup>3</sup> definierte Fähigkeitsverständnis bei der Kompetenzfeststellung maßgebend war (vgl. Anlage 9).

### 2.2.4 „Kompetenzvorstellungen“ der Jugendlichen

Die „Kompetenzvorstellungen“ der jungen Geflüchteten wurden mit einem zweistufigen Verfahren erhoben. Maßgebend war dabei ebenfalls der Gedanke, dass sich derart verinnerlichte Orientierungen kaum pauschal als generalisierende Bewertungen artikulieren lassen. Welche Vorstellung sich Menschen von einer adäquaten Bewältigung an sie gestellter Anforderungen machen, lässt sich kaum grundsätzlich, geschweige denn in interkulturellen Übersetzungskontexten artikulieren. Was auf welche Weise aus subjektiver Sicht unter bestimmten Bedingungen zu tun ist, lässt sich – wenn überhaupt – assoziativ unter Bezugnahme auf konkret erlebte Anforderungsszenarien beschreiben (vgl. KOCH 2009, S. 11ff.). Überdies wollten wir bei der Erhebung jedwede Konfrontation mit belastenden Erfahrungen auf der Flucht oder im Heimatland vermeiden. Darum haben wir bewusst auf biografische Einbettungen der erinnerten Handlungsszenen verzichtet und das Protokollieren diesbezüglicher Erzählungen auf ein Minimalmaß beschränkt. Den unterschiedlichen Gesamtgruppen der Jugendlichen wurde zunächst ein Orientierungsfragebogen vorgelegt. Dieser enthielt noch einmal die sprachlich vereinfachten Fähigkeitsdefinitionen (vgl. Anlage 10, zweite Spalte von links). Jeder einzelnen Definition war jeweils eine assoziationsstimulierende Beispielformulierung für die drei Dimensionen *Vergangenheit* (Heimatland), *Gegenwart* (komPASS<sup>3</sup>) und *Zukunft* (Arbeit in Deutschland) hinzugefügt. Diese Formulierungen sollten auf die Erinnerung möglichst konkreter Szenen aus dem Herkunftsland und während der Kompetenzfeststellung bzw. auf bildliche Vorstellungen von der deutschen Arbeitswelt bezogen werden. Deshalb waren die Formulierungen zugespitzt mit dem Ziel einer solchen Assoziation formuliert. Dabei sollte jeweils das Zutreffen der Formulierung mit einer Schulnote zwischen 1 und 4 bewertet werden (vgl. Anlage 10).

Es ist offensichtlich, dass mit einer solchen Befragung keine Vergleichswerte generiert werden können. Denn schon allein aufgrund der unterschiedlichen Formulierungen ließen sich die bewerteten Aussagen allenfalls einzeln hinsichtlich diesbezüglicher Standardabweichungen überprüfen. Der eigentliche Sinn dieser Vorbefragung lag jedoch in der kommunikativen Vorbereitung einer Einzelgesprächssituation, in der die Jugendlichen die so entwickelten Assoziationen noch einmal bezogen auf eine komPASS<sup>3</sup> entlehnte einheitliche Fähigkeitsdefinition beziehen und einzeln hinsichtlich ihres Zutreffens in Gegenwart und Vergangenheit auf einer vierstufigen Likert-Skala bewerten sollten (vgl. Anlage 11). Auf diese Weise konnte auch noch einmal überprüft werden, inwieweit die Jugendlichen in der Lage waren, diese komplexe Übertragungsleistung sprachlich und assoziativ zu bewältigen.

### 2.3 Kompetenzverhandlungen: Rückschlüsse auf SPRINT und die Multiplikatorenschulungen

Eigene Erhebungen im Rahmen des SPRINT-Unterrichts und der Multiplikatorenschulung für komPASS<sup>3</sup> wurden im Kontext dieser Evaluation nicht durchgeführt. Allerdings haben wir am IfBE einen weiteren Forschungsprozess begonnen, in dem wir die überregionalen Umsetzungsmodalitäten in sämtlichen Niedersächsischen SPRINT-Klassen erheben (vgl. Abb. 2).<sup>12</sup> Zudem erlauben es etliche der von uns durchgeführten Erhebungen, Rückschlüsse auf die Umsetzung von SPRINT und die Multiplikatorenschulungen zu ziehen und entsprechende Handlungsempfehlungen zu formulieren. So geben uns die Ergebnisse der Verfahrensbeobachtung Hinweise auf Potenziale und Verbesserungsbedarfe bezüglich der Multiplikatorenschulungen. Weiterhin können uns die Erhebungen von „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ der Beobachter/-innen und der jungen geflüchteten Jugendlichen ebenso wie deren jeweilige Einschätzungen der Fähigkeiten und deren aufgabenbezogene Relevanz Aufschlüsse über Übersetzungsnotwendigkeiten im Vorfeld des Kompetenzfeststellungsverfahrens geben.

### 2.4 Überregionale Beobachterbefragung

Als letzten Untersuchungsschritt haben wir eine überregionale Befragung möglichst aller im Kontext von komPASS<sup>3</sup> als Beobachter/-innen eingesetzten Personen durchgeführt. Dazu haben wir einen Kurzfragebogen (vgl. Anlage 14) verfasst, in dem wir neben zwei grundsätzlichen Fragen zur Teilnahme an komPASS<sup>3</sup> und der Multiplikatorenschulung acht weitere Fragen gestellt haben, die wir aus der Vorauswertung unserer standortbezogenen Erhebungen als zentrale Ergebnisse destilliert haben. Auf diese Weise wurden zehn zentrale Fragestellungen formuliert, die den einzelnen Verfahren in der Weise zugeordnet sind, dass sich die jeweils zentralen standortbezogenen Erhebungsergebnisse aufgrund repräsentativerer Daten untermalen lassen (vgl. Tab. 1).<sup>13</sup>

An 96 öffentliche berufsbildende Schulen, die nach Angaben der Niedersächsischen Landesschulbehörde mit Stand von August 2016 am SPRINT-Projekt teilnahmen oder zumindest daran interessiert waren, wurden jeweils sechs Fragebögen mit entsprechenden Hinweisen zum Verfahren verschickt. In dem diesbezüglichen Anschreiben wurden die Schulleitungen gebeten, „die mitgesendeten Fragebögen an die diesbezüglich kompetenten Kolleginnen und Kol-

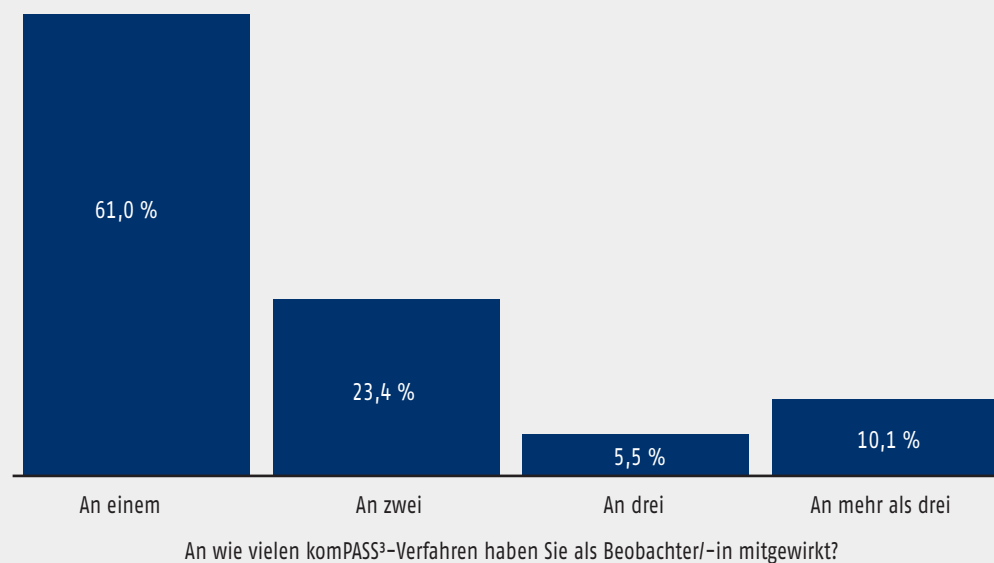
<sup>12</sup> Es handelt sich um einen laufenden Forschungsprozess unter der Leitung von Herrn PD Dr. Stefan Wolf. In diesem Bericht können noch keine diesbezüglichen Ergebnisse herangezogen werden.

<sup>13</sup> Dabei sind die einzelnen Fragen so formuliert, dass sich die Ergebnisse teilweise mehreren der von uns durchgeführten regionalen Erhebungen zuordnen lassen (vgl. Tab. 1). Wir haben in der Darstellung dabei jeweils diejenige Kapitel zur Untermalung ausgewählt, die dem Argumentationsstrang am besten angemessen erschienen.

legen“ in ihrem Haus zu verteilen. Etliche dieser Schulen meldeten zurück, dass sie komPASS<sup>3</sup> aus unterschiedlichen Gründen nicht durchgeführt hatten. Vor diesem Hintergrund ist der Rücklauf der Fragebögen von 68 Schulen und 223 Fragebögen als nahezu umfassend und durchaus repräsentativ einzuschätzen.<sup>14</sup>

Die dabei erreichten Probanden und Probandinnen hatten zumeist an nur einem oder zwei, teilweise aber an sogar mehr als drei Durchgängen von komPASS<sup>3</sup> mitgewirkt (vgl. Abb. 3) und mit 85,5 Prozent zum überwiegenden Teil an einer Multiplikatorenschulung teilgenommen (vgl. Abb. 4).

**Abbildung 3: Anzahl der komPASS<sup>3</sup>-Verfahren, an denen die überregional befragten Beobachter/-innen angaben, teilgenommen zu haben<sup>15</sup> (n = 218 aus 223 – Angaben in %)**



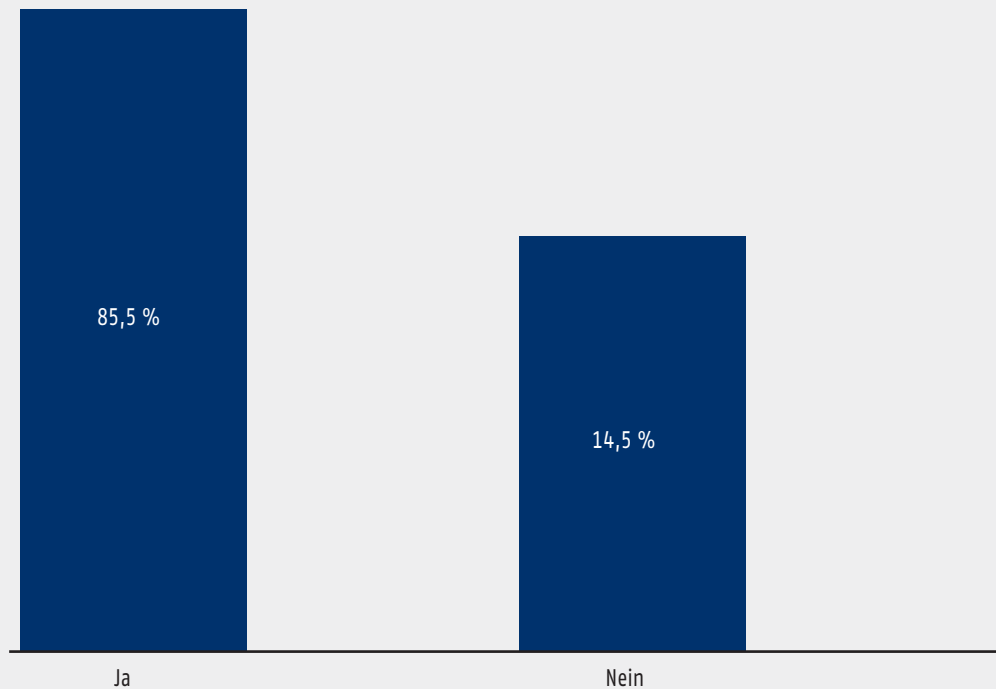
Quelle: Eigene Erhebung

Vorwegzunehmen ist allerdings, dass sich überregionale und an den exemplarischen Standorten erhobene Daten aufgrund unterschiedlicher Erhebungsverfahren nur indirekt miteinander vergleichen lassen. So macht es z.B. einen erheblichen Unterschied, ob die Ausführlichkeit, mit der den Jugendlichen die bei den unterschiedlichen Aufgaben beobachteten Fähigkeiten erklärt wurde, von den Beobachtern und Beobachterinnen selbst oder anhand eines vorbereiteten Beobachtungsbogens durch unbeteiligte Erhebungspersonen eingeschätzt wurde.

<sup>14</sup> Eine Einschränkung ergibt sich allenfalls aufgrund der örtlichen Auswahl der Probanden und Probandinnen: Durchschnittlich wurden pro Schulstandort 3,20 Fragebögen zurückgesandt. Dabei schwankte die Anzahl allerdings zwischen einem und sieben Fragebögen. Da mit 85,5 Prozent die weit überwiegende Anzahl der Befragten an einer Multiplikatorenschulung teilgenommen hatte (vgl. Abb. 4), könnte dies darauf hinweisen, dass wir es hier mit einer tendenziell spezialisierteren Stichprobe zu tun hatten, die überdurchschnittlich gut in das Verfahren eingearbeitet war und eventuell geringere Schwierigkeiten bei Umgang und Einsatz des Verfahrens gehabt hatte.

<sup>15</sup> Die Stichprobe umfasst bei sämtlichen Auswertungen der überregionalen Beobachterbefragung jeweils die Anzahl der diesbezüglich gemachten Angaben. Bei mehreren angekreuzten Werten auf den vorgegebenen Likert-Skalen (vgl. Anlage 14) wurde jeweils der Faktor durch die Anzahl der angekreuzten Felder geteilt.

Abbildung 4: Anzahl der überregional befragten Beobachter/-innen, die angaben, an einer Multiplikatorenschulung teilgenommen zu haben (n=221 aus 223 – Angaben in %)



Haben Sie an der Schulung für Kompetenzbeobachter/-innen kompPASS<sup>3</sup> teilgenommen?

Quelle: Eigene Erhebung

## 2.5 Auswertungsmodus

Die Auswertung der unterschiedlichen Erhebungsverfahren haben wir nach einer für alle Verfahren relativ einheitlichen Methode durchgeführt. Am Anfang stand dabei jeweils eine Verwertbarkeitsprüfung der unterschiedlichen Daten, mit der einzelne Bögen bei offensichtlich nicht gegebener Nachvollziehbarkeit des Aussagezusammenhangs aussortiert wurden. Des Weiteren beruhte die Auswertung über weite Teile auf einem generalisierenden und einem detaillierten Verfahren. Dabei wurden die eingegebenen Daten zunächst sowohl standortbezogen als auch übergreifend hinsichtlich herausragender Gesamttendenzen überprüft. So ließ sich bspw. sehr deutlich ablesen, dass zwischen den Einschätzungen der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Jugendlichen und den durch kompPASS<sup>3</sup> vorgenommenen Zuordnungen erhebliche Diskrepanzen bestanden (vgl. Kap. 3.1.4).



**Tabelle 1: Untersuchungsinstrumente und ihre Überführung in Fragestellungen zur überregionalen Beobachter/-innenbefragung**

Erhebungsinstrument	Stichprobengröße <sup>16</sup>	Überführung in Fragestellung
1.) Dokumentenanalyse komPASS <sup>3</sup>	–	1. An wie vielen komPASS <sup>3</sup> -Verfahren haben Sie als Beobachter/in mitgewirkt? 2. Haben Sie an der Schulung für Kompetenzbeobachter/innen komPASS <sup>3</sup> teilgenommen? 5. Haben Sie die vorgegebenen Bewertungsdefinitionen bei der Umsetzung von komPASS <sup>3</sup> insgesamt als verständlich und eindeutig empfunden?
2.) Experten/Expertinnen-interview komPASS <sup>3</sup>	n=1	–
3.) Aufgabenbewertung	–	8. Wie oft kam es bei folgenden Aufgaben vor, dass die Ergebnisse bei der Erstellung des Fähigkeitsprofils nicht berücksichtigt werden konnten? 9. Hatten Sie den Eindruck, dass die Erhebungen von komPASS <sup>3</sup> den tatsächlichen Fähigkeiten der Jugendlichen entsprechen? 10. Bildet komPASS <sup>3</sup> nach Ihrem Eindruck die Breite der möglichen Fähigkeiten der Jugendlichen ab?
4.) Verfahrensbeobachtung	n=4	3. Waren Sie durch die Schulung für Kompetenzbeobachter/-innen gut auf die Umsetzung von komPASS <sup>3</sup> vorbereitet? 4. Haben Sie den Jugendlichen vor der Durchführung der Aufgaben ausführlich erklärt, auf welche Fähigkeiten dabei jeweils geachtet wurde?
5.) Protokoll der Beobachterkonferenz	n=4	7. Auf welche Weise haben Sie die Gesamtbewertung der einzelnen Fähigkeiten bei der Beobachterkonferenz am dritten Tag des Verfahrens ermittelt? 8. Wie oft kam es bei folgenden Aufgaben vor, dass die Ergebnisse bei der Erstellung des Fähigkeitsprofils nicht berücksichtigt werden konnten?
6.) Einschätzung der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten (Jugendliche)	n=35	4. Haben Sie den Jugendlichen vor der Durchführung der Aufgaben ausführlich erklärt, auf welche Fähigkeiten dabei jeweils geachtet wurde?
7.) Einschätzung der Aufgaben durch Jugendliche	n=33	9. Hatten Sie den Eindruck, dass die Erhebungen von komPASS <sup>3</sup> den tatsächlichen Fähigkeiten der Jugendlichen entsprechen?
8.) Einschätzungen der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Beobachter/-innen	n=4	9. Hatten Sie den Eindruck, dass die Erhebungen von komPASS <sup>3</sup> den tatsächlichen Fähigkeiten der Jugendlichen entsprechen? 10. Bildet komPASS <sup>3</sup> nach Ihrem Eindruck die Breite der möglichen Fähigkeiten der Jugendlichen ab?
9.) Erhebung von Kompetenzerwartungen der Beobachter/-innen	n=4	5. Haben Sie die vorgegebenen Bewertungsdefinitionen bei der Umsetzung von komPASS <sup>3</sup> insgesamt als verständlich und eindeutig empfunden? 6. Stimmt Ihre Vorstellungen der unterschiedlichen Fähigkeiten durchgängig mit den von komPASS <sup>3</sup> vorgegebenen Definitionen überein?
10.) Erhebung von Kompetenzvorstellungen der Jugendlichen	n=35 <sup>17</sup>	9. Hatten Sie den Eindruck, dass die Erhebungen von komPASS <sup>3</sup> den tatsächlichen Fähigkeiten der Jugendlichen entsprechen?
11.) Expert/-inneninterview Bundesagentur für Arbeit	n=1	–
12.) Überregionale Beobachter/-innenbefragung	n=223	–

16 Es wurde jeweils die Gesamtzahl der Erhebungen unabhängig von der Zahl der verwertbaren Fragebögen und der getätigten Angaben angegeben.

17 Ein Teil der betreffenden Erhebungen wurde nur an drei von vier Standorten mit einer Stichprobengröße von n=22 durchgeführt (vgl. Abb. 22 und 23).

Diese Auswertungsebene ermöglicht jedoch nur eine sehr pauschale Beurteilung des Gesamtverfahrens. Darum haben wir einem Teil unserer Erhebungen ein weiteres Raster zur detaillierten Auswertung hinterlegt (vgl. Anlage 15). Grundgedanke war dabei, dass gerade die verfahrensbezogenen Auswertungen entweder aufgaben- oder fähigkeitsbezogen ausgerichtet waren und in einigen Fällen sogar beide Komponenten berücksichtigt wurden. Damit gerät jede einer einzelnen Aufgabe hinterlegte (oder als relevant vermutete) Fähigkeit als kleinster Untersuchungsindikator in den Blick. Wir haben darum die einzelnen Erhebungsergebnisse auch auf diese Details hin untersucht und die errechneten Werte auf Ausprägungsgruppen verteilt. Damit war es in Bezug auf etliche Verfahren möglich, positive wie kritische Merkmalsausprägungen zu identifizieren, indem wir den unterschiedlichen Items entsprechende Werte zugeordnet haben. Die Gesamtheit der ausgewerteten Verfahren erlaubte es uns, die entstandenen Raster übereinander zu legen und die ermittelten Werte auf Übereinstimmungen zu überprüfen. So wurde es möglich, diesbezügliche Auffälligkeiten aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und dementsprechend detaillierte Einschätzungen zu einzelnen Verfahrensteilen zu formulieren.

Auf dieser Grundlage haben wir am Ende der Ergebnisdarstellungen für jede Aushandlungssphäre zukunftsweisende Handlungsempfehlungen formuliert.

## 3 Erhebungsergebnisse

Die folgende Darstellung der eigentlichen Ergebnisse folgt der bereits in Kap. 2 vorgenommenen Strukturierung und Abfolge, indem hier zunächst die Konzeption und Durchführung von komPASS<sup>3</sup> (vgl. Kap.3.1) und dann die „Kompetenzerwartungen“ bzw. „-vorstellungen“ der verschiedenen involvierten Akteure in den Blick genommen werden (vgl. Kap. 3.2). Rückschlüsse auf „Kompetenzverhandlungen“ im Vorfeld von komPASS<sup>3</sup> werden im abschließenden Kap. 4 mitsamt zusammengefasster Ergebnisse und dementsprechenden Handlungsempfehlungen formuliert.

### 3.1 komPASS<sup>3</sup>

Bei der Darstellung von komPASS<sup>3</sup> wird zunächst die Konzeption des Verfahrens dargestellt. In weiteren Schritten werden dann die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung sowie die Auswertung der diesbezüglichen Einschätzungen von jungen Geflüchteten und Beobachter/-innen dargestellt.

#### 3.1.1 Dokumentenanalyse und Experteninterview

Bei unserer Darstellung von komPASS<sup>3</sup> als vorgegebener Grundkonzeption haben wir die Dokumentenanalyse des Handbuchs mit Aussagen aus dem Experteninterview kombiniert. Auf diese Weise war es teilweise möglich, Fragen, die die bloße Analyse des Handbuchs aufwerfen, durch entsprechende Erläuterungen zu klären. Auf Grundlage beider Verfahren wurden dann die durch das BMBF vorgegebenen Qualitätsstandards überprüft.

##### 3.1.1.1 Grundsätzliche Anlage des Handbuchs

Mit dem Handbuch werden die Umsetzung des Verfahrens, die Zielstellung der einzelnen Aufgaben, ihre Anleitung und auch die für die Beobachtung zentralen Weichenstellungen vorgegeben und beschrieben – hier finden sich entsprechend gebündelt die normativen „Kompetenzerwartungen“, für die komPASS<sup>3</sup> stehen soll. Für die Durchführung ist das Handbuch des komPASS<sup>3</sup>-Verfahrens nutzer- und anwendungsorientiert so gestaltet, dass die zum Einsatz kommenden Fachbegriffe (z.B. „Kompetenz“) in den aktuellen Fachdiskurs eingebettet werden, wenn dies der Einsatz in der Verfahrenspraxis notwendig macht, ansonsten aber kommentierend verdeutlicht wird, welchen Rahmen die „Kompetenzerwartungen“ im Verfahren haben und in welcher Form sie beobachtet werden sollen. Auf die Gliederung und den Kapitelaufbau des Handbuchs braucht hier nicht näher eingegangen zu werden; beide sind verfahrensorientiert und entsprechen dem zeitlichen Ablauf der Verfahrensdurchführung.

Die Formulierungen im Handbuch machen deutlich, dass es sich bei komPASS<sup>3</sup> um ein Verfahren handelt, das „prozessorientiert konzipiert“ (WSS 2016, S. 8) ist. Dies bedeutet in der Konzeption des Verfahrens, dass das als Portfolio angelegte „komPASS<sup>3</sup>-Logbuch“ nach Abschluss des Verfahrens neben dem „Fähigkeitenprofil“ und den „selbstgesetzten Zielen“ weitere Seiten enthält, über die sichergestellt werden soll, dass „ausdrücklich mit den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung im Hinblick auf die Zielvorstellungen der Teilnehmenden weitergearbeitet werden [soll; d. A.], damit berufliche Anschlussperspektiven am Ende des Schulabschnittes wahrscheinlich sind“ (ebd.). Die zitierten Textpassagen sind exemplarisch gewählt, um das Spannungsverhältnis

nis zu verdeutlichen, dem das Verfahren an sich unterliegt, das es in der Dokumentform des Handbuches und von der Anlage des Verfahrens her allerdings nicht lösen kann: Anders als bei Kompetenzbilanzierungsverfahren und ihren üblichen Einsatzgebieten, können bei komPASS<sup>3</sup> weder die am Verfahren teilnehmenden Personen als Geflüchtete einen zum Zeitpunkt der Verfahrensdurchführung gesicherten Planungskorridor für ihre (berufliche) Betätigung entwerfen, noch können die das Verfahren begleitenden Personen und die Institutionen, in denen das Verfahren stattfindet, dies bieten. Dies gilt mindestens für diejenigen Teilnehmenden, deren Status ungeklärt ist, und wirft darüber hinaus die grundsätzliche Frage nach dem regionalen Vorkommen geeigneter EQ- bzw. Ausbildungsplätze auf.

Ein zweites Spannungsverhältnis, das für Kompetenzfeststellungsverfahren generell und ebenfalls auch hier anzulegen ist – das aber von jedem Verfahren und so auch von komPASS<sup>3</sup> unausweichlich nicht gelöst aber genauer bestimmt werden muss –, ist die Frage nach der Diagnose und Bilanzierung von Kompetenzen und wer dies im Rahmen des Verfahrens denn aktiv betreibt:

Stellen die Teilnehmenden ihre Kompetenzen selber fest und beurteilen diese bilanzierend? Oder übernehmen dies die beobachtenden Personen? Wie werden die Feststellungen zwischen Beobachtenden und Teilnehmenden rückgekoppelt, und wie wird dabei die Qualität des Verfahrens gesichert? Dies sind Fragen, die in den Eingangskapiteln oben als „Kompetenzverhandlungen“ skizziert wurden und auf die auch in den Formulierungen des Handbuchs Antworten zu finden sind. Daran geknüpft sind Einschätzungen über die den Aufgabenkonstruktionen zugrunde gelegten Begriffe, die letztlich Fragen an implizite Didaktiken aufwerfen.

### 3.1.1.2 Verfahrensziele

Schon dem Vorwort kann entnommen werden, dass der „Kompetenzcheck“ als „Kompetenzfeststellung“ zwar in drei Tagen durchzuführen ist, es aber entscheidend auf die Weiterarbeit an den positiv festgestellten Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen ankommt. *„Am Ende des Schuljahres sollen sich alle ihre (berufliche) Zukunft nicht nur vorstellen können, sondern auch konkrete Vorstellungen haben, wie sie ihr Ziel erreichen können. Dafür haben die jungen Menschen ihre Ressourcen kennengelernt, aktiviert und sich gefragt, welche Fähigkeiten sie noch erlernen müssen, um ihr Ziel zu erreichen“* (ebd., S. 3). Vor allem solle das Verfahren den Jugendlichen *„Spaß machen, ihren Optimismus fördern und ihnen zeigen, dass sie bereits viel können“* (ebd.). Als wichtiger Punkt wird dazu herausgestellt, dass durch das Verfahren ihr Vertrauen und ihr Glaube daran gestärkt werden soll, in Zukunft Erfolg zu haben. Daher – so weiter im Vorwort – können die Jugendlichen bei komPASS<sup>3</sup> *„nicht durchfallen oder nicht bestehen“* (ebd.). Zu diskutieren ist hier sicherlich, in welcher Form sich eine solche Veranstaltungsatmosphäre in einem diagnostizierenden Verfahren erzeugen und sichern lässt – und in welchem Grad die dafür notwendig zu führenden „Kompetenzverhandlungen“ schon zeitlich keinen Raum finden.

Als „Kompetenzfeststellungsverfahren“ (ebd., S. 7) versteht sich komPASS<sup>3</sup> für *„zugewanderte junge Menschen (...) als ein Teilstück der Bildungskette, die junge Zugewanderte/Geflüchtete (...) in eine betriebliche oder schulische Ausbildung führen soll. Dabei steht komPASS<sup>3</sup> idealerweise am Anfang dieser Kette, damit die Fähigkeiten, Interessen und Talente der Schülerinnen und Schüler möglichst frühzeitig erkannt, ihre Ziele entwickelt und im weiteren Schulverlauf Schritte zum Ziel gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern geplant und umgesetzt werden können.“* (ebd.) Zwar soll das Verfahren die Teilnehmenden dazu befähigen, die Fragen *„Was kann ich? Wo stehe ich? Wo will ich hin? Welche Ressourcen habe ich bereits dafür? Welche Fähigkeiten muss ich noch erlernen?“* (ebd.) zu beantworten – nicht aber etwa in Form einer Selbstbilanzierung. In der Anlage des Verfahrens ist komPASS<sup>3</sup> eher als diagnostisches Instrument gebaut, in dem

Probanden und Probandinnen beobachtet und diese Beobachtungen abschließend in einem über die Teilnehmenden erstellten gewichteten Ergebnis gefasst werden. Gerade „für die Zielgruppe der gar nicht oder wenig Deutschsprechenden“ (ebd.) seien alle Elemente des Verfahrens so weit wie möglich nonverbal verstehbar, d.h. bildhaft oder interaktiv (vgl. ebd.). Speziell für die teilnehmende Zielgruppe ist die vorgesehene letzte Phase, „bei der die SuS aufgrund der bei komPASS<sup>3</sup> erfahrenen Ressourcen ihr nächstes Ziel festlegen, den ersten Schritt dahin sowie ihre Helfer für den Weg benennen“ (ebd.), sicherlich mit den Erfahrungen des ersten Verfahrensdurchlaufs rückzukoppeln.

### 3.1.1.3 Zugrunde gelegter Kompetenzbegriff

Als Verfahren operiert komPASS<sup>3</sup> mit einem Konstrukt aus drei unterschiedlichen Kompetenzbegriffen: Nach der Definition der Kommission der Europäischen Gemeinschaft bedeutet Kompetenz „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten, sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fertigkeiten und Arbeits- und Lernsituationen für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (K.D.EG 2006 nach WSS 2016, S. 8). Dabei lassen sich Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz voneinander unterscheiden. So etabliert und einschlägig diese Rahmung und dieses Verständnis von Kompetenz ist, so sehr kommt es in aufgabenbezogener Übersetzung und der „Kompetenzverhandlung“ darauf an, eine Situation zu schaffen, in der es transparent gelingt, einen Nachweis der Fähigkeit zu erbringen, Fertigkeiten usw. für berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Dieser Begriff geht als „Entwicklung“ über die bloße Bewältigung von Situationen hinaus und stellt auch klare Fragen an eine didaktische Rahmung solcherlei Settings; zumal, wenn weitergehend „individuelle Handlungskompetenz“ als „Disposition“ gesehen werden soll, „die in den vier genannten Kompetenzbereichen erlangten Werte, Erkenntnisse und Verhaltensweisen im beruflichen und persönlichen Lebensbereich anzuwenden sowie zielorientiert umzusetzen“ (WSS 2016, S. 8).

Daneben wird im Handbuch das „Kompetenzverständnis des Bundesinstituts für Berufsbildung“ (ebd., S. 9) als leitend angeführt. Bezogen auf eine erste Phase der Berufsorientierung liest sich dies als Schritt, bei dem es gilt, „Begabungen frühzeitig zu erkennen, auf diesem Hintergrund die Auseinandersetzung mit Anforderungen zu ermöglichen und so Entwicklung zu fördern. Damit verbunden ist die Chance, Hindernisse auf dem Weg zum Schulabschluss und zur erfolgreichen Einmündung in eine Ausbildung frühzeitig wahrzunehmen und aus dem Weg zu räumen“ (ebd.). Der Stellenwert sowohl der didaktischen Rahmung als auch der Kontinuität eines institutionell gesicherten Bildungsverlaufs wirft hierbei unmittelbare Fragen hinsichtlich der Übersetzung des Begriffs an normierte Anforderungen und Definitionen von kompetentem Verhalten in das Konzept von komPASS<sup>3</sup> auf. Festzustellen sind „Kompetenzerwartungen“ in dieser Form in unterschiedlichen Bezügen, die einzeln auf die Passung bzw. die Konsequenzen des Verfahrens für die Teilnehmenden zu kommentieren wären: So setzt sich die Person im Rahmen der Kompetenzfeststellung als „ganzer Mensch“ mit vorhandenen Anforderungen auseinander und entwickelt dabei ihre Kompetenzen (vgl. ebd.). „Um diese subjektiven Kompetenzen zu untersuchen, muss die Kompetenzfeststellung den ganzen Menschen in den Blick nehmen und diesen zum Ausgangspunkt machen. Das heißt im Mittelpunkt steht der Schüler oder die Schülerin, die Kompetenzfeststellung muss von ihm/ihr aus gedacht werden“ (ebd.).

Hier kommen zusätzlich also „Kompetenzvorstellungen“ der Beobachtenden und deren normierender Abgleich mit dem Verfahren selber zum Tragen. Unter dem Stichpunkt „Handlungsbezug“ werden Kompetenzen als Verhaltensweisen verstanden, „die dem Menschen zur Verfügung stehen und in konkreten Anforderungssituationen angewendet werden können. Die Auseinandersetzung mit Anforderungen und das Erleben von Kompetenz sind mit Selbstreflexion verbunden“ (ebd.). Wenn mit Blick auf den Subjektbezug zu fragen ist, wie es den Beobachtern

und Beobachterinnen im Rahmen von komPASS<sup>3</sup> gelingen kann, den „ganzen Menschen“ in den Blick zu nehmen, so stellt sich im Punkte Handlungsbezug die Frage, wie die notwendige Phase der Selbstreflexion implementiert werden kann. Des Weiteren muss ein Verfahren nach diesen Vorgaben Lebenswelt und Biografie miteinbeziehen und den dazu notwendigen Übersetzungen (siehe Kap. 1) einen verbindlichen Rahmen geben: *„Biografiebezogene Kompetenzfeststellung bezieht die unterschiedlichen lebensweltlichen Voraussetzungen, die individuelle Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mit ein“* (ebd., S. 9). Anforderungsbezogen spiegeln sich in der Formulierung und Bewertung von Kompetenzen *„explizite und implizite Erwartungen und Normen der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Systeme“* (ebd.). – Gleichwohl können Kompetenzen – so Handbuch und Vorgabe weiter – *„nur da sichtbar werden, wo Anforderungen zu den Kandidatinnen und Kandidaten passen, d.h., wo die Anforderungssituationen die Person und den Einfluss ihrer verschiedenen Kontexte beachtet“* (ebd.). Auch hier ist die gesicherte programmnahe Umsetzung im Verfahren an den unterschiedlichen Standorten sicherlich zu kommentieren und nur über ausgiebige Schulungen zu wahren. Für den Situationsbezug, nach dem Performanz und Kompetenz zu unterscheiden – und Aufgaben der Bewertung entsprechend zu gestalten sind, sowie für den Entwicklungsbezug gilt dies ebenso. So leitet das Handbuch mit dem Hinweis darauf, dass Kompetenzen erkennbar werden, *„wenn eine Person in der Lage ist, in nicht-standardisierten Situationen effektiv und erfolgreich zu handeln“* (ebd.) zu einer dieses Kapitel schließenden Abbildung aus ERPENBECK und ROSENSTIEL über – die so kommentiert wird: *„Kompetenzen lassen sich demnach nur bei ihrer Anwendung, also in einem beobachtbaren Verhalten einer Person oder deren Handlungen erfassen“* (ebd.).

Unterlegt wird die Umsetzung des Verfahrens mit Qualitätsstandards, die in *„Pädagogische Prinzipien“*, *„Professionelle Umsetzung“* und *„Systematische Beobachtung bei den praktischen Arbeitsproben und bei den Interaktionsaufgaben“* geteilt sind. Exemplarisch soll kurz angezeigt werden, dass zwar einerseits unter dem Stichwort *„Managing Diversity“* die Vielfalt anerkannt und *„über den Einsatz von sprachfreien oder wenig sprachlich ausgerichteten Methoden“* gesichert werden soll – andererseits unter demselben Gliederungspunkt *„pädagogische Prinzipien“* nach dem Transparenzprinzip *„Ziel, Ablauf und Bedeutung des Verfahrens veranschaulicht werden“* (ebd., S. 9) sollen. Spannungsverhältnisse dieser Art sind in pädagogischen Settings unvermeidbar – gleichwohl stellen die Kopplungen, die hier aufgemacht werden, ausgesprochen hohe Anforderungen an diejenigen, die die Standards umsetzen sollen. Hier bleibt evaluierend zu diskutieren, inwieweit dies im Verfahren angelegt ist und tatsächlich gelingt. Selbiges gilt für den Bereich systematischer Beobachtung, nach dem *„nur das Verhalten der zu beobachtenden Person in einer bestimmten Handlungssituation“* (ebd., S. 10) festgehalten wird, gleichzeitig *„jedes Merkmal mehrfach in verschiedenen Situationen beobachtet“* (ebd.) wird und dabei ein Personalschlüssel von einem/einer Beobachter/-in zu drei Teilnehmenden und einem rotierenden Beobachterwechsel nach jeder Aufgabe vorgesehen ist (vgl. ebd.).

#### **3.1.1.4 Methoden des Verfahrens**

komPASS<sup>3</sup> setzt sich laut Handbuch *„aus drei unterschiedlichen Verfahren der Kompetenzfeststellung zusammen: Standardisierte Testverfahren: Intelligenztest (Wiener Matrizen-test – WMT-2), Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest (d2-C), Berufsinteressentest nach John Holland. Handlungsorientierte Verfahren (Lernprojekte): Brückenbau „Leonardo’s Bridge“, Turmbau „tower of power“, Optimierungsübung „StackMan“, Praktische Arbeitsproben aus dem Handwerk, der Pflege und dem Service. Persönliche Bilanzen: Ermittlung der persönlichen Stärken und Interessen, Visionscollage, Stufenplan nach „Ich schaffs! – Cool ans Ziel“.“* (ebd., S. 17)

Mit diesem Mix aus Aufgaben soll es gemäß dem skizzierten Kompetenzverständnis gelingen, *„sowohl die Subjektorientierung des Verfahrens zu gewährleisten, als auch die Vergleichbarkeit, Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Messergebnisses zu erhöhen“* (ebd.). Sowohl der Duktus

des „Messens“ als auch der Anspruch von „Gültigkeit“ in diesem Kontext formulieren die Perspektive allerdings in eine andere Richtung als die subjektorientiert kompetenzbilanzierende. Deutlicher wird die damit verbundene Spannung noch, wenn weiter ausgeführt wird, dass bei „komPASS<sup>3</sup> die Ausprägung sowohl kognitiver Merkmale und sozialer Eigenschaften als auch Formen der Arbeitsausführung und psychometrische Parameter wie Handgeschick und Feinmotorik festgestellt“ (ebd.) werden.

Eine solche Pointierung lässt sich konzeptionell sicherlich umsetzen, erfordert aber eben eine genaueste Planung und Sicherung der Erhebungssettings, die dann in Durchführung und Ergebnisanalyse gespiegelt werden müssten. Auch muss hier die Frage gestellt werden, in welchem Verhältnis Kompetenz, Entwicklung und Disposition im Verfahren tatsächlich zueinander stehen, wenn das Konstrukt Ausbildungsreife aus dem Kriterienkatalog der Agentur für Arbeit benutzt und über ein „*Positionspapier der IHK ‚Was erwartet die Wirtschaft von Schulabgängern?‘*“ (ebd.) ergänzt wird. Der Rahmen der subjektorientiert gemeinten Kompetenzfeststellung mag spätestens dann untergraben werden, wenn Beobachtung und Bewertung nicht sauber getrennt bleiben. Hier wäre in Bezug auf die Aufgabenmischung zu fragen und zu prüfen, ob die als „standardisiert“ ausgewiesenen Verfahren, die als „handlungsorientiert“ etikettierten hinsichtlich der gezeigten Performanzen beeinflussen: Der Intelligenztest wird sicherlich eher als defizitorientiert empfunden, denn als transparent gestaltendes Verfahren, über das eine subjektorientierte und auf Entwicklung gerichtete Rückmeldung zu erwarten ist. – Gleichwohl wird per Verfahrenssetting danach aber eine vertrauende Öffnung in die Beteiligung bei den Aufgaben erwartet – auch dies setzt im Einklang von Zielen und Methoden ausreichend Zeit für „Kompetenzverhandlungen“ über die reine Aufgabenanleitungsrezeption voraus.

Zu beobachten sind bei den Aufgaben insgesamt 13 Merkmale: Konzentrationsfähigkeit, Lernen/Merken, Problemlösefähigkeit, Vorstellungsvermögen, Antrieb, Ausdauer, Frustrationstoleranz, Selbstständigkeit, Sorgfalt, Verantwortungsbewusstsein, Durchsetzungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Teamarbeit. Ziel der Beobachtungen ist es, die einzelnen Merkmale über die Aufgabenstreuung auf „*die Ausprägung der 12 Schlüsselqualifikationen*“ (ebd., 24) beziehen zu können. Als Schlüsselqualifikationen gelten im Verfahren „*diejenigen Kapazitäten eines Menschen (...), die ihn – unabhängig von einer Ausbildung mit ihren für eine bestimmte Tätigkeit spezifischen Inhalten – ganz unspezifisch dazu befähigen, tätig zu werden. Zu diesen Kapazitäten gehören z.B. Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, soziale Fähigkeiten, Lern- und Merkfähigkeit etc.*“ (ebd.).

Zu verzeichnen sind die beobachteten Ausprägungen je auf einer Skala von 1 bis 5 bzw. 4. „*Die Fähigkeiten stimmen mit den Merkmalen überein, die das Verfahren MELBA definiert. Bei der Erstellung der Fähigkeitenprofile der Teilnehmer beziehen wir [komPASS<sup>3</sup>, d. A.] uns deshalb auf die Fähigkeitenanalyse des Verfahrens MELBA*“ (ebd., S. 18).

MELBA wiederum steht für „*Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit*“ und geht zurück auf ein Forschungsprojekt, das in den 1980er-Jahren gestartet und 1991 erstmals breiter veröffentlicht wurde. Unbesehen der Tatsache, dass das ursprüngliche Analyseinstrument für ein gänzlich anderes Klientel, zu einer gänzlich anderen Zeit und bei einem ganz anderen Verständnis von – und wissenschaftlichem Stand der Diskussion über – Kompetenzen entwickelt wurde, ist doch zu beachten, dass das zugrunde gelegte Instrument nicht von zwölf, sondern von 29 Merkmalen ausgeht. „*Bei allen 29 Merkmalen handelt es sich um Schlüsselqualifikationen, die eine hinreichende und umfassende Beschreibung der tätigkeitsrelevanten psychischen Fähigkeiten einer Person sowie der behinderungsrelevanten psychischen Anforderungen einer Tätigkeit erlauben*“ (KLEFFMANN et al. 1997, S. 9). Hier stellt sich die Frage nach den Gründen der Auswahl und zudem nach dem Zielkatalog, mit dem

die jeweilige Ausprägung der Ergebnisse abgeglichen wird. MELBA hatte als zentrale Säulen neben der persönlichen Fähigkeitsanalyse eine zweite Säule, die die 29 Merkmale als Anforderungskataloge jeweils auf ganz konkrete Betätigungsfelder bezog. Hier stellt sich also die Frage nach einem Äquivalent, auf das komPASS<sup>3</sup> gerichtet sein könnte. Gerade hinsichtlich dieses ursprünglich zentralen Zusammenhangs zwischen individueller Skalierung, dem daraus entstehenden Fähigkeitsprofil und dem Zielbezug bleiben bei komPASS<sup>3</sup> zunächst Fragen offen.

Ebenso könnten begründende Nacharbeiten nötig sein, wenn sich die Elemente der standardisierten Testverfahren, die bei komPASS<sup>3</sup> eingesetzt werden, *„um die Bandbreite der Messinstrumente (neben der Beobachtung und Selbsteinschätzung der SuS) zu vergrößern und die Objektivität des Verfahrens zu gewährleisten“* (WSS 2016, S. 18), mit den offeneren Verfahren konzeptionell reiben. Zu prüfen ist im Einsatz auch, inwieweit es sich um eine Setzung handelt, wenn im Handbuch formuliert wird: *„Die Ergebnisse sind geeignet, die bei den handlungsorientierten Übungen gewonnenen Beobachtungsergebnisse abzusichern.“* (ebd.) Speziell zu prüfen ist sicherlich, inwieweit es sich bei dem zum Einsatz kommenden *„entsprachlichten“* RIASEC-Test um ein validiertes Instrument handelt. Ähnliches gilt für die Elemente der handlungsorientierten Verfahren und für die Elemente des persönlichen Bilanz-, Biografie- und Entwicklungsbezugs. Den Fragen wird in den Ergebnis- und Analysekapiteln je aufgabenbezogen nachgegangen, indem gefragt wird, welche Kompetenzdimension und welche normative Vorstellung von Kompetenz dem einzelnen Verfahren als *„Kompetenzerwartung“* zugrunde liegt. Zudem bleibt zu überprüfen, in welcher Form sich die abstrakte Tiefe der Aufgabenstellung mit der für die Beurteilung einzelner Fähigkeiten und Kompetenzen notwendigen Komplexität der Aufgabe deckt.

### 3.1.1.5 Experteninterview

Ursprünglicher Entstehungszusammenhang von komPASS<sup>3</sup> war es, ein Instrument für die Zielgruppe *„Benachteiligte“* zu entwickeln, die ansonsten in keiner Form mit Kompetenzfeststellungsverfahren in Berührung kommen. Dabei ging es im Rahmen der sog. TalentWerkstatt darum, diesem spezifischen Klientel eine Vermittlungshilfe bieten zu können, das heißt: *„gucken, was können die, welche Anforderungen erfüllen sie schon?“* Ein Hindernis war für die Zielgruppe im Kontakt mit anderen Verfahren immer wieder, die Lese- und Sprachabhängigkeit der Instrumente. Klarer Stand mit Vorläufern des Verfahrens war, dass die jeweilige Zielgruppe überwiegend *„noch nicht so weit war, in Ausbildung gehen zu können“*. Kernfrage für die Entwicklung der TalentWerkstatt war zu überlegen: *„Wie können die denn überhaupt zeigen, was in ihnen steckt? Wenn keine Sprache vorhanden ist und aus anderen Kulturkreisen evtl. ganz andere Kompetenzen als leitend und entscheidend gelten.“* – in welcher Form sich also *„Kompetenzverhandlungen“* ermöglichen lassen, die den ambitioniert subjektorientierten Zielen entsprechen. Idee war dann, Aufgaben und Instrumente zu wählen, bei deren *„spielerischer Bewältigung“* über die *„Kompetenzerwartungen“* als ausschlaggebende Bereiche empfundenes Handeln beobachtet werden können.

Wichtiger Konzeptbestandteil war die Ausrichtung darauf, dass die Teilnehmenden auch im Verfahren selber Erfolge erleben und Selbstvertrauen entwickeln können. Weniger ging es darum, ein Auswahlverfahren für bestimmte Betätigungsfelder und Ausbildungsberufe zu konzipieren oder durchzuführen – auch wenn die Bezugskonzepte, etwa MELBA, diese Möglichkeiten liefern. Wichtig für das konzeptionelle Setting der TalentWerkstatt und in der Folge von komPASS<sup>3</sup> war die Möglichkeit einer vertrauensvollen Teilnahme, die auf Präsentation und reflektierende Zukunftsorientierung gerichtet ist. Zentrale Fragestellung dabei sollte sein: *„Was kannst du schon, was kann dir nützen auf deinem Weg?“* Für die Beantwortung dieser Fragen gibt es bewusst keine Noten, und es wird nicht darauf geguckt oder darauf geschlossen,



was du nicht kannst. Geschaut wird auf die zwölf stärksten Merkmale aus der umfangreicheren MELBA-Liste – bewusst ausgeklammert sind Lese-, Rechtschreib-, mathematische und fachliche Kompetenzen. Diese werden im Feld der Schule gesehen.

Gerade hier zeigt sich allerdings auch die hohe Anforderung an die vorbereitenden Schulungen der Beobachter/-innen: Je mehr dieser als öffnend angelegte Charakter des Gesamtsettings verloren geht, desto deutlicher können die Instrumente als Testungen missverstanden und auch die Ergebnisse fehlinterpretiert werden. Gerade der Intelligenz- und der Konzentrationstest dienen nach Wunsch der Auftraggeber dazu, den Ergebnissen in ihren Korrelationen mehr Validität zu verleihen. Insbesondere hier sind allerdings konzeptionelle Grenzen im Verfahren auszumachen: In anderen Formaten, etwa der fünftägigen TalentWerkstatt, kommen diese standardisierten Test- und Diagnoseinstrumente gar nicht zum Einsatz. Explizit auch, um Ergebnisse, die z.B. von nichtalphabetisierten Teilnehmenden als persönliche Niederlage empfunden werden, zu vermeiden – Gleiches gilt für die notwendige Vertrautheit mit dem symbolischen Instrumentarium des Intelligenztests.

Aus diesen Gründen ist die eigentliche Konzeption auf die offeneren Formen gerichtet, die je auch die Möglichkeit der stützenden Intervention bieten. Es geht komPASS<sup>3</sup> hier um die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Problemlösen an sich, und dies am Besten in der Gruppe – weniger geht es darum, eine Aufgabe in allen Aspekten absolvieren zu müssen. Konkretes Ziel ist also, positive Profilmerekmale zu präsentieren, ohne dabei auf Formen von Tests zurückzugreifen. Dies stellt allerdings einen hohen Anspruch an die Vorlagentreue in der Umsetzung: Je weniger der didaktisch auf Entwicklung und Entfaltung gerichtete Grundgedanke den das Verfahren durchführenden Beobachter/-innen bewusst ist, desto weniger gesichert ist gerade auch die Ausrichtung entgegen defizitorientierter Beobachtung. In dem komPASS<sup>3</sup> zugrunde liegenden Verfahren waren für diese Aushandlung und Rollenverteilungen zusätzliche Übungen an einem eigenen Veranstaltungstag vorgesehen. Über diesen Tag wird die Teamentwicklung in der Gruppe verbessert, und es werden auch Formen freierer Präsentation und Beobachtung kennengelernt, sodass in der tatsächlichen Aufgabenbearbeitung schon Erfahrungen mit diesen Methoden bestehen. Bei bewusster Ausrichtung nicht auf Spiel-, sondern auf den Ernstcharakter des Zusammenspiels von Handlungs-, Anforderungs-, Situations-, Entwicklungs- und Biografiebezug der Aufgabenstellung würden dem Konzept der TalentWerkstatt zufolge prinzipiell die handlungsorientierten Lernaufgaben ausreichen, um die Beobachtungen durchzuführen. Ganz bewusst soll der Blick in der reflektierenden Beratung über die Verfahrensergebnisse individuell auf die Zukunft und nicht in die Vergangenheit gerichtet sein.

Ungeklärt muss der Umgang mit direktem Fluchthintergrund und Erfahrung bleiben, weil dem im Verfahren nicht mit professionellem Personal begegnet werden kann. Vom didaktischen Anspruch sieht das Verfahren klar eine Betonung des Entwickelns und Formulierens von konkreten Zielen und ersten Schritten, um diese Ziele zu erreichen, vor. Schwerpunkte werden hierzu im eigentlichen Konzeptentwurf auf die Verfahrensschritte Collage und Teambildung als Grundlage individueller Entwicklungsplanung gelegt, um sich deutlich mit den Fragen „*Was hast du an Fähigkeiten bereits im Gepäck, welche/was brauchst du noch, passt das zu deinen Interessen?*“ auseinanderzusetzen. Das Ergebnis dient als dokumentarische Grundlage für Entwicklungsgespräche. Sowohl innerhalb der eigentlich fünf Tage als auch bei der Erarbeitung eines Stufenplans. Notwendig unterstützend dabei wird auch ein kontinuierliches Nachtreffen gesehen, das bspw. in wöchentlichen Terminen bestehen könnte. Einzelne Aufgaben ließen sich dazu sehr wohl auch als Paper-und-Pencil-Verfahren umsetzen, um z.B. technischen Problemen mit Software und Tablets zu entgehen. Ziel des Verfahrens soll ein Gesamtbild sein, das aus einzelnen Elementen besteht, die in der Diskussion auf Grundlage der Beobachtungen zusammengesetzt werden.

### 3.1.1.6 Einschätzung zu komPASS<sup>3</sup> und Qualitätsstandards für Potenzialanalysen

komPASS<sup>3</sup> erfüllt in Konzeption, Dokumentengrundlage und – soweit kann an dieser Stelle der Kapitelstruktur dem Ergebnis des Evaluationsberichtes vorweggegriffen werden – der Umsetzung sämtlich die durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zugrunde gelegten und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ausgearbeiteten formalen Kriterien an Verfahren der Potenzialanalyse (vgl. BMBF 2015, S. 3).

Deutlich betont werden muss auch, dass die Anlage und theoretische Perspektive des Verfahrens dem der Qualitätsstandards entsprechen: Zwar wirkt die Subsumption von Fluchtbewegungen unter die Überschrift des gesellschaftlichen Wandels zynisch. In der Tat ist aus dieser Sicht aber gerade die Herausforderung an das Verfahren komPASS<sup>3</sup> zu sehen, das eben in angemessener Art und Weise versucht, Möglichkeiten zu bieten, *„Kompetenzen zu erfassen, schulische Erfahrungen durch erweiterte Perspektiven zu ergänzen und durch biografische Ansätze die ganze Person in ihren jeweiligen Kontexten in den Blick zu nehmen“* (ebd., S. 1). Bei komPASS<sup>3</sup> wie in den Qualitätsstandards bezeichnen Potenziale *„verborgene, (noch) nicht entwickelte Kompetenzen. Anders als bei einer Leistungsbeurteilung wird in der Potentialanalyse der Blick für das geöffnet, was (auch noch) sein könnte. Es geht darum, nicht einfach beobachtbare Fertigkeiten und Kenntnisse zu prüfen, sondern das in einem Menschen noch Schlummernde, sich künftig erst Entfaltende, zu erkennen. Der Blick wird also auf Entwicklungsprozesse gerichtet und damit auf die Möglichkeit, Jugendliche zu fördern, sie dabei zu unterstützen, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit zu entwickeln, sich auszuprobieren und Herausforderungen anzunehmen“* (ebd.). Selbstredend stellen sich diese hohen Ziele als besondere Herausforderung für die Zielgruppe von komPASS<sup>3</sup> dar – und die Ziele sind in einzelnen Nuancen anzupassen. Entsprechend ist in den Handlungsempfehlungen des Evaluationsberichtes der besondere Stellenwert sowohl der Schulung der Durchführenden wie auch die strikte Trennung von Beobachtung, Beurteilung und möglichst auch restlichem Schulalltag benannt.

Methodisch bildet komPASS<sup>3</sup> die von den Qualitätsstandards vorgesehene Mischung aus handlungsorientierten Verfahren, Verfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung, Erkundung beruflicher Neigungen und Interessen sowie Einzelgesprächen mit Dokumentation der Ergebnisse (vgl. ebd., S. 3) ab. Die zusätzlich als Ergänzung in den Standards benannten biografieorientierten Verfahren drohen – dies wird auch innerhalb des Experteninterviews deutlich – den Rahmen und die personelle Ausstattung des Verfahrens zu sprengen. Hier ist sicher zu überlegen, wie zusätzlich fachliche Expertise einzubinden wäre. Abschließend sei angemerkt, dass der dem komPASS<sup>3</sup> zugrunde liegende Kompetenzbegriff in seiner Ausrichtung auf methodische, personale, soziale und fachliche Kompetenzbereiche dem Begriff der Standards entspricht (vgl. ebd.). Explizit kommen allerdings sowohl in der Perspektivierung der Standards als auch in der Konzeption und Umsetzung innerhalb komPASS<sup>3</sup> fachliche Kompetenzen als Fokus der Analyse nicht vor.

Übereinstimmend lässt sich festhalten, dass sowohl die Standards (vgl. ebd., S. 2) als auch komPASS<sup>3</sup> darauf zielen, persönliche Erfahrungen zu ermöglichen, bei denen im Mittelpunkt stehen soll, *„Anforderungen zu meistern und die Ermutigung, die eigene Entwicklung (mit) zu gestalten“*. Zudem ist es Ziel beider Konzeptionen, dass die Teilnehmenden lernen, *„diese [identifizierten Kompetenzen, Neigungen und Interessen; d. A.] in Bezug auf erste berufsübergreifende Anforderungen zu reflektieren (...), sich mit eigenen Zielen in Beruf und Privatleben auseinanderzusetzen und ihre Kompetenzen im Sinne des lebenslangen Lernens weiter zu entwickeln“* (ebd.).

### 3.1.2 Verfahrensbeobachtung und Beobachterkonferenz I<sup>18</sup>

Bei der Verfahrensbeobachtung haben wir unser Augenmerk zunächst darauf gerichtet, wie und in welcher Weise hier so etwas wie eine „Geschäftsgrundlage“ im Sinne einer kurzfristigen Übereinkunft zwischen „Sender“ und „Empfänger“ hergestellt werden konnte (vgl. Kap. 1.3). Damit haben wir zunächst die jeweilige Art und Weise betrachtet, mit der den Jugendlichen die unterschiedlichen Aufgabenstellungen vermittelt wurden, und dies auf Grundlage eines vorgefertigten Kategoriensystems bewertet (vgl. Tab. 2).

**Tabelle 2: Verfahrensbeobachtung: Modus der Aufgabenerklärung an den vier Erhebungsstandorten\***

		Aufgaben <sup>19</sup>											
		TB	ZS	SW	AP	AS	AR	BB	SM	IT	BI	KT	ZV
Standort I	ja, mit Hilfe einer Vorbereitung über die Aufgabeninstruktion hinaus						x				x		
	ja, indem vorgelesen wurde												
	ja, indem sichtlich improvisiert wurde			x		x		x	x	x		x	
	gar nicht	x	x										x
	ist mir nicht klar				x								
Standort II	ja, mit Hilfe einer Vorbereitung über die Aufgabeninstruktion hinaus												
	ja, indem vorgelesen wurde												
	ja, indem sichtlich improvisiert wurde	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	gar nicht												
	ist mir nicht klar												
Standort III	ja, mit Hilfe einer Vorbereitung über die Aufgabeninstruktion hinaus			x	x	x	x			x	x	x	x
	ja, indem vorgelesen wurde												
	ja, indem sichtlich improvisiert wurde	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	gar nicht												
	ist mir nicht klar												
Standort IV	ja, mit Hilfe einer Vorbereitung über die Aufgabeninstruktion hinaus												
	ja, indem vorgelesen wurde				x			x					
	ja, indem sichtlich improvisiert wurde	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x
	gar nicht												
	ist mir nicht klar												

\* An Standort III waren häufig zusätzliche Instruktionen vorbereitet, die eigentliche Aufgabestellung aber wurde improvisiert erklärt. Aus diesem Grund kam es hier zu einer Doppelbewertung.

Quelle: Eigene Erhebung

18 Die Beobachterkonferenz wurde an den unterschiedlichen Standorten auch für eine grundsätzliche Diskussion über das Gesamtverfahren genutzt. Die Ergebnisse werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit weiter unten in einem gesonderten Abschnitt (vgl. Kap. 3.1.6) wiedergegeben.

19 Die untenstehenden Abkürzungen beziehen sich auf die einzelnen Aufgaben in der Reihenfolge des Verfahrens. Sie sind im Abkürzungsverzeichnis dieses Berichts erläutert.

Im Vergleich der vier Standorte wurde dabei deutlich, dass die Erläuterung der einzelnen Aufgabenstellungen an den unterschiedlichen Standorten keineswegs einheitlich war. Hier wurde überwiegend improvisiert, in zumindest zwei Fällen aber auch vorgelesen oder die Erklärung der Aufgabe anhand einer zuvor vorbereiteten Instruktion vorgenommen. Dies heißt keineswegs, dass die einzelnen Aufgaben an den übrigen Standorten schlecht erklärt wurden. Im Gegenteil haben sich die Beobachter/-innen vor Ort nach unserem Eindruck erhebliche Mühe gegeben, die Jugendlichen bei der Aufgabenbewältigung zu unterstützen, und dabei die unterschiedlichsten Methoden und Interventionsformen verwendet.<sup>20</sup> Sie reichten von mimetischer oder medialer Darstellung bis hin zur vorherigen Durchführung von Beispielaufgaben. Trotzdem verweisen diese Ergebnisse auf sehr ungleiche Bedingungen, unter denen sich die Jugendlichen in die unterschiedlichen Aufgabenstellungen einfinden mussten. Dies trifft in vergleichbarer Weise auch auf die Umsetzung des Gesamtverfahrens zu, in dem die Beobachter/-innen mit Interventionen (Hilfestellungen, nachträglichen Erklärungen u.Ä.) auf die Verfahrensumsetzung einwirkten.<sup>21</sup>

Eine ebenso deutliche Differenzierung ergab weiterhin die Herstellung einer kommunikativen Übereinkunft hinsichtlich der für die Bearbeitung und Beobachtung als relevant vorgegebenen Fähigkeiten. Hier wurden die für die Aufgabenumsetzung zugrunde gelegten Fähigkeiten in einem Fall sowohl zu Beginn des Gesamtverfahrens als auch bei nahezu jeder weiteren Aufgabe ausgiebig erklärt (Standort III). An einem anderen Standort (II) wurde zu Beginn die Sicht der Jugendlichen auf die gegebenen Anforderungen diskutiert und (allerdings nur teilweise) in Verbindung mit tatsächlich gegebenen Anforderungen gesetzt. In anderen Fällen (Standorte I und IV) wurde die durch die Fähigkeiten determinierten Anforderungen zu Anfang gar nicht benannt oder lediglich durch ein ausgehängtes Plakat symbolisiert. Daraufhin folgte die aufgabenbezogene Benennung der Fähigkeiten später nur sporadisch benennend und teilweise nicht an alle Jugendlichen gerichtet (vgl. Tab. 3).

Zwar ließe sich argumentieren, dass die zugrunde gelegten Fähigkeiten einer beobachteten Person auch dann beobachtbar wären, wenn den Betroffenen nichts über ihre Fokussierung bekannt würde. Doch Verhaltensanforderungen wie „Frustrationstoleranz“, „Kontaktfähigkeit“ oder „Antrieb“ verdeutlichen eben eine sehr bestimmte Art und Weise, in der die gegebenen Aufgabenstellungen umgesetzt werden sollten.

Dieses Ergebnis wird in allerdings relativierender Weise auch durch die Ergebnisse der überregionalen Beobachterbefragung bestätigt (vgl. Abb. 5).

Zwar schätzten hier 70,2 Prozent der Befragten aus der Erinnerung heraus die Intensität ihrer Erklärung der den unterschiedlichen Aufgaben zugrunde gelegten Fähigkeiten als überwiegend oder sogar absolut ausführlich ein. Doch immerhin gaben auch 29,8 Prozent an, dies eher nicht oder sogar überhaupt nicht getan zu haben. Hier ist zunächst darauf hinzuweisen, dass eine rückblickende Selbsteinschätzung, die zum Teil mehrere Monate nach der Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> verfahrensübergreifend abgegeben wurde, nur sehr bedingt mit den Ergebnissen einer detaillierten und nach festgelegten Kriterien durchgeführten Beobachtung verglichen werden kann.

Trotzdem lässt dies den Schluss zu, dass der Mehrheit der Befragten zwar durchaus bewusst gewesen ist, dass eine solche Erklärung für die ordnungsgemäße Durchführung des Verfahrens notwendig war. Allerdings entsteht hier selbst auf Grundlage einer pauschalen und rückblickenden Selbsteinschätzung auch der Eindruck, dass die unterschiedlichen Fähigkeiten

---

20 Die unterschiedlichen Methoden und Interventionsformen wurden standortbezogen erhoben. Die Ergebnisse können im Überblick bei den Autoren eingesehen werden.

21 Die diesbezügliche Dokumentation kann ebenfalls bei den Autoren eingesehen werden.

**Tabelle 3: Verfahrensbeobachtung: Modus der aufgabenbezogenen Fähigkeitsdarstellung an den vier Erhebungsstandorten<sup>22</sup>**

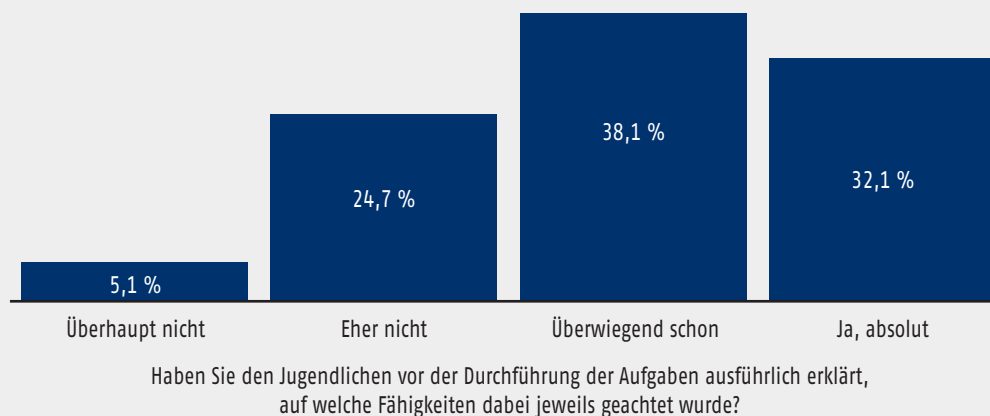
		TB	SW	AP	AS	AR	BB	SM	IT	KT
Standort I	ausgiebig erklärt									
	genannt					1 von 9*				
	nicht genannt	13 von 13	7 von 7	6 von 6	5 von 5	8 von 9	9 von 9	10 von 10	1 von 1	3 von 3
Standort II	ausgiebig erklärt	2 von 13*								
	genannt	3 von 13*	2 von 7***						1 von 1**	2 von 3**
	nicht genannt	8 von 13	5 von 7	6 von 6	5 von 5	9 von 9	9 von 9	10 von 10		1 von 3
Standort III	ausgiebig erklärt	13 von 13*	7 von 7**		5 von 5**		9 von 9**	9 von 10**	1 von 1***	1 von 1**
	genannt			6 von 6**						
	nicht genannt					9 von 9		1 von 10		2 von 2
Standort IV	ausgiebig erklärt				1 von 5**					
	genannt		1 von 7*	1 von 6**	3 von 5***			2 von 10**	1 von 1*	3 von 3*
	nicht genannt	13 von 13	6 von 7	5 von 6	1 von 5	9 von 9	9 von 9	8 von 10		

\* personenbezogen \*\* aufgabenbezogen \*\*\* personenbezogen, in einem Fall aufgabenbezogen

Quelle: Eigene Erhebung

**Abbildung 5: Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Intensität, mit der sie den jungen Geflüchteten die den unterschiedlichen Aufgaben zugrunde gelegten Fähigkeiten erklärt haben (n=215 aus 223 – Angaben in %)**

Quelle: Eigene Erhebung



in keineswegs einheitlicher Weise dargestellt wurden und dementsprechend nur bedingt von der Herstellung einer an allen Durchführungsstandorten einheitlichen Geschäftsgrundlage ausgegangen werden kann.

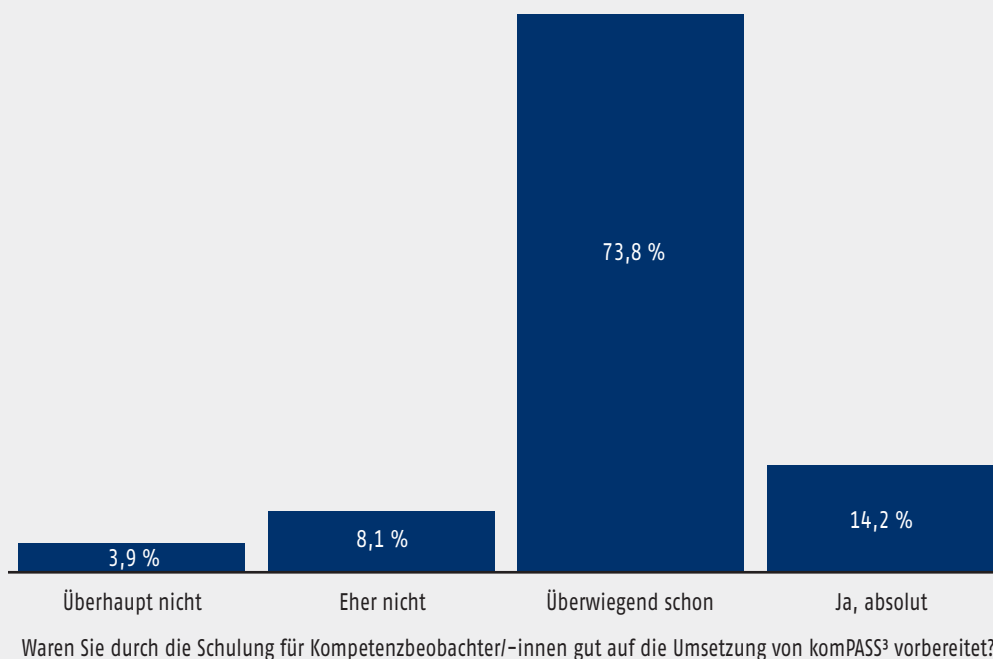
In Hinblick auf die an den ausgewählten Standorten konkret beobachteten Verfahren war diese relative Uneinheitlichkeit bei der Durchführung des Verfahrens aus der subjektiven Sicht unserer Erhebungspersonen allerdings durchaus verständlich. Denn der logistische und

<sup>22</sup> Um keine Rückschlüsse auf die unterschiedlichen Standorte zu ermöglichen, wurde deren Nummerierung in dieser und den folgenden Darstellung nicht einheitlich vorgenommen.

kommunikative Aufwand der Verfahrensdurchführung erschien uns an allen Standorten beträchtlich: Abgesehen von der Bereitstellung der notwendigen Raum-, Zeit- und Personalkontingente in dem hochkomplex strukturierten Alltag eines Berufsschulzentrums mussten sich die Beobachter/-innen im Vorfeld des Verfahrens zu Teams zusammenfinden, die Inhalte der Multiplikatorenschulungen kommunizieren und eine einheitliche Vorgehensweise unter den jeweils besonderen Bedingungen in den SPRINT-Klassen abstimmen. Bei der Umsetzung des Verfahrens kam es dann darauf an, die entsprechenden Materialien zu einem praktikablen Setting zu arrangieren, die Jugendlichen auf Arbeitsplätze zu verteilen, Aufgabenstellungen zu vermitteln und schließlich die komplexen Merkmalsdefinitionen bei der Beobachtung zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund ist es wenig erstaunlich, dass unterschiedliche Verfahrensteile uneinheitlich und teilweise improvisiert umgesetzt wurden. Gleichwohl stellt diese Uneinheitlichkeit ein Problem bezüglich der überregionalen Einheitlichkeit der ermittelten Ergebnisse, vielmehr aber noch hinsichtlich der Herstellung eines für die Jugendlichen nachvollziehbaren Anforderungsszenarios im Sinne einer kommunikativen „Geschäftsgrundlage“ dar.

Dass es sich dabei relativ gesehen um eine Detailkritik handelt, verdeutlichen die Ergebnisse der überregionalen Beobachterbefragung. Hier äußerten ganze 88 Prozent der Befragten, die diesbezügliche Angaben machten, im überwiegenden oder sogar absoluten Sinne gut durch die Multiplikatorenschulungen vorbereitet worden zu sein (vgl. Abb. 6).

**Abbildung 6: Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Qualität ihrer Vorbereitung auf komPASS<sup>3</sup> durch die Multiplikatorenschulungen (n=204 aus 223 – Angaben in %)**



Quelle: Eigene Erhebung

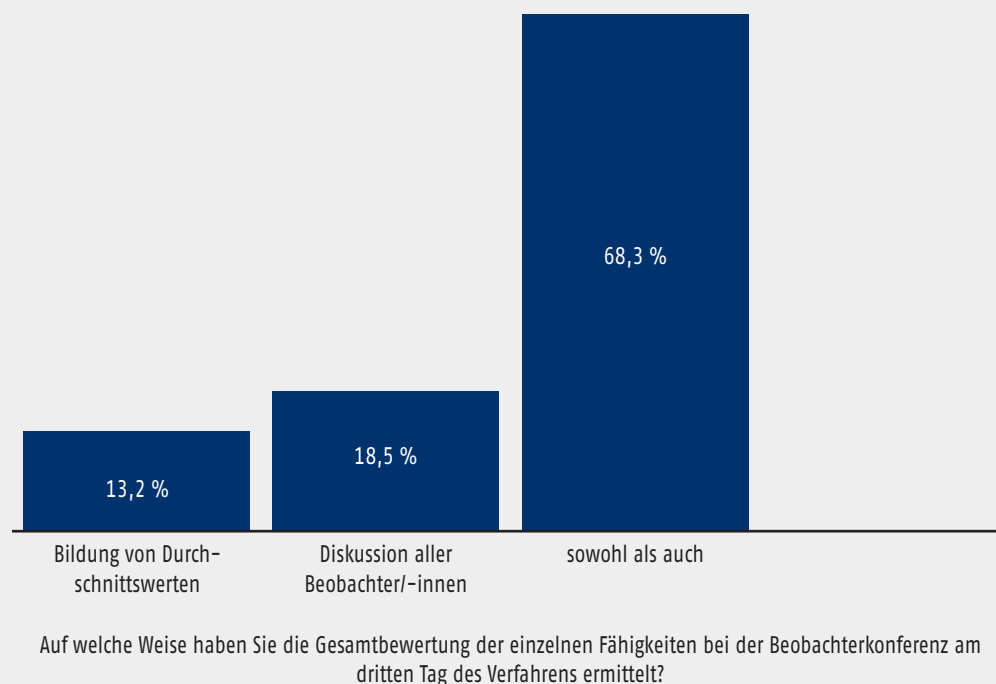
Dem steht zwar als mögliche Relativierung entgegen, dass sich die Befragten im Falle einer negativen Aussage über eigene Abweichungen von der eigentlichen Konzeption hätten im Klaren sein müssen, denkbare Fehler also bewusst vollzogen worden sein müssten.

Das Problem einer solchen Uneinheitlichkeit betrifft auch und in vielleicht noch deutlicherer Weise die Durchführung der Beobachterkonferenz an Tag 3 des Verfahrens. Hier formuliert das Begleitbuch des Verfahrens eindeutig: „In der Konferenz werden die Ergebnisse für jeden TN zu-

sammengetragen und gemeinsam ein Ergebnis festgelegt. Alle Beobachter sind dabei gleichberechtigt in ihrer Meinung“ (WSS 2016, S. 59). Diese Vorgabe wurde an den unterschiedlichen Standorten jedoch keineswegs durchgängig und zudem uneinheitlich umgesetzt: An einem Standort wurden die Ergebnisse bereits im Vorfeld gerundet und im Zuge der Beobachterkonferenz als feststehendes Ergebnis nicht weitergehend diskutiert. An einem weiteren Standort wurde dieses Vorgehen bei einem Teil der Jugendlichen ebenso gehandhabt, bei einer verbleibenden Gruppe dann aber doch diskutiert, gemittelt und durch Erfahrungen einer Lehrperson, die die Jugendlichen aus dem Unterricht kannte, ergänzt und ggf. geändert. An den beiden anderen Standorten wurde dagegen weitaus verfahrensadäquater jede/-r einzelne Jugendliche diskutiert und die jeweiligen Ergebnisse an vorab gemittelten Werten orientiert und ggf. dem Diskussionsverlauf angepasst.

Diese Unterschiedlichkeiten stellen aus unserer Sicht ein Problem dar. Wird doch durch das Auslassen einer solchen Diskussion die Möglichkeit einer durch das Verfahren ermöglichten kontrollierten Subjektivität erheblich eingeschränkt. Denkbare Fehler und Uneinheitlichkeiten bei der Fähigkeitsbewertung können nicht erkannt und abweichende Beurteilungen nicht erklärt werden. Außerdem kann nicht bemerkt werden, wenn die Beurteilung einer bestimmten Fähigkeit einschneidend von dem erlebten Alltagsverhalten eines/einer bestimmten Jugendlichen abweicht.<sup>23</sup>

**Abbildung 7: Angaben der überregional befragten Beobachter/-innen des Ermittlungsmodus bei der Fähigkeitsbewertung im Zuge der Beobachtungskonferenz (n=200 aus 223 – Angaben in %)**



Quelle: Eigene Erhebung

<sup>23</sup> Als herausragendes Beispiel ist hier ein Fall zu nennen, in dem die Selbstständigkeit eines Jugendlichen als durchgängig gering ausgeprägt beurteilt wurde. Bei der Beobachterkonferenz stellte sich dann aber heraus, dass sich dieselbe Person eigenständig einen Ausbildungsplatz und eine eigene Wohnung gesucht hatte (vgl. Ergebnisprotokoll Beobachterkonferenz von Standort II, 1).

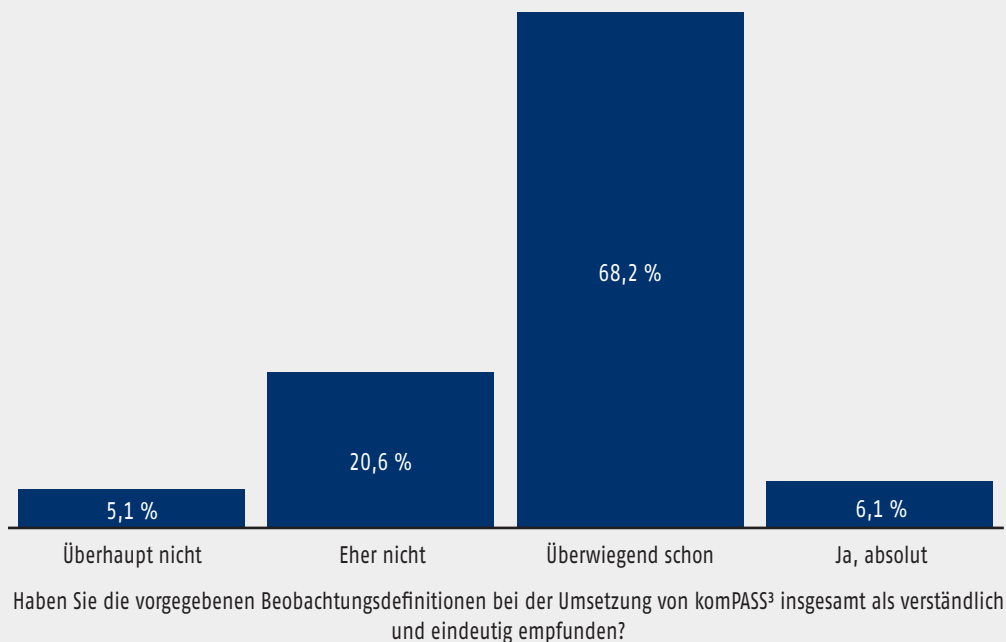
Diese Ergebnisse relativieren sich zwar hinsichtlich der Resultate der überregionalen Beobachterbefragung. Hier gaben mehr als zwei Drittel der Befragten an, die Ergebnisse sowohl anhand der Bildung von Durchschnittswerten als auch durch die Diskussion aller Beobachter/-innen – und damit im weiteren Sinne verfahrensgerecht – ermittelt zu haben (vgl. Abb. 7).

Allerdings kann ein solches Ergebnis weder Aufschluss über die jeweilige Gewichtung beider Verfahren geben, noch kann eine solche Selbsteinschätzung in direkten Vergleich zu den Ergebnissen eines kontrollierten Beobachtungsmodus gestellt werden. Damit bleibt aus unserer Sicht die Notwendigkeit bestehen, bei künftigen Multiplikatorenschulungen und Fortbildungen sowie durch entsprechende Ergänzungen zu dem Handbuch auf eine einheitliche Verfahrensweise hinzuwirken.

### 3.1.3 Aufgabenbewertung

Vorangestellt werden kann auch hinsichtlich der Bewertung der unterschiedlichen Aufgaben, dass hier die überregional befragten Beobachter/-innen das Verfahren überwiegend positiv einschätzten. Die Befragten fühlten sich nicht nur in der bereits beschriebenen Weise überwiegend gut durch die Multiplikatorenschulungen vorbereitet (vgl. Kap. 3.1.2; Abb. 6). Sie gaben auch zu fast 75 Prozent an, die vorgegebenen Beobachtungsdefinitionen als überwiegend oder sogar absolut verständlich und eindeutig empfunden zu haben (vgl. Abb. 8).

**Abbildung 8: Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Verständlichkeit und Eindeutigkeit der durch komPASS<sup>3</sup> vorgegebenen Beobachtungsdefinitionen (n = 214 aus 223 – Angaben in %)**



Quelle: Eigene Erhebung

Diese positiven Einschätzungen betreffen in ähnlicher Weise auch die Zielgruppenadäquanz des Verfahrens und die Breite der dabei veranschaulichten Fähigkeiten (vgl. Kap. 3.1.5; Abb. 15 und 16).

Insofern tangieren die nachstehend aufgeführten Kritikpunkte eher Detailfragen und sind aufgrund der Besonderheit des Erhebungsverfahrens (vgl. Kap. 2.1.2) als diskussionsanregend.



de Handlungsempfehlungen zu verstehen. Sie werden im Folgenden zunächst verfahrensübergreifend und daraufhin aufgabenbezogen dargestellt. Zu Letzteren werden dabei sämtliche durch Beobachter/-innen bewertete Aufgaben zuzüglich der drei computerbasierten Verfahren herangezogen.

### 3.1.3.1 *Übergreifende Handlungsempfehlungen*

Unsere reflektierenden Einschätzungen im Anschluss an die Verfahrensbeobachtungen schließen zunächst an die im Rahmen der Dokumentenanalyse aufgeworfenen zentralen Fragen

- ▶ nach dem *Raum für gemeinsame Reflexionen* mit den Teilnehmenden im Sinne eines bilanzierenden Verfahrens und
- ▶ nach der *Verteilung der zugrunde gelegten Fähigkeiten auf die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder bzw. Aufgaben* an (vgl. Kap. 3.1.1).

Hinsichtlich der Notwendigkeit entsprechender Reflexionen entstand bei den Erhebungspersonen der Eindruck, dass die Jugendlichen sich hinsichtlich der verschiedenen Aufgabenstellungen häufig sehr unterschiedlich verhalten und dabei auch unterschiedliche Fähigkeitsbewertungen erzielt haben.

*Ein Grund dafür könnte sein, dass die unterschiedlichen Aufgaben auf unterschiedliche Tätigkeiten mit unter den jungen Geflüchteten unterschiedlichen Images verweisen. Entsprechend ist eine Thematisierung der mit den Aufgaben verbundenen Berufsbilder im Vorfeld der Kompetenzfeststellung insbesondere bei den Arbeitsproben zu erwägen. Es könnte im Vorfeld thematisiert werden, was die jeweils anvisierten Berufe bedeuten und ob sich die Jugendlichen eine solche Arbeit überhaupt vorstellen können.*

Weiterhin hatten die Erhebungspersonen den Eindruck, dass sich die unterschiedlichen Fähigkeiten aufgabenbezogen unterschiedlich ausprägen und deswegen nicht umstandslos generalisieren lassen.

*Vor diesem Hintergrund wird angeregt, Erfahrungen mit dem Medium der jeweiligen Aufgabe im Vorfeld des Verfahrens zu thematisieren und gezielt vergleichbare (keinesfalls identische!) Aufgabenstellungen zu trainieren. Überdies wäre es unter dieser Voraussetzung notwendig, fähigkeits- und aufgabenbezogene Auswertungen nebeneinander zu stellen, was allerdings eine gleichmäßigere Verteilung der unterschiedlichen Fähigkeiten auf die unterschiedlichen Aufgaben erfordern würde.*

Über diese grundsätzlichen Anregungen hinaus sind den Erhebungspersonen aufgabenübergreifend folgende Details hinsichtlich der aufgabenbezogenen Merkmalsdefinitionen aufgefallen, aus denen wiederum folgende Handlungsanregungen resultieren:

Bei einigen aufgabenbezogenen Merkmalsdefinitionen kommen auf einigen Bewertungsstufen Eigenschaften hinzu, die auf den anderen Stufen und zum Teil auch im Rahmen der MELBA-Definitionen nicht erwähnt werden.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Z.B. Stack-Man: Faktor *Arbeitstempo* bei der Bewertung der *Konzentrationsfähigkeit*, *Sortieren der Bretter* bei der Bewertung der *Problemlösefähigkeit*, *Kommunikation mit der Gruppe* bei der Bewertung des *Vorstellungsvermögens*, das *eigenständige Beginnen*, *Weiterführen und Beenden* bei der Bewertung des *Antriebs*, äußere Motivation bei der Bewertung der *Ausdauer*, der Umstand *mehrmaliger Aufgabenbearbeitung* bei der Bewertung der *Frustrationstoleranz*, *Eingehen auf Bedürfnisse*, *Rechte und Positionen der anderen* bei der Bewertung der *Durchsetzungsfähigkeit*, *Freundlichkeit und Reizbarkeit* bei der Bewertung der *Kontaktfähigkeit*.

Einige Fähigkeiten werden auf vier statt regulär fünf Bewertungsniveaus dargestellt.<sup>25</sup> Dies kann bei der Ermittlung von Gesamtbewertungen im Vorfeld oder während der Beobachterkonferenzen je nach aufgabenbezogener Affinität, Begabung oder Erfahrung der Jugendlichen zu unterschiedlichen Fähigkeitsbewertungen führen.

Zweifelsohne stellen die Merkmalsdefinitionen eine wertvolle Veranschaulichung bei der Bewertung der unterschiedlichen Fähigkeiten dar. Sie sind jedoch sehr komplex, inhaltsintensiv und in teilweise schwer vergleichbarer Form formuliert. Es wird darum die Gefahr gesehen, dass Beobachter/-innen durch diese Komplexität bei der Bewertung überfordert werden.

*Aus diesen Kritikpunkten resultiert die Handlungsanregung, die Merkmalsdefinitionen in vereinfachender Weise hin zu einer besseren Vergleichbarkeit zu überarbeiten. Z.B. wäre eine Verfahrensweise denkbar, bei der den Beobachter/-innen die Definitionen – ähnlich der Form, in der wir sie den jungen Geflüchteten für die Einschätzung der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten (vgl. Anlage 10, zweite Spalte von links) vorgelegt haben – ohne Aufgabenbezug auf wenige Worte reduziert zur graduellen Bewertung auf einer fünfstufigen Likert-Skala vorgelegt werden. Begleitend könnten die bestehenden Merkmalsdefinitionen in überarbeiteter Form zur aufgabenbezogenen Veranschaulichung zur Verfügung gestellt werden.*

### 3.1.3.2 SOMA-Würfel

Nach Einschätzung der Beobachtungsdefinitionen konnten sich etliche Jugendliche einen Würfel als anvisiertes Ergebnis der Aufgabe nicht vorstellen und hatten zum Teil keine Erfahrung mit vergleichbarem Spielzeug (vgl. hierzu auch Kap. 3.2.3). Dementsprechend wurde die Aufgabe offenbar je nach Form und Intensität der Erklärungen an den unterschiedlichen Standorten mit gruppenübergreifend unterschiedlichem Erfolg umgesetzt.

*Aus diesem Eindruck resultiert die Handlungsanregung, vor der Durchführung mit allen Jugendlichen gemeinsam eine Übungsaufgabe für die verschiedenen Stufen der Aufgabe vorzugeben und für den Fall einer kollektiven Erfolglosigkeit der Teilnehmenden Erläuterungen für gezielte und erklärende Zwischeninterventionen zu formulieren.*

### 3.1.3.3 Arbeitsprobe Pflege

Bei der Durchführung der Arbeitsprobe *Pflege* wurde mehrfach beobachtet, dass der bewertungsrelevante dritte Teil der Aufgabe entgegen den Vorgaben des Handbuchs (WSS 2016, S. 40) im Beisein aller anderen Jugendlichen, die daraufhin selbst beobachtet werden sollten, durchgeführt wurde. Dies führte nach dem Eindruck der Erhebungspersonen dazu, dass die Aufgabe weniger ernst und noch dazu in Form einer stereotypen Wiederholung umgesetzt wurde. Überdies wurde die im Handbuch formulierte Vorgabe, dass sich einer „*der Beobachter (...) in einen Rollstuhl/Sessel*“ (ebd.) setzen solle, verschiedentlich nicht befolgt und anstelle dessen ein junger Geflüchteter in diese Rolle gesetzt.

*Vor diesem Hintergrund wird dazu angeregt, bei künftigen Multiplikatorenschulungen oder Fortbildungen besonderes dezidiert auf diesen Punkt hinzuweisen.*

Weiterhin erschien es gerade bei dieser Aufgabe für die jungen Geflüchteten besonders schwierig, sich die in Deutschland gegebene Besonderheit des damit betroffenen Berufsbildes vorzustellen (z.B. der Umstand, dass alte Menschen außerhalb der Familien von professionellen Fremden betreut werden).

25 Z.B. Lernen/Merken, Problemlösefähigkeit, Vorstellungsvermögen und Sorgfalt bei der Arbeitsprobe *Rainbow U-Light*.

*Exemplarisch wird darum nochmals insbesondere für diese Arbeitsprobe angeregt, die Besonderheit des Berufsbildes sowohl im Rahmen von SPRINT als auch vor der Durchführung der Aufgabe in der Weise zu thematisieren, dass den Jugendlichen klar wird, was diese Arbeit bedeutet und ob sie sich eine dahin zielende Tätigkeit überhaupt vorstellen können. Auf dieser Grundlage erscheint es ratsam zu entscheiden, ob diese Aufgabe überhaupt von den einzelnen Jugendlichen durchgeführt wird.*

Weiterhin fiel auf, dass eine Bewertung der für soziale und pflegerische Berufe als besonders wesentlich eingeschätzten Fähigkeiten wie Empathie und die Bereitschaft, sich überhaupt auf eine damit gegebene Interaktion einzulassen (wie sie z.B. durch die Fähigkeit Verantwortungsbewusstsein abgebildet), nicht zur Bewertung vorgesehen sind. Zwar ließe sich argumentieren, dass der bewertungsrelevante dritte Teil der Arbeitsprobe derartige Fähigkeiten nicht zwingend abbilden muss. Im zweiten Teil der Aufgabe (Führungs- und Vertrauensübung) scheint dies jedoch unter allen Umständen der Fall zu sein.

*Es wird darum angeregt, mindestens die Fähigkeit Verantwortungsbewusstsein als bewertungsrelevantes Merkmal in das Verfahren zu integrieren und ggf. auch den zweiten Teil der Arbeitsprobe in die Beobachtung einzubeziehen. Des Weiteren wird zur Diskussion gestellt, den dritten Aufgabenteil hinsichtlich des darin abgebildeten Szenarios in der Weise genauer zu beschreiben, dass die Besonderheit einer empathischen Pflegebeziehung (vorgedachte Rolle des Patienten) deutlicher wird.*

#### **3.1.3.4 Arbeitsprobe Service**

Hier stimmten die Eindrücke der Erhebungspersonen weitgehend mit denen hinsichtlich der Arbeitsprobe *Pflege* überein. Demnach werden in diesem Kontext vor allem Kenntnisse der deutschen Esskultur bewertet, die sich etwa durch die Anforderung, „*Brechen der Serviette (Tafelspitz)*“ (ebd., S. 48, S. 84) besonders spezialisieren. Auch hier entstand der Eindruck, dass sich die Umsetzung der Arbeitsaufgabe durch ihre mehrfache Wiederholung im Beisein der für ihre weitere Umsetzung vorgesehenen Jugendlichen ritualisiert. Im Gegensatz zu der Arbeitsprobe *Pflege* ist hier laut Handbuch allerdings weder vorgesehen, dass nicht involvierte Jugendliche den Raum verlassen, noch, dass die Rolle der bedienten Person durch eine/-n Beobachter/-in besetzt wird.

*Auch bezüglich der Arbeitsprobe Service wird darum angeregt, die Besonderheit des Berufsfeldes sowohl im Vorfeld als auch im Zuge der Kompetenzfeststellung veranschaulichend zu thematisieren. Weiterhin wird empfohlen, die Anteile der Aufgabe, die besonderes Spezialwissen erfordern (wie z.B. das Brechen der Serviette) aus der Aufgabenbeschreibung auszuklammern. Schließlich erscheint eine Vorgabe im Handbuch empfehlenswert, nach der die Übung in Abwesenheit weiterer Jugendlicher durchgeführt wird und die Rolle der bedienten Person durch einen/eine Beobachter/-in besetzt wird.*

#### **3.1.3.5 Arbeitsprobe Rainbow**

Bei der Beobachtung dieser Aufgabe entstand der Eindruck, dass nicht hinreichend Ersatzmaterial zur Verfügung stand. So wurde mehrfach von zerbrochenen Acrylglasplatten berichtet. Überdies wurde die im Handbuch formulierte Anleitung als für Jugendliche und Beobachter/-innen zu schwer verständlich und die für die Umsetzung vorgegebene Zeit als zu kurz bemessen empfunden. Schließlich stieß es bei den Erhebungspersonen auf Verwunderung, dass die für eine solche Aufgabe als grundlegend empfundene Fähigkeit *Selbstständigkeit* nicht als zu beobachtendes Merkmal vorgesehen ist.

*Es wird darum einerseits angeregt, die Aufgabenbeschreibung im Handbuch hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und des dafür vorgesehenen zeitlich Rahmens und von Aspekten der Arbeitssicherheit zu überarbeiten. Überdies erscheint es empfehlenswert, das Gesamtpaket komPASS<sup>3</sup> künftig umfangreicher mit diesbezüglichem Ersatzmaterial auszustatten. Schließlich ist zu erwägen, ob eine Aufnahme des Merkmals Selbstständigkeit in den Katalog der bei dieser Aufgabe zu beobachtenden Fähigkeiten sinnvoll sein könnte.*

### **3.1.3.6 Brücke bauen**

Ähnlich dem SOMA-Würfel (vgl. Kap. 3.1.3.2) entstand auch bei dieser Aufgabe der Eindruck, dass eine gelingende Durchführung von einem Grundverständnis der dafür grundlegenden Arbeitstechnik abhängig war.

*Entsprechend wird auch hinsichtlich dieser Aufgabe zur Standardisierung einer entsprechenden Übungsaufgabe und möglicher Zwischeninterventionen angeregt. Dazu zählt in diesem Falle auch eine dezidierte Angabe über die Breite des zu überbrückenden Flusses.*

Weiterhin wurde die im Handbuch vorgesehene Benennung eines Bauleiters/einer Bauleiterin als für eine vergleichbare Bewertung verzerrend empfunden. Schließlich erlebten die Erhebungspersonen die gleichzeitige Vorgabe der beiden beobachtungsrelevanten Merkmale *Team- und Durchsetzungsfähigkeit* gerade bei dieser Aufgabe als widersprüchlich.

*Es wird darum angeregt, die Vergabe der Rolle eines Bauleiters/einer Bauleiterin dem Teambildungsprozess zu überlassen und darüber nachzudenken, die beiden Merkmale *Team- und Durchsetzungsfähigkeit* in eine einzige Fähigkeitsdefinition zu komprimieren, mit der der kommunikative Arbeitsstil der unterschiedlichen Jugendlichen beschrieben werden könnte.*

### **3.1.3.7 Stack-Man**

Die Aufgabe wurde als denen des *Brücke Bauens* (vgl. Kap. 3.1.3.2) und des *SOMA-Würfels* (vgl. Kap. 3.1.3.6) sehr ähnlich empfunden.<sup>26</sup>

*Entsprechend wird auch hier die Standardisierung einer entsprechenden Übungsaufgabe und möglicher Zwischeninterventionen angeregt.*

### **3.1.3.8 Aufgaben an den Tablets: WMT-2 (Intelligenztest), d2-C (Konzentrationstest) und RIASEC (Berufsinteressentest)**

Die an Tablets durchzuführenden standardisierten Aufgaben erschienen den eingesetzten Beobachtungspersonen kaum hinreichend hinsichtlich der Zielgruppenadäquanz einschätzbar. Die Interaktion einzelner Personen mit einem digitalen Medium lässt nur dann beobachtbare Rückschlüsse zu, wenn sich die Teilnehmenden ausdrücklich zu Wort melden oder Schwierigkeiten bei der Durchführung durch Dritte thematisiert werden. Unsere vorsichtigen Interpretationen dieser Verfahren sind darum weit mehr als bei den anderen Aufgaben als Vermutungen aufzufassen, die allerdings wenigstens teilweise durch die Ergebnisse anderer Erhebungen (Protokolle der Beobachterkonferenzen (vgl. Kap. 3.1.6)), überregionale Beobachterbefragung und das Experteninterview mit der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Kap. 3.2.1) gestützt werden.

Zwar erschien es schwer zu beurteilen, ob die Jugendliche mit diesen digital angelegten Verfahren zurechtkamen und sie im vorgesehenen Sinne verstanden. Trotzdem erhärtete sich

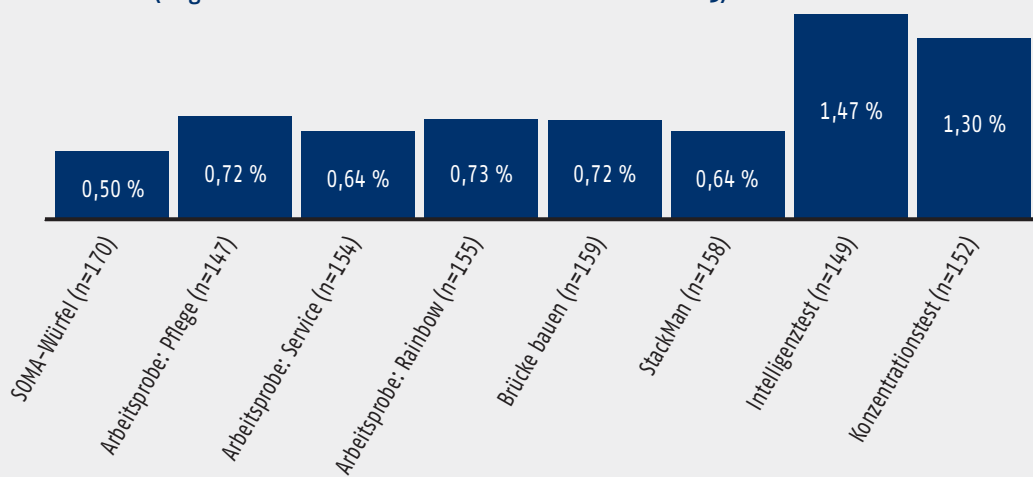
---

<sup>26</sup> Daraus entstand auch die Anregung, dass gerade diese Aufgabe verzichtbar sein könnte, wenn mit einer zusätzlichen Aufgabe ein weiteres Berufsfeld (z.B. Büro) in Form einer Arbeitsprobe implementiert werden sollte.

auch hier der Eindruck, dass einerseits die diesbezügliche Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien geringer ausgeprägt war als vielleicht angenommen und die Jugendlichen andererseits über wenig assoziierbare Erfahrungshintergründe bezüglich der mit den Verfahren transportierten Symboliken verfügten.

Dass dies insbesondere bezüglich WMT-2-Intelligenztest der Fall gewesen sein könnte, legen nicht nur die Protokolle der Beobachterkonferenzen (vgl. Anlage 16) und die überdurchschnittlich negativen Ergebnisse, die durch die BA festgestellt wurden (vgl. Kap 3.2.1) nahe. Auch die überregionale Beobachterbefragung ergab, dass die Ergebnisse der PC-gestützten Verfahren, insbesondere des Intelligenztests, deutlich häufiger als die sämtlicher anderer bewertungsrelevanten Aufgaben nicht berücksichtigt werden konnten (vgl. Abb. 9):

**Abbildung 9: Angaben der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Häufigkeit, mit der die Bewertungsergebnisse der unterschiedlichen Aufgaben von komPASS<sup>3</sup> nicht berücksichtigt werden konnten (Angaben in Mittelwerten auf einer Skala von 0 bis 3)**



Wie oft kam es bei folgenden Aufgaben während der Beobachterkonferenz vor, dass die Ergebnisse bei der Erstellung des Fähigkeitsprofils einzelner Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt werden konnten?

Quelle: Eigene Erhebung

Mit einem Mittelwert von 1,47 liegen die Angaben hinsichtlich des Intelligenztests damit relativ genau zwischen den Bewertungen „selten“ und „oft“. <sup>27</sup> Dies liegt zwar sicherlich auch daran, dass es hier häufig zu Problemen mit Software und Datenübertragung kam, lässt aber andererseits auch auf Zweifel hinsichtlich der zielgruppenspezifischen Eignung computergestützter Verfahren rückschließen.

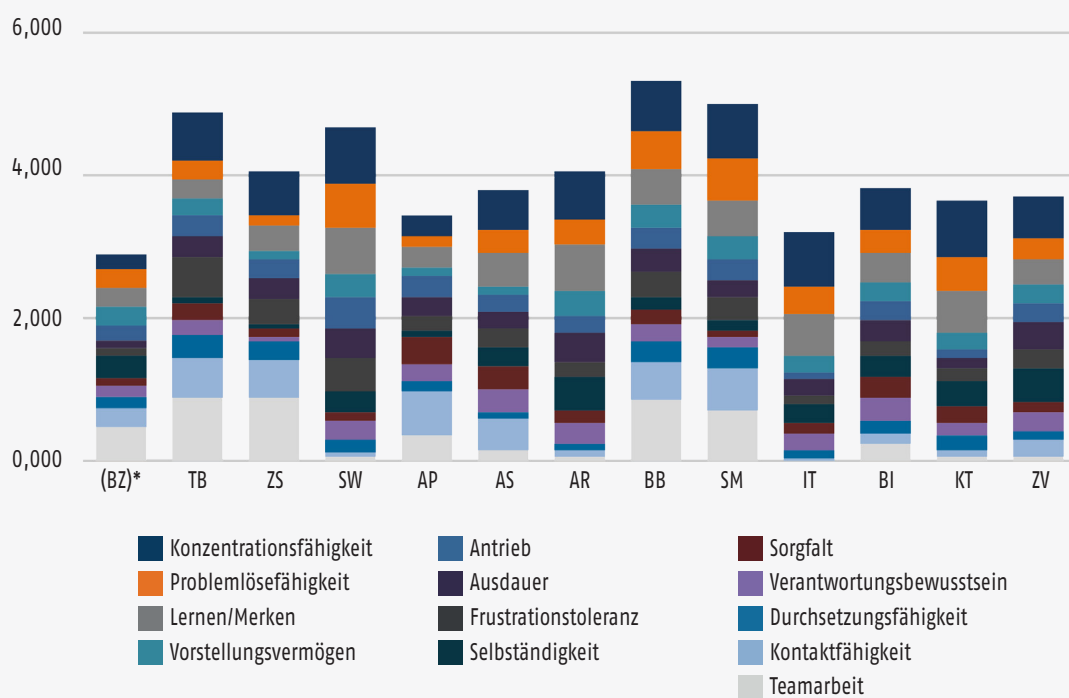
*Entsprechend regen wir an, die PC-gestützten Verfahren entweder ganz aus dem Verfahren herauszunehmen (dies erscheint insbesondere bezüglich des Intelligenztests WMT-2 angeraten) oder aber mindestens noch einmal die zielgruppenspezifische Eignung an einer entsprechenden Probandengruppe in kommunikative reflektierender Weise in Hinblick auf die dabei verwendeten Symbole zu testen (dies erscheint insbesondere bezüglich des Berufsinteressentests RIASEC sinnvoll).*

<sup>27</sup> Die Antwortmöglichkeit „nie“ wurde mit dem Wert 0, „selten“ mit dem Wert 1, „oft“ mit dem Wert 2 und „meistens“ mit dem Wert 3 verbucht.

### 3.1.4 Einschätzung der Aufgaben und der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Jugendlichen

Wie aber wurden diese unterschiedlichen Erläuterungen von Aufgabenstellungen und zu beobachtenden Fähigkeiten (nach MELBA) nun von den jungen Geflüchteten wahrgenommen.<sup>28</sup> Hier ergibt zunächst die Einschätzung der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Jugendlichen (vgl. Anlage 5) ein im Überblick deutlich abweichendes Bild von den durch komPASS<sup>3</sup> vorgenommenen Zuordnungen (vgl. Abb. 10 und 11).

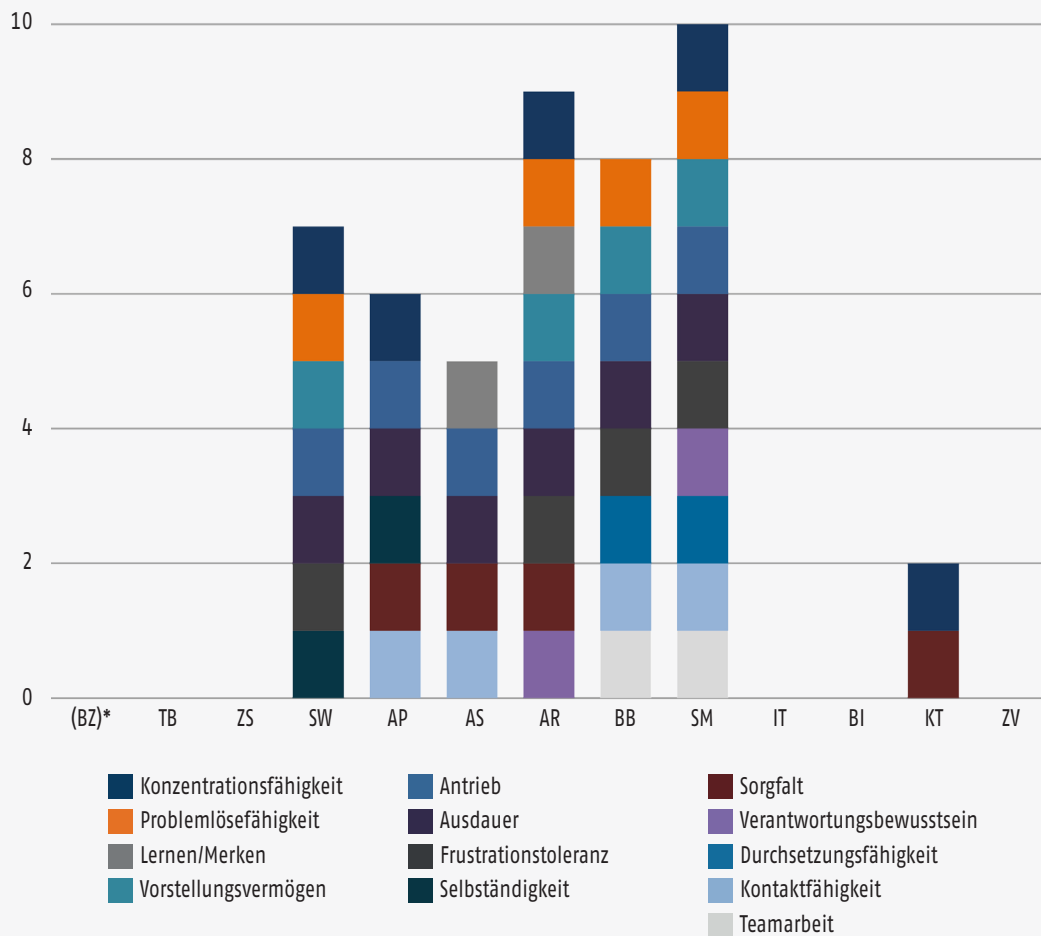
Abbildung 10: Von den Jugendlichen (n=34) angenommene Fähigkeiten pro Aufgabe (Mittelwerte von vier Standorten)



Quelle: Eigene Erhebung

28 An dieser Stelle muss auf ein grundlegendes Problem bei der Erhebungsumsetzung hingewiesen werden: Da die Durchführung des Verfahrens zumeist direkt am Ende des Durchlaufs der ersten SPRINT-Klasse angesetzt war (vgl. NLSB 2016), wurden wir bei der im Anschluss stattfindenden Befragung der Jugendlichen vor außerordentliche Probleme gestellt. Denn viele von ihnen waren nicht mehr regulär an den Schulstandorten anzutreffen. Trotzdem war es notwendig, jede einzelne Person an mindestens vier Terminen (in Gruppen- und Einzelinterviews) zu befragen. Da wir die Befragungsbögen zum Schutz der Anonymität der Jugendlichen außerdem nur mit Pseudonymen gekennzeichnet hatten, gestaltete es sich in etlichen Fällen außerordentlich schwierig und arbeitsintensiv, überhaupt entsprechende Befragungen anzuberaumen. Zum gegebenen Zeitpunkt konnten wir darum insgesamt nur 35 (pro Standort n=8, n=8, n=9 und n=10) statt, wie ursprünglich anvisiert, 48 Personen befragen.

Abbildung 11: Den unterschiedlichen Aufgaben durch komPASS<sup>3</sup> zugrunde gelegte Fähigkeiten (Angabe in absoluten Werten)



\* Die Übung Bildzuordnung (BZ) wurde überhaupt nur an zwei Standorten umgesetzt, weswegen hier nur eine verminderte Stichprobe von n=17 zugrunde gelegt werden konnte.

Quelle: Eigene Erhebung

Die Ergebnisse zeigen unübersehbare Abweichungen zwischen den Situationsinterpretationen der Jugendlichen und den tatsächlich gegebenen Anforderungen. So wurde hier in vielen Fällen Anforderungen vermutet, die in der besonderen Aufgabensituation gar nicht beobachtet wurden (besonders deutlich bei den nicht beurteilungsrelevanten Aufgaben Bildzuordnung (BZ), Turmbau (TB), Zauberstab (ZS), Berufsinteressentest (BI) und Zukunftsvision (ZV)): Wie sich an der unterschiedlichen Ausprägung der vertikalen Achse ablesen lässt, gingen die Jugendlichen gleichzeitig von einer geringeren Bewertungsrelevanz bei den unterschiedlichen Aufgaben aus, als dies durch komPASS<sup>3</sup> vorgesehen war. Genau dies lässt sich auch aus der Detailanalyse ablesen. Hier haben wir den durch komPASS<sup>3</sup> den einzelnen Aufgaben zugrunde gelegten Fähigkeiten die Mittelwerte der diesbezüglichen Einschätzungen der Jugendlichen gegenübergestellt (vgl. Tab. 4).

Dabei zeigt sich deutlich, dass sich bei den tatsächlich zugrunde gelegten Fähigkeiten nur wenige annähernde Übereinstimmungen finden (tatsächlich besteht nur viermal eine Übereinstimmung von mehr als 75 Prozent – so z.B. bei der Kontaktfähigkeit (KF) bei den Aufgaben Soma-Würfel (SM) und Stack-Man (SM) sowie bei dem Konzentrationstest (KT)). Insgesamt erscheint es vielmehr, als hätten die Jugendlichen deutlich besser einschätzen können, was

nicht von ihnen erwartet wurde, als dass sie die tatsächlich gegebenen Anforderungen hätten nachvollziehen können. Dies trifft in besonderer Weise auf die drei unterschiedlichen Arbeitsproben zu, im Rahmen derer sich überhaupt nur vier annähernd übereinstimmende Werte (50 % bis 75 %) mit den durch komPASS<sup>3</sup> definierten Vorgaben ergeben.

**Tabelle 4: Diskrepanzen zwischen den den Aufgaben nach komPASS<sup>3</sup> zugrunde gelegten Fähigkeiten und den diesbezüglichen gemittelten Vermutungen der Jugendlichen (n=34)<sup>29</sup>**

	(BZ)	TB	ZS	SW	AP	AS	AR	BB	SM	IT	BI	KT	ZV
KF	-	0,676	0,618	0,794	0,294	0,559	0,676	0,706	0,765	0,765	0,588	0,794	0,588
PF	-	0,265	0,147	0,618	0,147	0,324	0,353	0,529	0,588	0,382	0,324	0,471	0,294
L/M	-	0,265	0,353	0,647	0,294	0,471	0,647	0,500	0,500	0,588	0,412	0,588	0,353
VV	-	0,235	0,118	0,324	0,118	0,118	0,353	0,324	0,324	0,235	0,265	0,235	0,265
AT	-	0,294	0,265	0,441	0,294	0,235	0,235	0,294	0,294	0,088	0,265	0,118	0,265
AD	-	0,294	0,294	0,412	0,265	0,235	0,412	0,324	0,235	0,235	0,294	0,147	0,382
FT	-	0,559	0,353	0,471	0,206	0,265	0,206	0,353	0,324	0,118	0,206	0,176	0,265
SST	-	0,088	0,059	0,294	0,088	0,265	0,471	0,176	0,147	0,265	0,294	0,353	0,471
SF	-	0,235	0,118	0,118	0,382	0,324	0,176	0,206	0,088	0,147	0,294	0,235	0,147
VB	-	0,206	0,059	0,265	0,235	0,324	0,294	0,235	0,147	0,235	0,324	0,176	0,265
DF	-	0,324	0,265	0,176	0,147	0,088	0,088	0,294	0,294	0,118	0,176	0,206	0,118
KTF	-	0,559	0,529	0,059	0,618	0,441	0,088	0,529	0,588	0,029	0,147	0,088	0,235
TA	-	0,882	0,882	0,059	0,353	0,147	0,059	0,853	0,706	0,000	0,235	0,059	0,059

Quelle: Eigene Erhebung

Dies geht offensichtlich auch darauf zurück, dass den jungen Geflüchteten der Testcharakter der Kompetenzfeststellung nicht hinreichend einsichtig war. Denn auf die Frage, warum komPASS<sup>3</sup> überhaupt mit ihnen gemacht wurde, entfielen nur wenige Antworten auf eine tatsächlich umfassende Feststellung von Fähigkeiten. Die übrigen Antworten schätzten das Verfahren vorrangig als eine Prüfung einzelner Fähigkeiten, als Lern- oder Orientierungsprogramm oder als Integrationsmaßnahme bzw. Eingliederungsmaßnahme ein (vgl. Abb. 12).

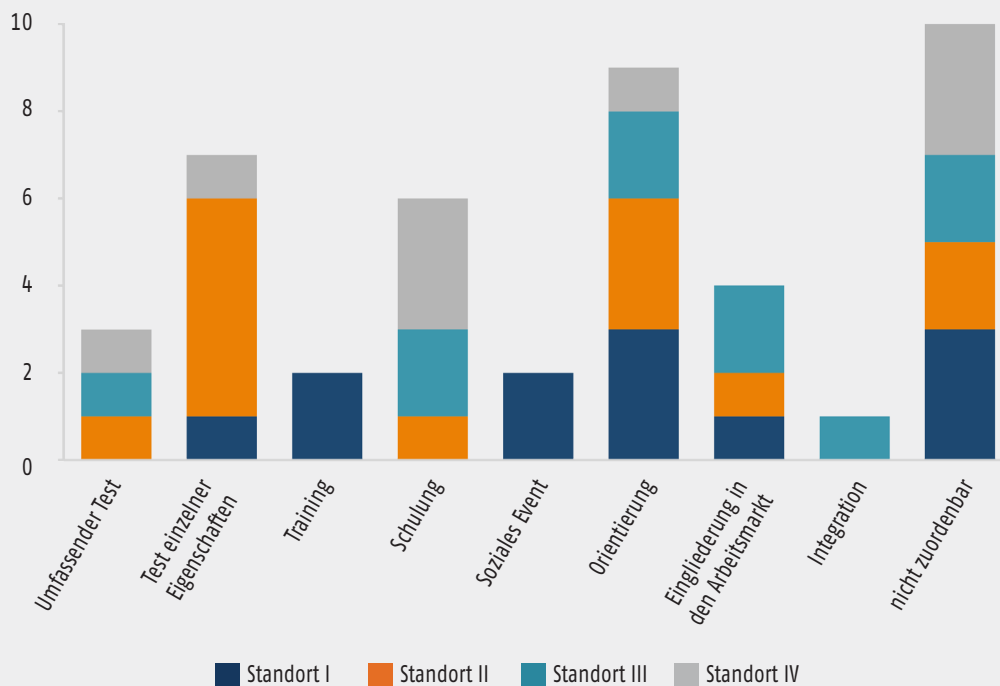
Dem entspricht auch deren Einschätzung von Sinn und Zweck der unterschiedlichen Aufgaben. Hier wurde zunächst danach gefragt, ob die Jugendlichen die einzelnen Aufgaben als Test oder als Spiel angesehen haben. Dabei wurde zwar selten die Einschätzung eines reinen Spiels abgegeben. In der Mehrzahl der Fälle äußerten sich die Jugendlichen aber ambivalent und gaben in nur fünf Fällen mehrheitlich an, die Anforderung ausschließlich als Test angesehen zu haben (vgl. Abb. 13).

Auf dieser Interpretationsebene verdichtet sich der Eindruck, dass den Jugendlichen der Ernstcharakter der eigentlichen Testsituationen nicht hinreichend bewusst war und auch durch die Erläuterungen der zugrunde gelegten Fähigkeiten im Verlauf des Verfahrens allen-

<sup>29</sup> Hier haben wir jeweils nach dem Grad der durchschnittlichen Übereinstimmung unterschieden. Die Zugrundelegung einer aufgabenbezogenen Fähigkeit durch komPASS<sup>3</sup> wurde mit einer 1, keine entsprechende Fähigkeitszuordnung mit einer 0 als Richtwert versehen. Stimmt die gemittelte Einschätzung der Jugendlichen diesen Werten zu mehr als 75vH überein, so haben wir sie dunkelgrün, bei einer Übereinstimmung von 50vH bis 75vH hellgrün markiert. Betrug die Übereinstimmung weniger als 50vH, aber mehr als 25vH, so haben wir das entsprechende Feld hellrot und bei weniger als 25vH dunkelrot markiert.



Abbildung 12: Einschätzung des Durchführungsgrundes von komPASS<sup>3</sup> durch Jugendliche im Einzelinterview (n=31; Mehrfachnennungen möglich – Angabe in absoluten Werten)

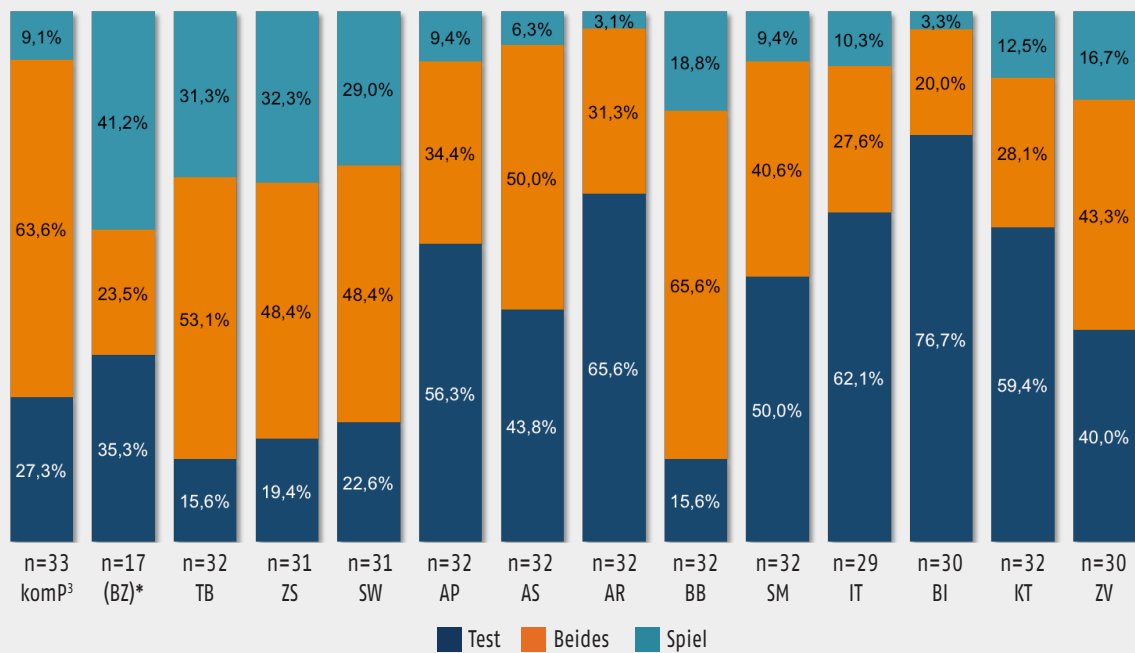


Quelle: Eigene Erhebung

falls kurzfristige Einschätzungsveränderungen herbeigeführt werden konnten. Damit wird aber auch deutlich, dass sich mit dieser Auswertung keine direkte Korrelation zwischen der Erläuterung der unterschiedlichen Fähigkeiten während der Verfahrensumsetzung und der diesbezüglichen Einschätzung der Jugendlichen herstellen lässt. Wir interpretieren dies einerseits als Resultat zeitlicher Verschiebung. Denn die Gruppenbefragungen und Einzelinterviews mit den Jugendlichen konnten in allen vier Fällen erst mit einem zeitlichen Abstand von mehreren Wochen durchgeführt werden. Nach einer solchen Zeitspanne kann nach unserer eigenen Erhebungserfahrung wohl die Durchführung einer Aufgabe als szenisches Erlebnis erinnert werden. Das verbale Benennen einer zugrunde gelegten Fähigkeit dagegen ist schwerer zugänglich, sodass wir davon ausgehen, es hier eher mit ursprünglicheren als durch die Verfahrenssituation transformierten Situationsinterpretationen zu tun haben.

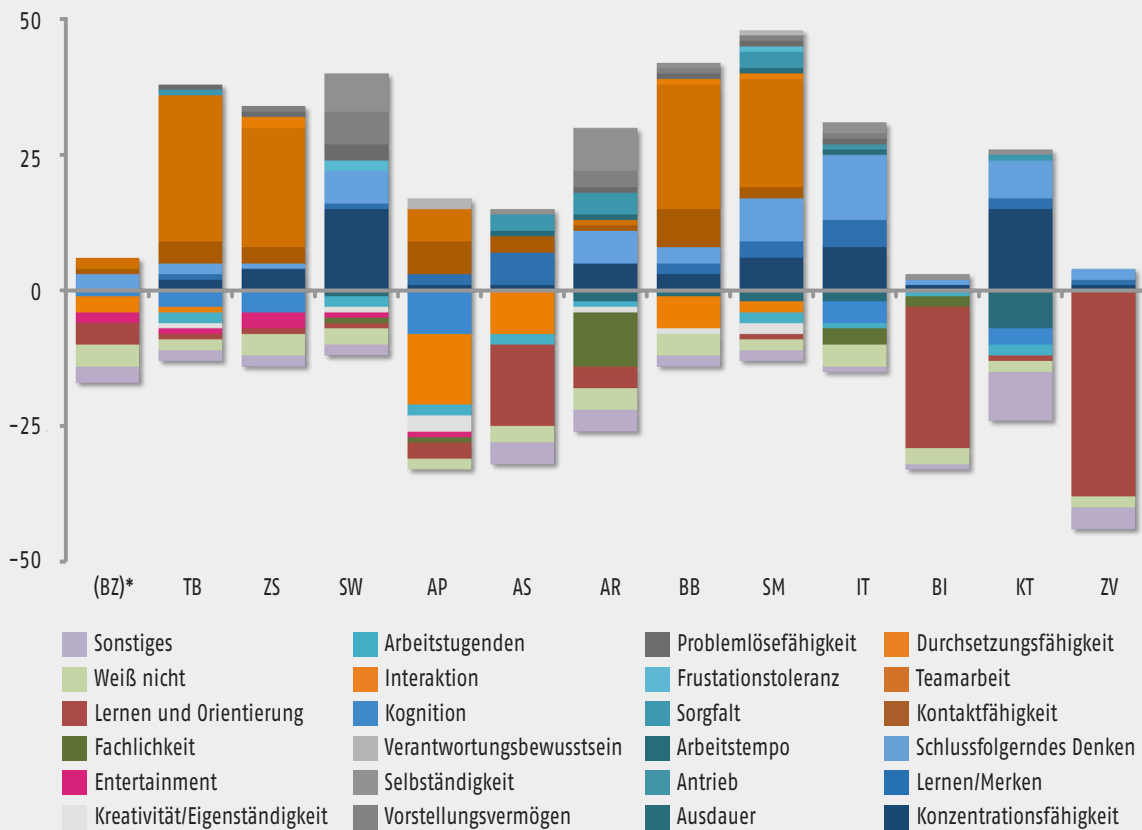
Andererseits deutet gerade dies vorwegnehmend an, dass die Jugendlichen dem Verfahren mit eigenen Rationalitäten gegenüberstehen, die mit den Vorgaben von komPASS<sup>3</sup> allenfalls in Teilbereichen deckungsgleich sind. Denn trotz dieser Inkongruenz traten die Jugendlichen dem Verfahren mit eigenen Rationalitäten entgegen. So wurde deutlich häufiger den Arbeitsproben und den an Tablets durchzuführenden Sequenzen ein Testcharakter zugeschrieben. Übungen wie der *SOMA-Würfel* oder *Brücke Bauen* unterscheiden sich in der Bewertung dagegen nur wenig von den allein teambildenden Maßnahmen wie dem *Turmbau* oder dem *Zauberstab* (vgl. Abb. 13). Das Gleiche gilt für die Einschätzung der zugrunde gelegten Fähigkeiten (vgl. Abb. 10). Hier sind etwa soziale Merkmale wie *Teamarbeit* und *Kontaktfähigkeit* bei allein zu verrichtenden Aufgaben kaum ausgeprägt, wohingegen sie bei dezidiert gruppenbezogenen Aktivitäten (*Brücke bauen*, *Zauberstab*, *StackMan* und *Turmbau*) am deutlich häufigsten genannt wurden. Diese Rationalität wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass die Ergebnisse (abgesehen von dem deutlich „bewertungsfreudigeren“ Standort I) standortbezogen in ihrer Gewichtung insgesamt ähnlich ausfallen (vgl. Anlage 17). Es stellt sich jedoch die Frage,

Abbildung 13: Einschätzung der Relevanz der einzelnen Aufgaben durch Jugendliche im Einzelinterview (Angabe in Mittelwerten)



Quelle: Eigene Erhebung

Abbildung 14: Selbsterklärte Aufgabenbedeutung der Jugendlichen im Einzelinterview (Angabe in absoluten Werten)



Quelle: Eigene Erhebung

warum die Jugendlichen gerade Aufgaben, denen sie den ausgeprägtesten Ernstcharakter zusprachen, am tendenziell wenigsten mit den dafür nach komPASS<sup>3</sup> relevanten Fähigkeiten in Übereinstimmung bringen (vgl. Tab. 4).

Eine mögliche Erklärung dafür liefern uns die Ergebnisse der Einzelinterviews (vgl. Anlage 7). Hier wurden die Jugendlichen gefragt, warum die einzelnen Aufgaben mit ihnen durchgeführt wurden. Dabei hatten sie die Möglichkeit, sowohl zwischen den angepassten Formulierungen der durch komPASS<sup>3</sup> vorgegebenen Fähigkeiten auszuwählen (vgl. Anlage 10, zweite Spalte von links) als auch mit eigenen Worten zu antworten. Damit ergibt sich ein anderes, dabei aber fokussierteres Antwortverhalten.

Um dies zu verdeutlichen, haben wir sowohl die von komPASS<sup>3</sup> definierten Fähigkeiten als auch die Antworten der Jugendlichen einer eigenen Dimensionierung in den Bereichen *Interaktion*, *Kreativität und Eigenständigkeit*, *Arbeitstugenden* und *Kognition* zugeordnet.<sup>30</sup> Dieser Dimensionierung nicht zuordenbarer Nennungen der Jugendlichen haben wir schließlich den Kategorien *weiß nicht*, *Lernen und Orientierung*, *Entertainment* und *Sonstiges* zugeordnet (vgl. Abb. 14).

Dabei wird noch einmal deutlich, dass die Jugendlichen den unterschiedlichen Aufgaben durchaus mit Vorstellungen und Herangehensweisen begegneten, die, wenngleich sie nicht deckungsgleich sind, durchaus mit den Definitionen von komPASS<sup>3</sup> korrespondieren. Sie betrachten die dienstleistungsorientierten Arbeitsproben ebenso wie die Gruppenarbeiten als interaktiv ausgerichtet, erkennen den berufsorientierenden Charakter des Berufsinteressentests und der Zukunftsvision, betrachten aber gerade die von komPASS<sup>3</sup> als auf kognitive Fähigkeiten ausgerichteten Verfahren eher als Notwendigkeiten zur Befolgung von Anweisungen. Damit greifen diese Ergebnisse voraus in den Bereich der „Kompetenzerwartungen“, indem sie verdeutlichen, dass sich Rationalitäten und Situationsinterpretationen im Zuge der Kompetenzfeststellung als Ausdrücke sozialisierter Erfahrungen äußern.

### 3.1.5 Verfahrenseinschätzungen der Beobachter/-innen

Wenn wir dem nun die Verfahrenseinschätzungen der Beobachter/-innen gegenüberstellen, so bleibt der Aussagewert unserer Auswertungen aufgrund der noch sehr geringen Stichprobe zunächst sehr begrenzt.

---

30 Dabei haben wir uns – da uns eine trennscharfe Zuordnung der Aussagen der Jugendlichen unmöglich erschien – bewusst gegen die Verwendung bestehender Differenzierungen, wie sie durch komPASS<sup>3</sup> anhand der MELBA-Definitionen vorgenommen wird (WSS 2016, S. 63) und gängige Unterscheidungen wie die zwischen Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, entschieden. Unsere Differenzierung hat sich eher assoziativ an den Aussagen der Jugendlichen entwickelt und unterscheidet *Kreativität* bzw. *Eigenständigkeit* von *Arbeitstugenden*, *Kognition* und *Interaktion*. Erstere bezeichnet genannte Eigenschaften, die ein eigenständiges Handeln und Planen jenseits von Vorgaben beinhalten. *Arbeitstugenden* dagegen betreffen das genaue Gegenteil der ordnungsgemäßen Umsetzung von Arbeitsaufträgen, während *Interaktion* auf direkte soziale Kommunikation und *Kognition* auf intellektuelle Prozesse ausgerichtet ist. Dem haben wir die von komPASS<sup>3</sup> ausgewählten Fähigkeiten dann in der Weise zugeordnet, dass *Konzentrationsfähigkeit*, *Schlussfolgerndes Denken* und *Lernen/Merken* dem Bereich *Kognition*, *Teamarbeit*, *Durchsetzungsfähigkeit*, *Kontaktfähigkeit* dem Bereich *Interaktion*, *Antrieb*, *Ausdauer*, *Frustrationstoleranz* und *Sorgfalt* dem Bereich *Arbeitstugenden* und schließlich *Problemlösefähigkeit*, *Vorstellungsvermögen*, *Selbständigkeit* und *Verantwortungsbewusstsein* dem Bereich *Kreativität* und *Eigenständigkeit* farblich zugeordnet sind. Zusätzlich haben wir die Aussagen der Jugendlichen, die sich keiner dieser vier Dimensionen zuordnen ließen, auf die Bereiche *Lernen* und *Orientierung*, *Fachlichkeit* als bereits ausgeprägtes Handlungswissen und *Entertainment* verwiesen.

Tabelle 5: Einschätzung der aufgabenbezogenen Fähigkeitsdefinitionen ausgewählter Beobachter/-innen an vier Erhebungsstandorten\*

Standort I										Standort II										
	SW	AP	AS	AR	BB	SM	IT	BI	KT		SW	AP	AS	AR	BB	SM	IT	BI	KT	
KTF										KTF										
PF										PF										
L/M										L/M										
VV										VV										
AT										AT										
AD										AD										
FT										FT										
SST										SST										
SF										SF										
VB										VB										
DF										DF										
KF										KF										
TA										TA										
SD										SD										
ATP										ATP										
BFI										BFI										

Standort III										Standort IV										
	SW	AP	AS	AR	BB	SM	IT	BI	KT		SW	AP	AS	AR	BB	SM	IT	BI	KT	
KTF										KTF										
PF										PF										
L/M										L/M										
VV										VV										
AT										AT										
AD										AD										
FT										FT										
SST										SST										
SF										SF										
VB										VB										
DF										DF										
KF										KF										
TA										TA										
SD										SD										
ATP										ATP										
BFI										BFI										

■ Überhaupt nicht   
 ■ Eher nicht   
 ■ Überwiegend schon   
 ■ Ja, absolut  
■ Fähigkeiten, die einzelnen Aufgaben hinzugefügt werden sollten

\* An Stellen, an denen keine Angaben gemacht wurden, wurde das entsprechende Feld nicht eingefärbt.

Quelle: Eigene Erhebung

Erwartungsgemäß fallen die Beurteilungen, zumindest was einen von vier Fällen betrifft, weit auseinander. Was die drei anderen Fälle angeht, so lässt sich jedoch eine überraschende Übereinstimmung feststellen. Denn entgegen einer sehr kritischen Sicht auf das Verfahren und die Möglichkeit zur Abbildung der unterschiedlichen Fähigkeiten in den einzelnen Aufgabenkontexten, waren diese drei Beobachter/-innen der Meinung, dass sich die zugrunde gelegten Fähigkeiten im Rahmen der unterschiedlichen Aufgabensequenzen gut abbilden lassen. Ihre Kritik geht eher dahin, dass sie sich in etlichen Fällen eine Ergänzung der den Aufgaben zugrunde gelegten Fähigkeiten wünschen. Darüber hinaus gab eine Person zu Protokoll, dass sich mit den unterschiedlichen Fähigkeitsdefinitionen bei den einzelnen Aufgaben schwerlich einheitliche Bewertungen erreichen lassen würden (vgl. Tab. 5).

So stimmten beispielsweise drei<sup>31</sup> Beobachter/-innen darin überein, dass der Arbeitsprobe *Pflege* auch die Fähigkeit *Verantwortungsbewusstsein* zugeordnet werden sollte und es bei der Aufgabe *Brücke bauen* auch auf *Selbstständigkeit* ankommt.

Damit deutet sich in dieser Vorauswertung zumindest bereits an, dass die Beobachter/-innen bei den Jugendlichen Fähigkeiten erkennen, die durch komPASS<sup>3</sup> nicht hinreichend erfasst werden können. Genau dies umreißen auch die Antworten, die auf die Frage „*Bildet komPASS<sup>3</sup> die Breite der möglichen Fähigkeiten der Jugendlichen ab?*“ gegeben wurden. Hier haben die drei antwortenden Probanden/Probandinnen zunächst voneinander abweichende Einschätzungen, nämlich „*überhaupt nicht*“, „*eher nicht*“ und „*überwiegend schon*“, abgegeben. Die protokollierten Angaben ergeben jedoch – gemeinsam mit jenen, die zur Beurteilung der Sequenz Zukunftsvision gemacht wurden – auch Übereinstimmungen. So war z.B. eine Person der Meinung, dass sich mit komPASS<sup>3</sup> die handwerklichen, sozialen und kreativen Potenziale der Jugendlichen nicht hinreichend abbilden lassen. Eine weitere äußerte Zweifel daran, ob sich die komplexe Struktur der beobachteten Jugendlichen in so kurzer Zeit vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungs- und Sprachhintergründe würden erfassen lassen, und gab an, hier allenfalls Trends festhalten zu können. In dieser Weise äußerte sich auch die dritte Person, die in den Ergebnissen von komPASS<sup>3</sup> nur eine Momentaufnahme erkannte, die allenfalls als ein Baustein bei der Einschätzung der TN angesehen werden könnte.

Insgesamt deuten diese noch gering fundierten Auswertungsergebnisse an, dass zumindest ein Teil der Beobachter/-innen durchaus Möglichkeiten und Potenziale in der Durchführung von komPASS<sup>3</sup> sieht. Kritik entsteht sicherlich in unterschiedlichen Ausmaßen, scheint sich jedoch vorrangig auf Detailfragen wie Fähigkeitsdefinitionen und -zuordnungen zu beziehen. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass sich die Beobachter/-innen zumindest zum Teil darum sorgen, den Jugendlichen mit ihren Beurteilungsentscheidungen nicht gerecht werden zu können und sie damit möglicherweise auf etwas festzulegen, was ihren eigentlichen Möglichkeiten nicht hinreichend entspricht.

Diese exemplarisch positive Darstellung wird nun neuerlich durch die Ergebnisse der überregionalen Beobachter/-innenbefragung untermauert. Auch hier gaben mehr als drei Viertel der Befragten an, dass die Erhebungen den Fähigkeiten der Jugendlichen überwiegend ihrem Eindruck entsprachen (vgl. Abb. 15).

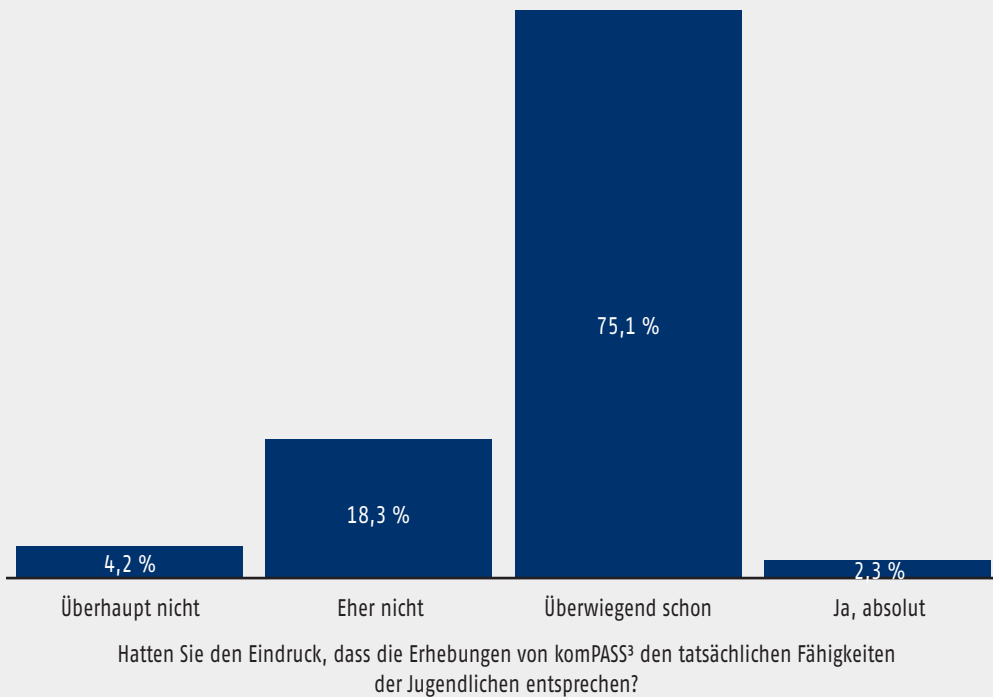
Und auch hier war die Zustimmung deutlich verhaltener, als wir die Probanden und Probandinnen um eine Einschätzung bitten, ob sich mit komPASS<sup>3</sup> die Breite der möglichen Fähigkeiten der Jugendlichen abbilden ließ (vgl. Abb. 16).

Damit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die befragten Beobachter/-innen komPASS<sup>3</sup> überwiegend durchaus als Verfahren zu schätzen wussten, mit dem sich die Fähigkeiten

---

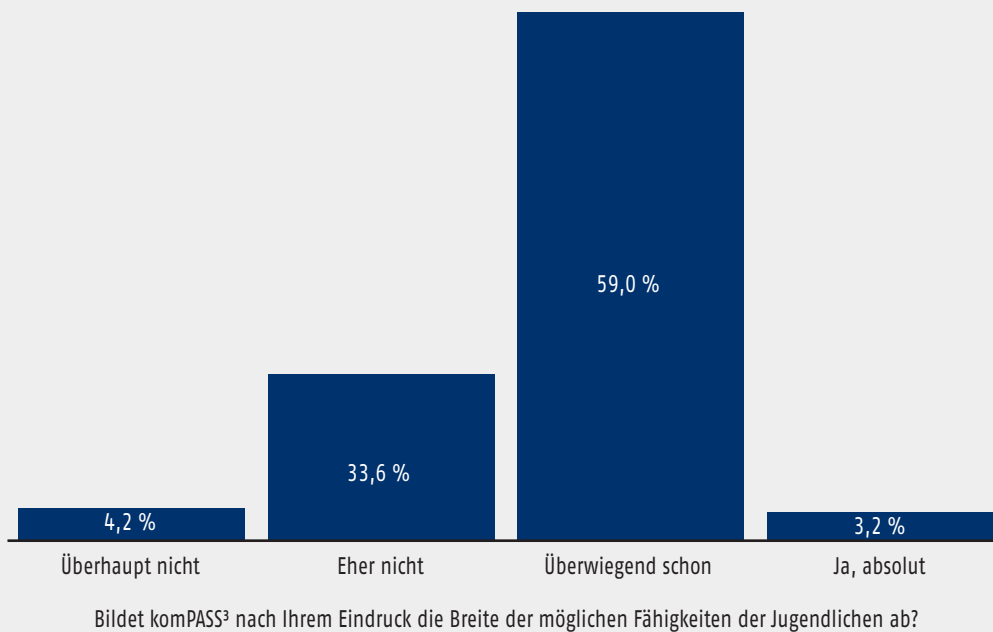
31 Die an Standort II befragte Person hat keine diesbezüglichen Angaben gemacht.

Abbildung 15: Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Entsprechung der komPASS<sup>3</sup>-Erhebungen und den Fähigkeiten der jungen Geflüchteten (n=213 aus 223)



Quelle: Eigene Erhebung

Abbildung 16: Einschätzung der überregional befragten Beobachter/-innen hinsichtlich der Möglichkeit, durch komPASS<sup>3</sup> die Breite der möglichen Fähigkeiten der jungen Geflüchteten abzubilden (n=216 aus 223 – Angaben in %)



Quelle: Eigene Erhebung

der jungen Geflüchteten abbilden lassen. Sie waren jedoch skeptischer in ihrer Einschätzung, ob sie damit den komplexen Erfahrungen und Persönlichkeiten der jungen Geflüchteten gerecht werden können. Zwar können wir keine Auskunft darüber geben, in welchem Umfang die Befragten selbst in pädagogischen Kontakten zu jungen Geflüchteten standen. Trotzdem erscheint uns die Einschätzung naheliegend, dass die Befragten komPASS<sup>3</sup> als ein gut geeignetes Verfahren ansehen, mit dem sich ihre eigenen Eindrücke wohl fundiert bereichern und ergänzen, keineswegs aber ersetzen lassen. Es spricht viel für die Annahme, dass in den pädagogischen Interaktionen im Kontext von SPRINT („Kompetenzverhandlungen“) weitaus breitere und intensivere Eindrücke und Beziehungen entstanden sind, innerhalb derer die Ergebnisse von komPASS<sup>3</sup> gut reflektiert und bereichert werden können.

### 3.1.6 Kritik des Gesamtverfahrens (Beobachterkonferenz II)

Diese vorläufige Annahme bestätigt sich in wesentlichen Punkten zumindest durch die Kritik, die im Zuge der Beobachterkonferenzen an den unterschiedlichen Standorten geäußert wurde.<sup>32</sup> Neben zahlreichen positiven Äußerungen zu Potenzial und Möglichkeiten des Verfahrens (vgl. Anlage 16) lassen sich die dabei geäußerten Kritikpunkte auf folgende Themenschwerpunkte verteilen, die mit unserer Aufgabenbewertung (vgl. Kap. 3.1.3) weitgehend korrespondieren:<sup>33</sup>

- ▶ **Sorge um die eigene Rolle bei der Beurteilung:** Die Beobachter/-innen befürchteten, dass sie in die Rolle von „Richtern“ über die Jugendlichen geraten könnten, indem sie mit ihrer Bewertung zentral in deren Zukunftsmöglichkeiten eingreifen. Zudem war zumindest einigen Beobachtern und Beobachterinnen nicht klar, welche Relevanz die Ergebnisse von komPASS<sup>3</sup> für die Zuweisungsentscheidungen der Bundesagentur für Arbeit in SPRINT-Dual bzw. EQ haben würde.
- ▶ **Verfahrensteile erfordern Vorkenntnisse, über die die betroffenen Jugendlichen nicht verfügen:** Hier wurde zum einen zentral die Rolle der mit Tablets durchzuführenden Testsequenzen (Intelligenz-, Konzentrations- und Berufsinteressentest) genannt. Darüber hinaus betraf diese Kritik aber auch Aufgaben, wie etwa den *SOMA-Würfel* (hier wurde in zwei Fällen der Umgang mit Bauklötzen in der Kindheit als oftmals nicht gegebene Voraussetzung genannt), die Arbeitsprobe *Service* (soziokulturelle Kenntnisse) und technische Vorkenntnisse im Kontext der Arbeitsprobe *Rainbow*. Schließlich wurde angemerkt, dass die Jugendlichen oftmals nicht über hinreichende Sprachkenntnisse verfügten, um die Aufgabenstellungen nachzuvollziehen.
- ▶ **Der Schwierigkeitsgrad und die Zeitvorgabe sind unangemessen:** Diese Kritik betraf einerseits das Gesamt-, andererseits aber auch Einzelverfahren wie die Arbeitsproben *Rainbow* und *Service*, den *SOMA-Würfel* und den Intelligenztest WMT-2.

32 Die Ergebnisse der Diskussionen der Beobachterkonferenzen an den unterschiedlichen Standorten sind keineswegs aufgrund eines einheitlichen Verfahrens entstanden. Eine solche Befragung war im Vorfeld der Untersuchung nicht geplant. Sie ergab sich spontan und trägt jeweils den Charakter einer Gruppendiskussion (vgl. z.B. BREMER 2004), die in unterschiedlicher Länge mit unterschiedlicher thematischer Fokussierung durchgeführt wurde.

33 Die Auswahl und Zuordnung der unterschiedlichen Thematiken erfolgte nur teilweise nach Kriterien der Kompletterierung und Gewichtung. Beides erschien schon aufgrund der unterschiedlichen Gesprächsszenarien nicht sinnvoll. Es handelt sich vielmehr um einen ausgewählten Überblick über zentrale Kritikpunkte und deren Begründung.

- ▶ **Schwierigkeiten bei der Beurteilung von Fähigkeiten:** Hier wurde einerseits eine schwer nachvollziehbare Passung zwischen Aufgaben und zugeordneten Fähigkeiten (z.B. Arbeitsproben *Service* und *Pflege*), unklare und teilweise zu lang gefasste Bewertungsdefinitionen genannt. Dies und die Anforderung, gleichzeitig Aufgaben zu erklären, das Verfahren zu organisieren und die Fähigkeiten der Jugendlichen zu bewerten, wurden teilweise als Überforderung empfunden. Überdies aber deckt das Verfahren nach einigen Einschätzungen nicht den notwendigen Bereich der möglichen Fähigkeiten ab. So wurde z.B. der handwerkliche Bereich als zu gering repräsentiert angesehen. Außerdem wurde Kritik an der Zuordnung der Fähigkeiten zu den unterschiedlichen Aufgaben geäußert: Einerseits komme es zu verfälschten Mittelwerten, wenn einzelne Aufgaben nicht bewertet werden konnten. Andererseits wurden einige Fähigkeiten als im Gesamtverfahren zu gering repräsentiert empfunden. Zudem seien die Beobachtungskriterien den unterschiedlichen Aufgaben nicht immer angemessen. So wurde es z.B. als schwierig empfunden, die zugrunde gelegten kognitiven Merkmale überhaupt zu beobachten. Schließlich wurde kritisiert, dass für die Durchführung der Beobachterkonferenz keine hinreichenden Vorgaben für einen sinnführenden Ablauf formuliert seien.
- ▶ **Technische und weitere Umsetzungsprobleme:** Hier wurden vor allem technische Probleme (fehlerhafte Software) bei den an Tablets durchzuführenden Testsequenzen (IT, KT, BI) genannt. Darüber hinaus wurden beschädigte Materialien und Unstimmigkeiten zwischen Beobachtungsbögen und Handbuch genannt.
- ▶ **Mangelhafte Transparenz des Verfahrens:** Hier wurde vor allem darauf verwiesen, dass den Jugendlichen nicht bewusst wurde, welche Anforderungen durch die Beobachtungskriterien an sie gestellt wurden (z.B. *SOMA-Würfel*, *Konzentrationstest* und Arbeitsprobe *Pflege*). Zudem konnte nur schwer auf den Unterschied zwischen Testsituationen und Übungsaufgaben eingegangen werden. Dies lag nach Einschätzungen an einem Standort aber auch daran, dass bei der Multiplikatorenschulung nicht darauf hingewiesen worden sei, dass dies überhaupt ratsam und notwendig ist.

All dies führte aus Sicht einiger Beobachter/-innen dazu, dass sie selbst Fehler bei der Verfahrensumsetzung wie die Nichtbenennung der jeweils relevanten Fähigkeiten, verfahrenserne Diskussionen bei der Beobachterkonferenz und die Vergabe von Punkten nach falschen Kriterien gemacht haben. In der Zusammenfassung betreffen diese Kritikpunkte aus unserer Sicht zwei zentrale Bereiche:

Zum einen betreffen sie detailbezogene Umsetzungsprobleme wie die Frage, ob PC-gestützte Verfahren wie der WMT-2 Test für Zielgruppen ohne diesbezügliche Erfahrungen überhaupt sinnvoll und aussagekräftig sein können. Zudem stellt sich die Frage, ob bestimmte Verfahrensteile und Beobachtungskriterien nicht verändert und der Besonderheit der Zielgruppen angepasst werden sollten.

Zum anderen aber werden grundsätzliche Fragen nach der Zielgruppeneignung und der Möglichkeit, damit Fähigkeiten abzubilden, gestellt. Damit tangieren diese Kritikpunkte ein sehr grundsätzliches Problem von Kompetenzfeststellungsverfahren, insbesondere in interkulturellen Kontexten. Denn es erscheint, wie wir in unserer theoretischen Herleitung zu verdeutlichen versucht haben, kaum denkbar, überhaupt Aufgabenstellungen zu finden, deren Bewältigung nicht in sowohl fachlicher wie performativer Hinsicht kulturell normativ ausgelegt ist. Jede Kompetenz ist unumgänglich an die besonderen Kontexte ihres Entstehens und damit an sowohl dingliche wie soziale Bedingungen gebunden. So erstaunt es nicht, dass für die Zusammensetzung des *SOMA-Würfels* die notwendige Voraussetzung des kindlichen Spiels mit Bauklötzen benannt wird. Die Aufgabe setzt nicht nur den Umgang mit einem bestimmten



Material, sondern auch eine Kenntnis darüber voraus, wie mit diesen Dingen in bestimmten sozialen Situationen umgegangen werden soll. Insofern sind Kompetenzen eben nicht nur fachlich an ein „Lernen im Prozess der Arbeit“, sondern auch an ein Lernen unter den besonderen kulturell-normativen Bedingungen des Einwanderungslandes gebunden. Daher ist zumindest zu bedenken, dass die beurteilten Kompetenzen in einem solchen Feststellungsverfahren immer auch Ausdruck eines mehr oder minder fortgeschrittenen Prozesses der Übersetzung bestehender Regeln und Normen in einen anderen Bedeutungskontext sind.

Damit leitet die Kritik aber auch über zu der Frage nach der Möglichkeit, Kompetenzen in interkulturellen Kontexten überhaupt feststellen zu können, und unterstreicht so die geäußerte Unsicherheit, durch die eigene Beurteilung in die Chancen und Möglichkeiten der jungen Geflüchteten einzugreifen. Auf diese Weise leiten diese Fragestellungen über in die Auseinandersetzung um „Kompetenzerwartungen“ und „-vorstellungen“ und dadurch auch zu der Frage, welche Möglichkeiten über komPASS<sup>3</sup> für einen kommunikativen integrationspädagogischen Zugang zu bestehenden Bewältigungsstrategien bestehen.

## 3.2 Bedeutungskontexte: „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“

Für diese weiterführende Frage versuchen wir, nachdem wir die durch komPASS<sup>3</sup> repräsentierte „Kompetenzerwartung“ bereits dargestellt haben (vgl. Kap. 3.1.1), die diesbezüglichen Perspektiven der Bundesagentur für Arbeit und der befragten Beobachter/-innen neben die „Kompetenzvorstellungen“ der Jugendlichen zu stellen und auf Übereinstimmungen und Differenzen hin zu überprüfen.

### 3.2.1 „Kompetenzerwartungen“: Ausbildungsmarkt

Dem Experteninterview konnten wir eine überwiegend positive Sicht der Bundesagentur für Arbeit (BA) auf komPASS<sup>3</sup> und die Einrichtung von SPRINT-Dual entnehmen. Dies steht in Zusammenhang mit dem besonderen Format von Einstiegsqualifizierung (EQ) nach § 54a SGB III als zentralem Bestandteil von SPRINT-Dual. Denn die aktuell immer noch hohen Übergangsquoten von EQ in Ausbildung von zwischen 60 Prozent und 80 Prozent außerhalb des Schulversuchs SPRINT-Dual stellen hohe Anforderungen an ausbildungsinteressierte junge Menschen, die als EQ-Kandidaten und -Kandidatinnen trotz ggf. bestehender Unterstützungsbedarfe über eine grundsätzliche Ausbildungseignung verfügen müssen.

Genau hier setzt aus Sicht der BA komPASS<sup>3</sup> als unterstützendes, keineswegs aber alleiniges Kriterium für die Zuweisung in SPRINT-Dual an. Demnach wurde im Zuge der gemeinsamen Konzeption von SPRINT-Dual zusammen mit dem Niedersächsischen Kulturministerium überlegt, die Ergebnisse einer zielgruppengerechten Kompetenzfeststellung als ergänzende Information für die Überprüfung der Ausbildungseignung einzusetzen. Daraufhin wurde unter verschiedenen Verfahren schließlich komPASS<sup>3</sup> ausgewählt. Doch die Ergebnisse des Verfahrens betreffen nur einen Teilbereich und würden in der Regel niemals allein die Zuweisungsentscheidungen von Beratungsfachkräften der BA bezüglich EQ bzw. SPRINT-Dual determinieren.

komPASS<sup>3</sup> deckt insbesondere mit der Fokussierung sozialer Kompetenzen (bzw. Fähigkeiten) eine Menge an Teilbereichen ab, die mittels Beratungsgesprächen oder herkömmlicher Verfahren des Berufspsychologischen Service der BA schwer erfasst werden könnten. Was diesen spezifischen Bereich angeht, werden aus Sicht der BA alle relevanten Indikatoren durch

komPASS<sup>3</sup> überprüft. Zumindest gibt es bislang keine gegenteiligen Angaben seitens des Arbeitgeber-Service der BA.

Doch das Verfahren selbst enthält keinerlei Testsequenzen zu Mathematik, dem bestehenden Sprachniveau oder dem räumlichen Vorstellungsvermögen. Gerade hier werden jedoch die von den Betrieben gestellten entscheidenden Anforderungen an Auszubildende gesehen. Zwar werden von den Schulen parallel zu komPASS<sup>3</sup> die sprachlichen Fähigkeiten getestet und zusammen mit den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung in zufriedenstellender Form übermittelt. Ein ganz wesentliches Manko sieht die BA jedoch bei der Feststellung der mathematischen Kenntnisse. Dies wird allenfalls bedingt dadurch ausgeglichen, dass den Schulen einerseits zusätzlich zu komPASS<sup>3</sup> ein Mathematiktest zur Verfügung gestellt wurde. Dieses Verfahren wird jedoch offenbar längst nicht von allen Schulen genutzt, sodass entsprechende Ergebnisse nur sehr lückenhaft an die BA übermittelt werden. Andererseits hält komPASS<sup>3</sup> mit dem Intelligenztest WMT-2 eine Testsequenz vor, mit der logisches Denken geprüft werden soll. Doch gerade dieses Teilverfahren erweist sich aus Sicht der BA als defizitär, da die diesbezüglichen Ergebnisse bislang durchgängig sehr schlecht ausgefallen sind. Es wird davon ausgegangen, dass diese unzureichenden Ergebnisse keineswegs Ausdruck eingeschränkter intellektueller Leistungsfähigkeit sind. Vielmehr wird vermutet, dass die jungen Geflüchteten nicht zwischen der Relevanz der einzelnen Aufgaben zu differenzieren vermögen und dem Intelligenztest dementsprechend nicht das für ihre Vermittlung in EQ und Ausbildung gebührende Gewicht beimessen. Weitere Erklärungen könnten in gering ausgeprägten Erfahrungen mit den für den Test verwendeten Tablets oder in technischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Verfahrensteile liegen. Dementsprechend ist sich die BA darüber im Klaren, dass diese Ergebnisse des Verfahrens relativiert und mit entsprechender Vorsicht betrachtet werden müssen.

Nicht ausschließlich, aber auch aufgrund dieser kritischen Punkte treffen die Beratungsfachkräfte der BA ihre Zuweisungsentscheidungen in EQ bzw. SPRINT-Dual keineswegs allein aufgrund der Ergebnisse von komPASS<sup>3</sup>. Zusätzlich ist hier zunächst das obligatorische persönliche Gespräch mit den Fachkräften in Arbeitsagenturen und Jobcentern zu nennen. Darüber hinaus besteht die fakultative Möglichkeit, je nach vor Ort vorhandenen Kapazitäten ergänzende Verfahren durch den Berufspsychologischen Service hinzuzuziehen.

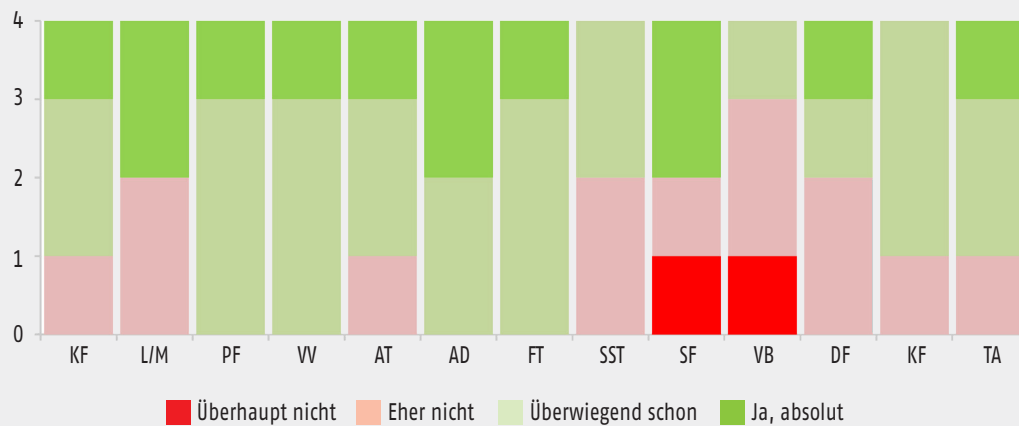
### 3.2.2 „Kompetenzerwartungen“ der Beobachter/-innen

Was demgegenüber die Kompetenzerwartungen der Beobachter/-innen angeht, so sind wir jenseits der sich andeutenden Sorge, die Fähigkeiten der Jugendlichen mit komPASS<sup>3</sup> nicht hinreichend in ihrer Breite abbilden zu können (vgl. Kap. 3.1.5), auf eine weitgehende Übereinstimmung mit den durch das Verfahren repräsentierten Fähigkeitsdefinitionen gestoßen. Auf die jeweilige Frage, „*Bildet komPASS<sup>3</sup> meine Vorstellung von dieser Fähigkeit ab?*“, wurde, bei einem wiederum sehr heterogenen Antwortverhalten, bei der überwiegenden Anzahl der angesprochenen Fähigkeiten eine positive Antwort gegeben (vgl. Abb. 17).

Diese Verteilung bestätigt sich in sehr vergleichbarer Weise durch die überregionale Beobachterbefragung, indem hier ebenfalls fast drei Viertel der Befragten angaben, überwiegend oder (zu einem geringen Anteil sogar absolut) mit den durch komPASS<sup>3</sup> vorgegebenen Definitionen übereinzustimmen (vgl. Abb. 18).

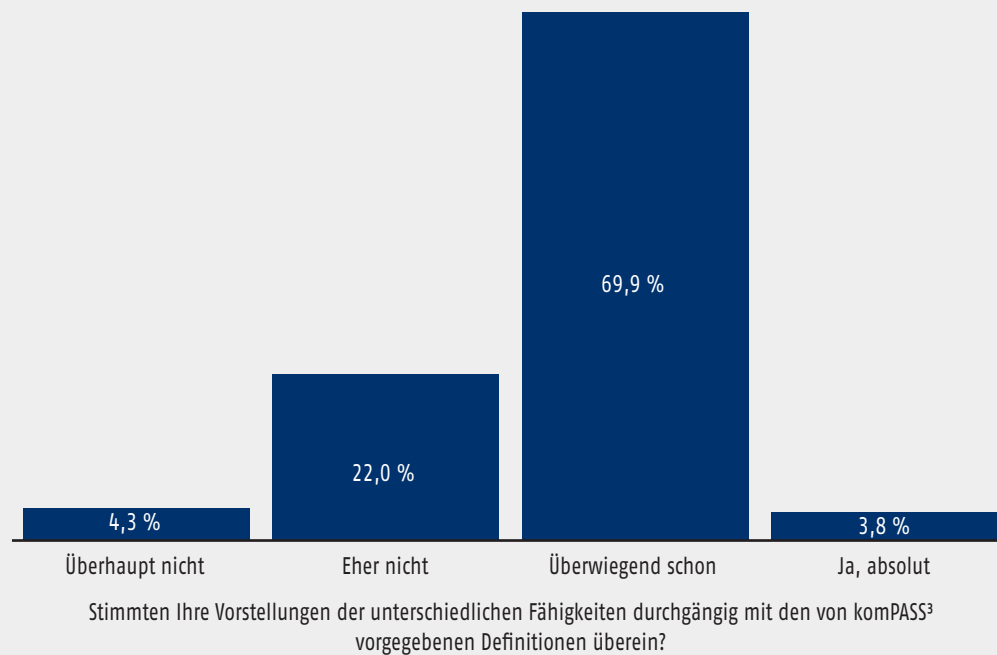
Vor diesem Hintergrund fällt es zumindest auf den ersten Blick nicht allzu gravierend ins Gewicht, dass in der deutlich überwiegenden Zahl der Fälle zumindest nicht ausschließlich in direkter Analogie zu den von komPASS<sup>3</sup> vorgegebenen Fähigkeitsdefinitionen beurteilt wurde. Denn auf die Frage, „*Nach welchem dieser beiden Verständnisse haben Sie sich bei der Beurteilung*

Abbildung 17: Übereinstimmungen der „Kompetenzerwartungen“ ausgewählter Beobachter/-innen an vier Erhebungsstandorten mit den Fähigkeitsdefinitionen von komPASS<sup>3</sup> (n=4; Angaben in absoluten Werten)



Quelle: Eigene Erhebung

Abbildung 18: Angaben der überregional befragten Beobachter/-innen zu ihrer inhaltlichen Übereinstimmung mit den durch komPASS<sup>3</sup> vorgegebenen Fähigkeitsdefinitionen (n=209 aus 223; Angaben in %)



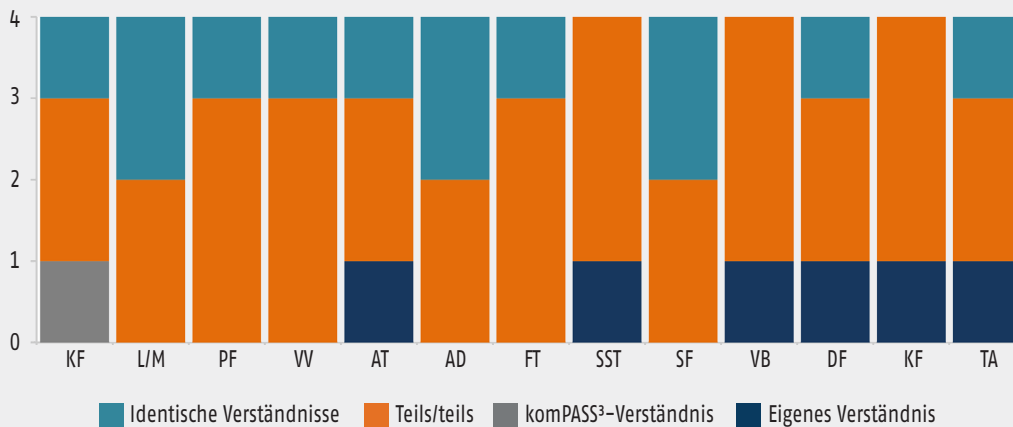
Quelle: Eigene Erhebung

gerichtet?“, wurde doch in immerhin 38 von 52 möglichen Fällen geantwortet, dass sich die vier ausgewählten Beobachter/-innen neben den komPASS<sup>3</sup>-Definitionen zumindest auch nach dem eigenen Verständnis gerichtet haben (vgl. Abb. 19).

Dies kann im Fall einer relativen Übereinstimmung nur geringfügige Auswirkungen haben. In Anbetracht der in den Beobachterkonferenzen geäußerten Kritik, die vorgegebenen Definitionen als schwer verständlich oder sogar widersprüchlich empfunden zu haben, stellt sich

trotzdem die Frage, ob hier nicht grundlegend an der Formulierung der vorgegebenen Definitionen gearbeitet werden muss.

**Abbildung 19: Bewertungsleitende Verständnisse der Beobachter/-innen an den vier Erhebungsstandorten (n=4; Angaben in absoluten Werten)**



Quelle: Eigene Erhebung

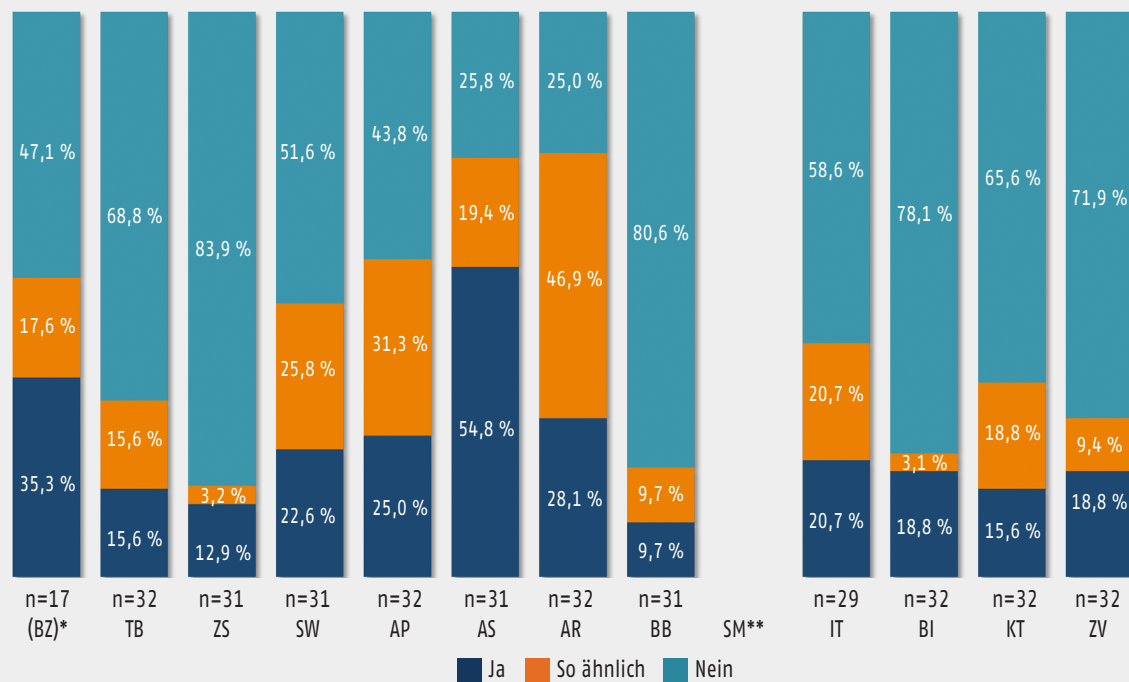
### 3.2.3 „Kompetenzvorstellungen“ der Jugendlichen

Wie aber verhalten sich im Vergleich dazu nun die „Kompetenzvorstellungen“ der Jugendlichen? Hier war für uns zunächst interessant, inwieweit die Jugendlichen sich überhaupt in die durch die unterschiedlichen Aufgaben bestimmten Anforderungssituationen einfinden konnten. Denn nach unserer Definition wird Kompetenz eben immer durch beides bestimmt: durch ein der Handlungssituation vergleichbares Handlungslernen und durch das Wissen um die darin erwarteten Handlungsweisen. Damit stellt sich zunächst die Frage nach dem Vorliegen vergleichbarer Handlungserfahrungen, weswegen wir zunächst bezogen auf die unterschiedlichen Aufgaben die Frage gestellt haben „Hast du schon vorher so was gemacht?“ (vgl. Anlage 7). Darauf erhielten wir weit über unsere diesbezüglichen Erwartungen hinaus überwiegend negative Antworten (vgl. Abb. 20).

Abgesehen von den drei Arbeitsproben (und bemerkenswerterweise der *Bildzuordnung*) erklärte hinsichtlich aller weiteren diesbezüglich erfragten Aufgaben die Mehrheit der Jugendlichen, noch nie eine auch nur vergleichbare Tätigkeit ausgeübt zu haben. Zusätzlich gaben bezüglich einiger Aufgaben mehr als 20 Prozent der jeweils befragten Jugendlichen an, in ihrem vorherigen Leben allenfalls einmal eine vergleichbare Aufgabe ausgeübt zu haben. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass der dabei zugrunde gelegte Vergleichsspielraum ausgesprochen breit angelegt war. So wurde z.B. als vergleichbare Tätigkeit zum Zusammenbauen des *SOMA-Würfels* der Umgang mit dem sog. *Zauberwürfel*, das Spielen mit *Legosteinen* oder mit Bauklötzen genannt. Bereits aus dieser Perspektive heraus wird deutlich, dass die Jugendlichen schon allein, was die bloße Handlungssituation anging, nur über ein sehr dezimiertes Handlungswissen verfügten.

Dieser Eindruck wird zusätzlich durch die Beantwortung der offen gestellten Frage erhärtet, welcher Art die jeweils vergleichbare Tätigkeit gewesen sei. Denn allein den drei Arbeitsproben standen Nennungen von Tätigkeiten gegenüber, die wir mit erhöhter Wahrscheinlichkeit als unter in den Heimatländern vergleichbaren Handlungsbedingungen ausgeübt klassifizieren konnten. Die übrigen vergleichbaren Tätigkeiten beziehen sich, sofern wir sie zuordnen

Abbildung 20: Aufgabenbezogene „Kompetenzvorstellungen“ der Jugendlichen (Angaben in %)



\* Die Übung Bildzuordnung (BZ) wurde überhaupt nur an zwei Standorten umgesetzt, weswegen hier nur eine verminderte Stichprobe von n=17 zu Grunde gelegt werden konnte.

\*\* Aufgrund eines Druckfehlers im Fragebogen wurden zu der Arbeitsaufgabe Stack-Man keine diesbezüglichen Erhebungen vorgenommen.

Quelle: Eigene Erhebung

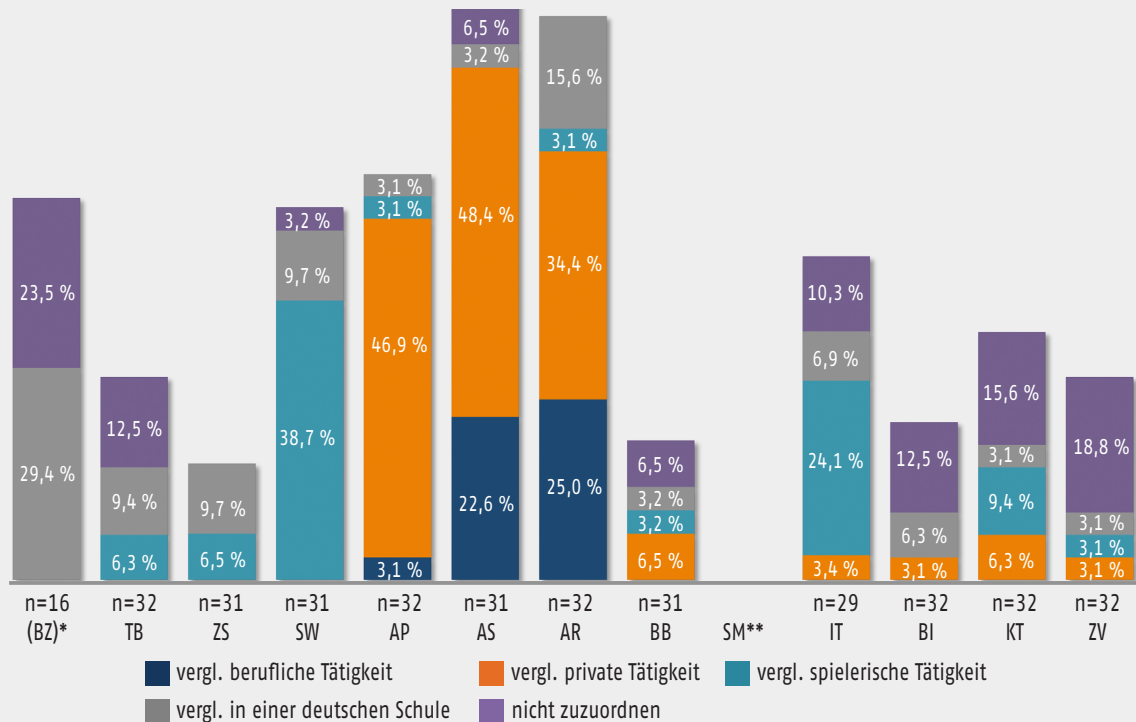
konnten, überwiegend auf eine spielerische Tätigkeit oder etwas, was die Jugendlichen an einer deutschen Schule getan haben<sup>34</sup> (vgl. Abb. 21).

Damit erscheint eine Vielzahl der Aufgaben, die den Jugendlichen gestellt wurden, wie das Beschreiten eines kulturell unbekanntes Terrains. Gleichfalls wirken die gestellten Anforderungen wie situative Erkundungsaufträge, mit denen nicht nur konkrete Aufgaben gelöst und erwartete Verhaltensnormen decodiert, sondern auch Material, dingliche Kontexte und Funktionsweisen aus dem Moment heraus analysiert werden mussten.

Wie aber sieht es mit der anderen Seite der verinnerlichteten Verhaltensnormen aus, mit denen die Jugendlichen diese Aufgaben durch adäquate Verhaltensweisen zu lösen versucht haben? Um diese Frage zu ergründen, wurden den Jugendlichen zunächst assoziationsstimulierende Beispielformulierungen (vgl. Anlage 10; Kap. 2.2.4) vorgelegt, die sie jeweils gleich Schulnoten auf einer Skala von 1 bis 4 bewerten sollten. Die Aussagen sollten jeweils konkreten Erfahrungen im Heimatland oder während der Kompetenzfeststellung bzw. Erwartungen an den deutschen Arbeits- und Ausbildungsalltag zugeordnet werden. Da die einzelnen Formulierungen dabei zugespißt auf jeweils eine dieser Sphären in Zukunft oder Vergangenheit abzielten, konnten sie bei der Auswertung nicht in Relation zueinander gesetzt werden. Und doch lassen die Ergebnisse Rückschlüsse auf die Erfahrungs- und Einschätzungshintergründe

34 Hier ist aus der Erinnerung heraus das herausragende Beispiel eines jungen Geflüchteten zu nennen, der sich bei der Arbeitsprobe *Service* durch besonders profunde Kenntnisse hinsichtlich des Eindeckens hervortat. Auf die Frage, woher er das so gut könne, erzählte er, im Rahmen des SPRINT-Unterrichts schon einmal eine ähnliche Übung gemacht zu haben.

Abbildung 21: Aufgabenbezogene Handlungserfahrungen der Jugendlichen (Angaben in %)



\* Die Übung Bildzuordnung (BZ) wurde überhaupt nur an zwei Standorten umgesetzt, weswegen hier nur eine verminderte Stichprobe von n=17 zu Grunde gelegt werden konnte.

\*\* Aufgrund eines Druckfehlers im Fragebogen wurden zu der Arbeitsaufgabe Stack-Man keine diesbezüglichen Erhebungen vorgenommen.

Quelle: Eigene Erhebung

der Jugendlichen zu. Denn die Gesamtheit der Bewertung jeder einzelnen dieser Aussagen erlaubt Rückschlüsse auf die relative Einheitlichkeit dieser Einschätzungen. Deren Streuung ist jedoch hinsichtlich sämtlicher gemessener Items außerordentlich hoch. Bei einer möglichen Marge zwischen 0 und 1,5<sup>35</sup> liegt die sog. mittlere absolute Verteilung bei durchschnittlich 0,9469. Sie überschreitet damit hinsichtlich sämtlicher errechneter Werte deutlich die Marke einer mittleren Verteilung (vgl. Tab. 6).

Die Jugendlichen scheinen diese assoziationsstimulierenden Aussagen vollkommen unterschiedlich einzuschätzen. Wir sind an dieser Stelle mit unserer Interpretation vorsichtig, doch ein in allen anderen Bereichen durchaus rationales Antwortverhalten lässt uns zu der Vermutung kommen, dass in dieser erheblichen Streuung auch eine beträchtliche Heterogenität der befragten Zielgruppen hinsichtlich kultureller Orientierungen, Handlungserfahrungen und auch bezüglich ihrer Kompetenzvorstellungen zum Ausdruck kommt.

Völlig anders sind allerdings die Ergebnisse ausgefallen, die in den Einzelinterviews hinsichtlich vergleichbarer Formulierungen, in denen die Fähigkeitsdefinitionen nach komPASS<sup>3</sup> zusammengefasst waren, erhoben wurden. Hier sollten die Jugendlichen ebenfalls angeben, ob diese komprimierten Aussagen auf ihre Erfahrungen bzw. Erwartungen im Heimatland,

35 Das zugrunde gelegte Maß der mittleren absoluten Verteilung bemisst die durchschnittliche Distanz der Gesamtheit der Angaben von ihrem Mittelwert. Dieser liegt bei einer Skala von 1 bis 4 bei 2,5. Die mögliche Abweichung liegt also zwischen 0 (wenn alle Angaben in ihrem Bewertungswert übereinstimmen) und 1,5 (wenn die Items das denkbare Extrem einer paritätischen Verteilung auf die Werte 1 und 4 eigen) aufweisen.

**Tabelle 6: Mittlere absolute Verteilung der fähigkeitsbezogenen Aussagebewertung der Jugendlichen in verschiedenen biografischen Kontexten (n=34 – Angaben als mittlere absolute Verteilung von Angaben auf einer vierstufigen Skala)**

	Vergangenheit (Heimatland)	Gegenwart (komPASS <sup>3</sup> )	Zukunft (Arbeit bzw. Ausbildung in Dtl.)
Konzentrationsfähigkeit	0,9239	0,9366	1,1185
Problemlösefähigkeit	0,8595	0,9844	1,1074
Lernen/Merken	0,9752	0,8430	1,1111
Vorstellungsvermögen	0,8999	0,8118	1,0391
Antrieb	1,1038	0,9807	1,0796
Ausdauer	0,9619	0,8512	1,2617
Frustrationstoleranz	1,0468	0,9201	0,8944
Selbständigkeit	0,8320	0,6836	1,0000
Sorgfalt	0,7855	0,8529	1,1662
Verantwortungsbewusstsein	0,8720	0,8730	0,8359
Durchsetzungsfähigkeit	1,1626	0,7967	0,9570
Kontaktfähigkeit	0,8742	0,8356	0,9473
Teamarbeit	0,8535	0,9805	0,9082

Quelle: Eigene Erhebung

während der Kompetenzfeststellung und bei einer möglichen Tätigkeit auf dem deutschen Arbeitsmarkt zutreffen (vgl. Anlage 11). Dabei fällt zunächst eine weitaus geringere Datenstreuung auf, die mit einem Mittelwert 0,704 deutlich geringer als bei der zuvor dargestellten Befragung ausfällt und erheblich unter dem Wert einer mittleren Verteilung von 1 liegt.<sup>36</sup> Weiterhin wird deutlich, dass die Jugendlichen sämtliche Aussagen außerordentlich positiv bewertet haben. Außer in zwei Fällen liegen alle Mittelwerte oberhalb des Wertes von 1 und damit bei einer durchschnittlichen Zustimmung von mindestens 75 Prozent (vgl. Abb. 22).

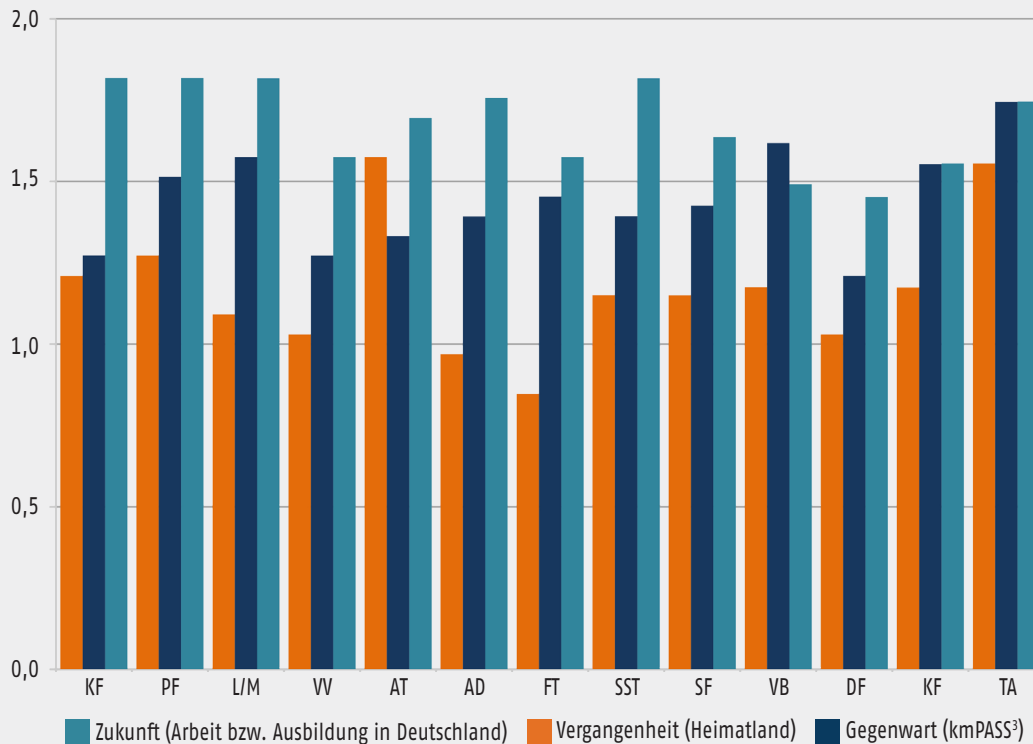
Und schließlich wird hinsichtlich aller drei Standorte, an denen die Befragung durchgeführt wurde, deutlich, dass die gemittelten Zustimmungswerte in der Vergangenheit am geringsten ausfallen und über die Gegenwart in die Zukunft hinein ansteigen (vgl. Abb. 23).

Doch wie sind diese Abweichungen von der zuvor dargestellten Befragung zu bewerten? Und drücken sich in diesen durchgängig hohen Zustimmungswerten Übereinstimmungen mit dem durch komPASS<sup>3</sup> repräsentierten Fähigkeitsverständnissen aus?

Wir glauben, solche Schlussfolgerungen anhand dieser Ergebnisse selbst bei größter Vorsicht nicht vertreten zu können. Vielmehr hatten unsere Erhebungspersonen vor allem bei diesem Teil der Befragung den Eindruck, dass sich hier zumindest zu Teilen ein grundsätzliches Integrationsproblem bei den jungen Geflüchteten reproduziert. Die Jugendlichen schienen gerade bei diesem Teil der Befragung in hohem Maße um Zustimmung insbesondere zu den in Deutschland gängigen Werten und Normen bemüht. Insofern könnten die Ergebnisse auch auf einen „Immigrant Optimism“ (vgl. z.B. KOCH et al. 2013, S. 159ff.) zurückzuführen sein, mit dem die Befragten unter allen Umständen bereit waren, sich den im Einwanderungsland gege-

<sup>36</sup> Hier wurde eine vierstufige Likert-Skala von -2 bis 2 mit einer Intervallgröße von 1,33 gebildet. Damit rangiert die mittlere absolute Verteilung zwischen den Extremwerten von 0 und 2. Die ermittelten Werte liegen also deutlich unterhalb des Werts einer mittleren Verteilung von 1.

Abbildung 22: Mittelwerte der fähigkeitsbezogenen Aussagebewertung der Jugendlichen in verschiedenen biografischen Kontexten im Einzelinterview (n=22 – Angaben in Mittelwerten)<sup>37</sup>



Quelle: Eigene Erhebung

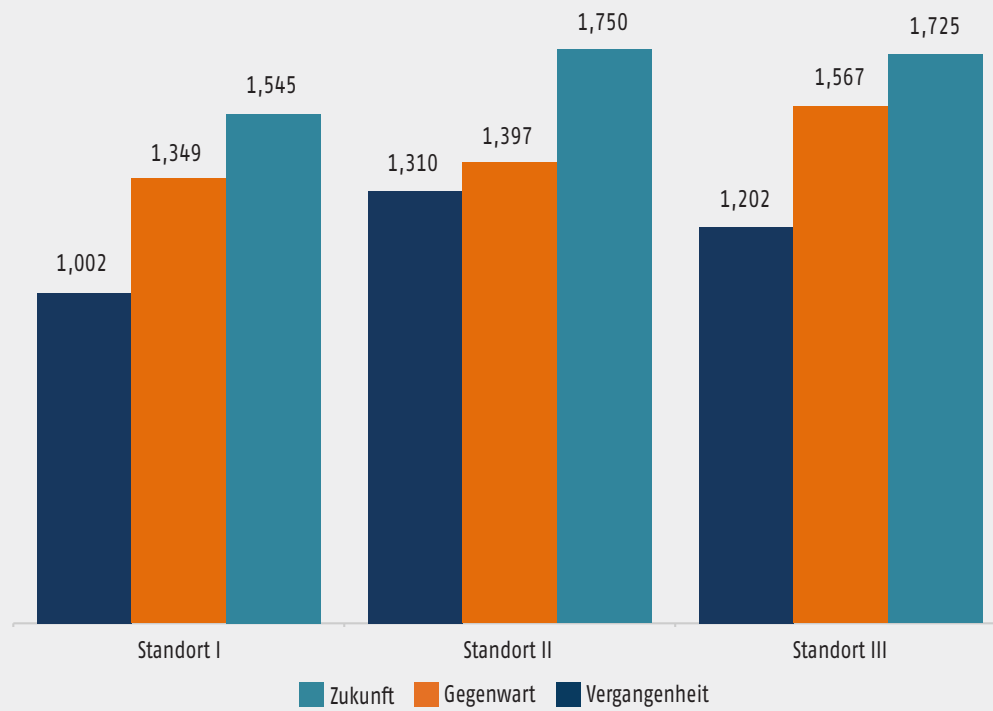
benen Anforderungen und Umständen anzupassen, um auf diese Weise Integrationserfolge erzielen zu können. Angesichts der vielfach prekären Lebenssituationen könnte diese Hoffnung allerdings auch oft mit Verzweiflung verbunden sein.

Und so reproduziert sich womöglich im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation ein Problem, das sich jedenfalls auch Verfahren zur Kompetenzfeststellung stellt: Die Notwendigkeit eines „kommunikativen integrationspädagogischen Handelns“ ist auf ein gegenseitiges Verstehen in Vertrauensverhältnissen verwiesen, die sich schwerlich in kurzfristigen Interaktionen herstellen lassen, sofern sie nicht in stabilen pädagogischen Verhältnissen ausgehandelt und anberaumt wurden.

<sup>37</sup> Die Befragung wurde nur an drei von vier Standorten durchgeführt.



Abbildung 23: Mittelwerte der fähigkeitsbezogenen Aussagebewertung der Jugendlichen in verschiedenen biografischen Kontexten im Einzelinterview (n=22 – Angaben in standortbezogenen Mittelwerten)



Quelle: Eigene Erhebung

## 4 „Kompetenzverhandlungen“: Zusammenfassung und resultierende Handlungsempfehlungen

komPASS<sup>3</sup> ist aus unserer Sicht ein insgesamt gut dafür ausgelegtes Verfahren, die Fähigkeiten, Sichtweisen und Wünsche junger Geflüchteter jenseits sprachlicher und schulischer Zertifizierungen zu stärken und zum Ausdruck zu bringen. Unsere Untersuchungen verweisen aber auch darauf, dass dieses Verfahren nicht isoliert, sondern nur im Kontext eines integrationspädagogischen Handelns im Zusammenhang mit der Einrichtung von SPRINT und SPRINT-Dual betrachtet werden kann. Wir können mit unseren Untersuchungen eine Menge von Desiderata und Verbesserungsmöglichkeiten transparent machen. Sie können und sollen jedoch nicht überdecken, dass wir das Verfahren als einen Bestandteil eines insgesamt positiven Gesamtprozesses betrachten.

Vor diesem Hintergrund fassen wir im Folgenden die zentralen Untersuchungsergebnisse zusammen und geben auf dieser Grundlage Handlungsempfehlungen, die über komPASS<sup>3</sup> hinaus auch ein kommunikatives integrationspädagogisches Handeln im Vorfeld der Kompetenzfeststellung betreffen. Damit zielen wir auf die noch unbearbeitete Sphäre der „Kompetenzverhandlungen“ vor allem in den pädagogischen Kontexten der SPRINT-Klassen, aber auch der Multiplikatorenschulungen ab.

### 4.1 Theoretische Grundlagen

Die Evaluation wurde auf der Grundlage folgender theoretischer Vorüberlegungen durchgeführt: Die fachlich verbreitete Sichtweise, dass Kompetenzen nicht messbar sind, sondern allenfalls deren performativer Ausdruck – kompetentes Handeln – beobachtet werden kann, spitzt sich im Falle interkultureller Begegnungen zu. Selbst so grundlegende Fähigkeiten wie *Selbstständigkeit*, *Teamarbeit* oder *Frustrationstoleranz* müssen insofern als kulturell normativ angenommen werden, als sie auf unterschiedlich ausgeprägten Vorstellungen darüber beruhen, wie sich in besonderen Anforderungssituationen adäquat zu verhalten ist. Darum wurde bei der Evaluation davon ausgegangen, dass nicht umstandslos von einer Übereinstimmung zwischen den „**Kompetenzvorstellungen**“ der jungen Geflüchteten und den durch komPASS<sup>3</sup>, potenzielle Ausbildungsbetriebe und den eingesetzten Beobachter/-innen repräsentierten „**Kompetenzerwartungen**“ ausgegangen werden kann. Im Zuge von komPASS<sup>3</sup> treffen also möglicher Weise sehr unterschiedliche Situationsinterpretationen aufeinander, und es stellt sich die Frage, inwiefern diese Sichtweisen bereits zuvor im Rahmen von SPRINT kommuniziert und verhandelt worden sind (vgl. Kap. 1).

### 4.2 Zentrale Ergebnisse

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen wurde die Umsetzung des Verfahrens an vier Standorten beobachtet. Zudem wurden Geflüchtete und Beobachter/-innen nach ihren fähigkeitsbezogenen Kompetenzvorstellungen und zu ihrer Einschätzung des Verfahrens befragt. Die Erhebung wurde zusätzlich durch eine überregionale Befragung der eingesetzten Beobachter/-innen an allen Niedersächsischen SPRINT-Standorten mittels eines standardisierten

Erhebungsinstruments fundiert. Auf der Grundlage des aktuellen Auswertungsstandes können acht zentrale Untersuchungsergebnisse hervorgehoben werden (vgl. Kap. 2):

1. Die Auswertungen der überregionalen Beobachterbefragung verweisen auf eine **überwiegend positive Beurteilung von komPASS<sup>3</sup>**.
2. **Das komPASS<sup>3</sup>-Verfahren wurde an den einzelnen Standorten auf unterschiedliche Weise durchgeführt.** So wurde den Jugendlichen an manchen Orten sehr ausführlich erklärt, welche Fähigkeiten bei den einzelnen Aufgaben beobachtet werden. An anderen Standorten wurde auf eine solche Erklärung ganz oder teilweise verzichtet. Dies deckt sich insofern mit den Ergebnissen der überregionalen Beobachter/-innenbefragung, als hier zwar eine Mehrheit der Probanden und Probandinnen angab, den Jugendlichen durchgängig oder zumindest überwiegend ausführlich erklärt zu haben, auf welche Fähigkeiten bei der Durchführung der unterschiedlichen Aufgaben geachtet wurde. Trotzdem bekundete zumindest eine starke Minderheit von knapp 30 Prozent, solche Erklärungen eher nicht oder überhaupt nicht abgegeben zu haben (vgl. Kap. 3.1.2). Dem entspricht auch, dass vielen betroffenen Jugendlichen offenbar nicht bewusst war, welche Fähigkeiten bei den unterschiedlichen Aufgaben beobachtet wurden (vgl. Kap. 3.1.4).
3. **Eine beträchtliche Minderheit** der regional und überregional befragten Beobachter/-innen **gab an, nicht mit allen von komPASS<sup>3</sup> vorgegebenen Fähigkeitsdefinitionen übereinzustimmen.** An den ausgewählten Standorten bekundete ein Teil der Befragten, bei der Beurteilung deswegen auch die eigene Sichtweise berücksichtigt zu haben (vgl. Kap. 3.2.2).
4. Zwar empfand sich die Mehrheit der befragten Beobachter/-innen durch die Multiplikatorenschulungen gut auf die Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> vorbereitet und schätzte die vorgegebenen Beobachtungsdefinitionen als tendenziell gut verständlich und eindeutig ein. Trotzdem wurde im Rahmen der unterschiedlichen Erhebungserfahrungen auch diesbezügliche Kritik deutlich. Dies betraf sowohl die zugrunde gelegten Beobachtungsdefinitionen als auch die Zuordnung der Fähigkeiten zu den unterschiedlichen Aufgaben. **In Teilbereichen wurden also undurchsichtige Fähigkeitszuordnungen und Beobachtungsdefinitionen bemängelt** (vgl. Kap. 3.1.2, 3.1.5, 3.1.6 und 3.2.2).
5. Mehrere Auswertungsverfahren machten deutlich, dass **einige Aufgabenstellungen nicht den Bedarfen der besonderen Zielgruppe angepasst** sind. Dies betrifft insbesondere das computerbasierte Verfahren des Intelligenztests WMT-2, aber durchaus auch den Konzentrations- und den Berufsinteressentest (hinsichtlich dieser Sequenzen wurden zudem zu behebbende Probleme im Umgang mit der Software rückgemeldet) (vgl. Kap. 3.1.3, 3.1.6 und 3.2.1).
6. **Einige** der gestellten **Aufgaben** erwiesen sich während des Verfahrens als für die Jugendlichen in der offerierten Form schwer verständlich und teilweise **nur mit Einschränkungen sinnhaft durchführbar** (vgl. Kap. 3.1.3 und 3.1.6).
7. Die Jugendlichen gaben hinsichtlich der Mehrzahl der Aufgaben an, niemals zuvor so etwas oder allenfalls etwas Ähnliches gemacht zu haben. Sofern bereits diesbezüglich vergleichbare **Handlungserfahrungen** vorlagen, waren sie zu beträchtlichen Anteilen in einer deutschen Schule gemacht worden (vgl. Kap. 3.2.3).
8. In einer assoziationsoffenen Einzelbefragung machten die Jugendlichen sehr unterschiedliche Angaben dazu, welche Fähigkeiten in ihren Heimatländern gefragt waren und auf welche Weise sie bei der Verrichtung von Arbeiten präsentiert werden mussten. Dies traf in gleicher Weise auch auf ihre Einschätzung der durch das Verfahren repräsentierten Anforderungen und ihre Erwartungen an eine in Deutschland angestrebte Berufsausbildung zu.

In einem standardisierten Einzelinterview wiesen die erhobenen Werte allerdings erheblich höhere Übereinstimmungen auf. Weit überwiegend wurde den zugrunde gelegten Aussagen zugestimmt, wobei die positivsten Werte hinsichtlich der unbekanntem Zukunft einer deutschen Berufsausbildung zustande kamen. **Diese diffusen Fähigkeitseinschätzungen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verdeutlichen auch die Schwierigkeit** dieser besonderen Zielgruppen, vertrauensvoll und verständnisoffen in kurzfristig anberaumten Kommunikationssituationen zu interagieren (vgl. Kap. 3.2.3).

9. Die **Beurteilungswerte** wurden im Zuge der Beobachterkonferenzen gemäß den regionalen und überregionalen Erhebungen **nicht einheitlich ermittelt**. Teilweise wurden vorab Mittelwerte gebildet, teilweise entstanden die Beurteilungswerte auf der Grundlage von Diskussionen (vgl. Kap. 3.1.2).

### 4.3 Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Auf der Grundlage dieser und weiterer Auswertungsergebnisse werden folgende Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen formuliert:

- ▶ komPASS<sup>3</sup> kann sich grundsätzlich gut dazu eignen, Zuweisungsentscheidungen in SPRINT-Dual zu unterstützen. Das Verfahren ermöglicht es den nicht mit den Jugendlichen vertrauten Beobachter/-innen, einen unvoreingenommenen Blick im Sinne einer „kontrollierten Subjektivität“ einzunehmen. Entgegen rein messenden Beurteilungen und Verfahren bietet sich mit komPASS<sup>3</sup> die Möglichkeit, die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen junger Geflüchteter zu berücksichtigen und auf in einer deutschen Berufsausbildung gegebene Anforderungen zu beziehen. Allerdings bedarf es dazu eines **einheitlichen Verfahrensverständnisses**, mit dem auch diese Sichtweisen zum Ausdruck kommen können.
- ▶ komPASS<sup>3</sup> kann diese positive Funktion vor allem dann erfüllen, wenn es als Bilanzierung einer Integrationsentwicklung verstanden und eingesetzt wird. Es ist offensichtlich, dass sowohl Aufgabenstellungen als auch die dabei beobachteten Fähigkeiten auf Normierungen und Verfahren beruhen, die den betroffenen Jugendlichen keineswegs geläufig sein müssen. Ihr Verständnis und die Möglichkeit ihrer Bewältigung ist darum vor allem auch Ausdruck eines integrationspädagogisch begleiteten Entwicklungsprozesses. Es wird darum empfohlen, die Ergebnisse von **komPASS<sup>3</sup> in ein Förderplanverfahren einzubinden**, mit dem die jeweiligen Verständnisse der Jugendlichen einbezogen, weitere Förderbedarfe erörtert und Entwicklungsprognosen formuliert werden können.
- ▶ Auch im Zuge der wissenschaftlichen Evaluation wurde deutlich, dass die prekäre Lebenssituation junger Geflüchteter tiefgreifende Interaktionen jenseits gewachsener pädagogischer Vertrauensverhältnisse kaum ermöglicht. Derartige Vertrauensverhältnisse können jedoch in den pädagogischen Kontexten der SPRINT-Klassen entstehen. Es wird daher empfohlen, SPRINT-Klassen im Vorfeld der Durchführung von komPASS<sup>3</sup> als Orte einer kommunikativen Verhandlung zwischen „Kompetenzvorstellungen“ und „Kompetenzerwartungen“ zu nutzen. Dementsprechend wird vorgeschlagen, die dem Verfahren zugrunde gelegten **zwölf Fähigkeiten in das bislang offene Curriculum von SPRINT zu implementieren** und die Umsetzung dieser Fähigkeiten insbesondere in betrieblichen Arbeitsfelder zu exemplarisieren.
- ▶ Weiterhin ist eine **Anpassung mehrerer Aufgaben** (wie z.B. der drei Arbeitsproben oder des SOMA-Würfels) im Sinne einer leichteren Durchführung durch gezielte Vorbereitungen und Interventionen zu empfehlen.

- ▶ Um die einheitliche Durchführung des Verfahrens für die eingesetzten Beobachter/-innen weitergehend zu erleichtern, wäre es ratsam, die vorgegebenen **Fähigkeitsdefinitionen zu reduzieren und ausgewählte Aufgabenbeschreibungen in dem Begleitbuch zum Verfahren vereinfachend zu überarbeiten**. Zusätzlich ist zu empfehlen, die Zuordnung der unterschiedlichen Fähigkeiten zu den verschiedenen Aufgaben zu überprüfen.
- ▶ Aufgrund der regional unterschiedlichen Umsetzungsweisen ist zu empfehlen, auf eine ausführliche und einheitliche Erklärung der für die verschiedenen Aufgaben maßgeblichen Fähigkeiten und eine **einheitliche Ermittlung der Fähigkeitsbeurteilungen** hinzuwirken.
- ▶ Bezüglich der **computerbasierten Verfahren** (Intelligenz-, Konzentrations- und Berufsinteressentest) hat sich jedenfalls der Intelligenztest WMT-2 als für die Zielgruppe wenig geeignet erwiesen. Abgesehen von Problemen mit der Software und der Datenübertragung erscheint es hinsichtlich der beiden anderen Verfahren ratsam, sie noch einmal auf ihre Zielgruppeneignung bezüglich gegebener Vorerfahrungen bzw. der Übereinstimmung von Assoziationen **zu überprüfen**.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Die hier formulierten Handlungsempfehlungen fanden inzwischen Berücksichtigung bei der Weiterentwicklung des Kompetenzfeststellungsverfahrens. Um die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation und die daraus hervorgegangene Weiterentwicklung des Verfahrens zu vermitteln, wurden von Dezember 2017 bis Januar 2018 vier regionale ganztägige Qualitätszirkel für die Lehrkräfte der SPRINT-Schulen angeboten. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf einer curricularen Einbindung von komPASS3 und der Implementierung eines zielgruppengerechten Förderplanverfahrens. Die Konzeption und Umsetzung der Qualitätszirkel erfolgte federführend durch Dr. Martin Koch in Kooperation mit den Referentinnen der Werk-statt-Schule e. V.

# Literaturverzeichnis

- BAETHGE, Martin u. a.: Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie, Stuttgart 2006
- (BAMF) BUNDESAMT FÜR FLÜCHTLINGE UND MIGRATION: Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2015. Nürnberg 2015 – URL: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2015.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2015.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 04.02.2017)
- (BAMF) BUNDESAMT FÜR FLÜCHTLINGE UND MIGRATION: Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2016. Nürnberg 2016 – URL: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 04.02.2017)
- BAUMANN, Barbara; RIEDL, Alfred: Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien, Frankfurt a. M. 2016
- BECKER, Carsten u. a.: Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). Abschlussbericht, Berlin 2012 – URL: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/eq-abschlussbericht-maerz-2012.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/eq-abschlussbericht-maerz-2012.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 07.02.2017)
- BERNSTEIN, Basil: Beiträge zu einer Theorie des Pädagogischen Prozesses, Frankfurt am Main 1977
- BERUFSORIENTIERUNGSZENTRUM WERK-STATT-SCHULE E.V.: Die TalentWerkstatt – Ein Kompetenzcheck für Jugendliche im Übergangssystem. Hannover o. J. – URL: <http://www.boz-hannover.de/talent.pdf> (Stand: 26.02.2017)
- BHABHA, Homi K. (2000): Wie das Neue in die Welt kommt. Postmoderner Raum, postkoloniale Zeiten und die Prozesse kultureller Übersetzung. In: ders.: Die Verortung der Kultur, Tübingen 2000, S. 317–352
- (BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Qualitätsstandards des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen zur Berufsorientierung 2015. Berlin 2010 – URL: [https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Qualitaetsstandards\\_2015\\_BARRIEREFREI.pdf](https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Qualitaetsstandards_2015_BARRIEREFREI.pdf) (Stand: 12.02.2017)
- BODE, Stefan: „Kompetenzverhandlungen“. Zur Relevanz von Sozialkompetenz bei Führungskräften der Continental AG am Beispiel dual Studierender. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover zur Erlangung des Grades Doktor der Philosophie genehmigte Dissertation. Hannover 2015 – URL: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh15/828612056.pdf> (Stand: 07.02.2017)
- BOURDIEU, Pierre: Widersprüche des Erbes. In: ders. et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1998, S. 651–658
- BOURDIEU, Pierre: Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft, Konstanz 2000

- BREMER, Helmut: Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster, Hamburg und London 2004
- BRÜCKER, Herbert u.a.: Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen. IAB Kurzbericht 15/2016. Nürnberg 2016 – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf> (Stand: 04.02.2017)
- BRÜCKER, Herbert u.a.: Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Aktuelle Berichte 14/2015. Nürnberg 2015 – URL: [http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller\\_bericht\\_1514.pdf](http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1514.pdf) (Stand: 17.05.2016)
- CHOMSKY, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt am Main 1969
- CLEMENT, Ute; KOCH, Martin: Individuelle berufliche Projekte – ihre soziokulturelle Einbindung und Methoden ihrer Auslotung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26. Hamburg 2014, S. 1–15 – URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe26/clement\\_koch\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/clement_koch_bwpat26.pdf) (Stand: 15.02.2017)
- DEHNBOSTEL, Peter u.a.: Kontextbedingungen beruflichen Lernens: Lernen in der Schule und im Prozess der Arbeit. In: NICKOLAUS, R.; PÄTZOLD, G.; REINISCH, H.; TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn 2010, S. 87–98
- ERPENBECK, John; v. ROSENSTIEL, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen und psychologischen Praxis, Stuttgart 2007
- GELLERT, Uwe; SERTL, Michael: Zur Soziologie des Unterrichts – Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses, Weinheim und Basel 2012
- GRANATO, Mona u. a.: Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung – Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen. Bonn 2016 – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/8033> (Stand: 19.02.2017)
- HAGEDORN, Udo: Die Balance von Besonderem und Allgemeinem. Unterrichtliche Codierung und Vermittlungsstrategien als Gegenstand der Unterrichtsforschung in sozialwissenschaftlichen Fächern. In: FISCHER, Andreas; OEFTERING, Tonio; OPPERMANN, Julia (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und /oder (?) Situationsorientierung in der fachdidaktischen Diskussion der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie des Lernfeldkonzepts, Hohengehren 2017, S. 21–33
- HALL, Stuart: Die Frage der kulturellen Identität. In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg 1994, S. 180–222
- KANNING, Uwe Peter: Diagnostik sozialer Kompetenzen, Göttingen 2009
- KLEFFMANN, Anke u.a.: Melba. Psychologische Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit. Forschungsprojekt Az. – Vb 1-58 330/53 – Teilprojekt Psychologie. Gefördert vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Siegen 1997 – URL: <http://www.melba.domainfactory-kunde.de/de/melba/pdf/melba259.pdf> (Stand: 15.05.2017)
- (KM-BW) MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT: Leitfaden zur Einführung in das VABO. Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO). Stuttgart 2015 – URL: [http://moocit.de/images/6/6b/Leitfaden\\_VABO\\_aktuelle\\_Version.pdf](http://moocit.de/images/6/6b/Leitfaden_VABO_aktuelle_Version.pdf) (Stand: 13.02.2017)
- (KMK) KULTUSMINISTERKONFERENZ: Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom

- 06.10.2016). Berlin 2016 – URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_10\\_06-Bericht-Integration.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Bericht-Integration.pdf) (Stand: 19.02.2017)
- KOCH, Martin: „Your Spot“ Interkulturelle Talentclips. Audiovisuelle Profilsports für Bewerbungen jugendlicher Migranten und Migrantinnen, Unveröffentlichter Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hannover 2009
- KOCH, Martin; CLEMENT, Ute (2014): Projektkrisen oder ob sich spanische Geschichte in deutscher Ausbildung fortsetzen kann. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26. Hamburg 2014, S. 1–21 – URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe26/koch\\_clement\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/koch_clement_bwpat26.pdf) (Stand: 06.02.2017)
- KOCH, Martin; PRESSLER, Nora: Wissenschaftliche Begleitung des Innovationsvorhabens Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule-Beruf Modellregion Lüneburg (TIM). Bislang unveröffentlichter Abschlussbericht. Hannover 2015
- KOCH, Martin; STRASSER, Peter: Der Kompetenzbegriff: Kritik einer neuen Bildungsleitsemantik. In: dies. (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2008, S. 25–52
- KOCH, Martin u. a. (2013): Klasse, Kontext, Defizit? Diffuse Diversität beruflicher Benachteiligtenförderung in Deutschland. In: HAUENSCHILDT, Karin; ROBAK, Steffi; SIEVERS, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele, Frankfurt a. M. 2013, S. 148–169
- (LSN) LANDESAMT FÜR STATISTIK NIEDERSACHSEN: Berufsbildende Schulen im November in Niedersachsen (Gebietsstand: 1.1.2015). Schulträger insgesamt. Jahrgänge 2014 und 2015. Hannover 2001–2016, Tabelle K3051011 – URL: <http://www1.nls.niedersachsen.de/statistik/html/parametereingabe.asp?DT=K3051011&CM=K3051011> (Stand: 06.02.2017)
- MEAD, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1973
- (MK) NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache. RdErl. d. MK v. 1.7.2014 – 25 – 81 625 – VORIS 22410 – Hannover 2014 – URL: [http://www.mk.niedersachsen.de/download/4529/Runderlass\\_Foerderung\\_von\\_Schuelerinnen\\_und\\_Schuelern\\_nichtdeutscher\\_Herkunftssprache\\_vom\\_01.07.2014.pdf](http://www.mk.niedersachsen.de/download/4529/Runderlass_Foerderung_von_Schuelerinnen_und_Schuelern_nichtdeutscher_Herkunftssprache_vom_01.07.2014.pdf) (Stand: 04.02.2017)
- (MK) NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: – SPRINT – Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge. Schulversuch zur Erprobung eines neuen pädagogischen und organisatorischen Konzeptes für zugewanderte Jugendliche – Hannover 2017 – URL: [https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint/sprint-gesamtprojekt/at\\_download/file](https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint/sprint-gesamtprojekt/at_download/file) (Stand: 10.05.2017)
- (MSW) MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Integration durch Bildung. Maßnahmen und Initiativen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für zugewanderte Kinder und Jugendliche. Stand 16.12.2016. Düsseldorf 2016 – URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Gefluechtete/Massnahmen/Uebersicht-Massnahmen-Integration-durch-Bildung.pdf> (Stand 13.02.2017)
- (NLSB) NIEDERSÄCHSISCHE LANDESSCHULBEHÖRDE: Zeitplan für die 2-tägigen Multiplikatorenschulungen komPASS<sup>3</sup>. Lüneburg 2016 – URL: [https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint/Terminplan\\_Schulungen\\_komPASS3.pdf/@@download/file/20160829%20Schulungen%20komPASS%C2%B3%20NLSchB.pdf](https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint/Terminplan_Schulungen_komPASS3.pdf/@@download/file/20160829%20Schulungen%20komPASS%C2%B3%20NLSchB.pdf) (Stand: 26.02.2017)
- PRESSLER, Nora: Beobachtungsergebnisse und Formulierung übertragbarer Handlungsempfehlungen. In: KOCH, M.; PRESSLER, N. (2015): Wissenschaftliche Begleitung des Inno-



- tionsvorhabens Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule-Beruf Modellregion Lüneburg (TIM). Bislang unveröffentlichter Abschlussbericht. Hannover 2015, S. 71–84
- SEIBERT, Holger; WAPLER, Rüdiger (2015): Die Qualifikationsstruktur der Zuwanderer. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Aktuelle Daten und Indikatoren, Januar 2015. Nürnberg 2015 – URL: <http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/QualiZuwa.pdf> (Stand: 04.02.2017)
- SERTL, Michael; LEUFER, Nikola: Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. In: GELLERT, Uwe; SERTL, Michael (Hrsg.): Zur Soziologie des Unterrichts. Weinheim und Basel 2012, S. 15–62
- STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayrischen Berufsschulen. München 2015 – URL: [https://www.km.bayern.de/download/10538\\_handreichung\\_baf\\_beschulung.pdf](https://www.km.bayern.de/download/10538_handreichung_baf_beschulung.pdf) (Stand: 13.08.2018)
- (STBA) STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 1 Reihe 1.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Wanderungen 2012. Wiesbaden 2014 – URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen/Wanderungen2010120127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen/Wanderungen2010120127004.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 04.02.2017)
- (STBA) STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 1 Reihe 2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. 2015. Wiesbaden 2016a – URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200157004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200157004.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 04.02.2017)
- (STBA) STATISTISCHES BUNDESAMT: Pressemitteilung Nr. 268 vom 02.08.2016: Unbegleitete Einreisen Minderjähriger aus dem Ausland lassen Inobhutnahmen 2015 erheblich ansteigen. Wiesbaden 2016b – URL: [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/08/PD16\\_268\\_225.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/08/PD16_268_225.html) (Stand: 04.02.2017)
- (STBA) STATISTISCHES BUNDESAMT (2017): Fachserie 1 Reihe 1.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Wanderungen 2015. Wiesbaden 2014 – URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen/Wanderungen2010120157004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen/Wanderungen2010120157004.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 04.02.2017)
- VONKEN, Matthias: Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: 2005
- WEINERT, Franz Emanuel: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 27f.
- (WSS) WERK-START-SCHULE E.V.: komPASS<sup>3</sup>. 3 Tage Kompetenzcheck für zugewanderte junge Menschen. Begleitbuch zum Verfahren, Hannover 2016

# Anlagen

## Anlage 1:<sup>39</sup> Instrument zur Verfahrensbeobachtung komPASS<sup>3</sup>

1. Vorstellung der Aufgabe: Vorstellung des Kompetenzchecks (Tower of Power)

- ▶ Wurden die Aufgabenstellungen den Schüler(inne)n verständlich vermittelt?
  - a) ja, mit Hilfe einer Vorbereitung über die Aufgabeninstruktion hinaus
  - b) ja, indem vorgelesen wurde
  - c) ja, indem sichtlich improvisiert wurde
  - d) gar nicht

Anmerkungen, Beispiel (etwas konkret sichtbares notieren)

- ▶ Inwiefern wurden die zu beobachtenden Fähigkeiten in der Aufgabenvorstellung erwähnt? (siehe Rückseite)

Die zu bewertenden Fähigkeiten wurden

	Personenbezogen	Aufgabenbezogen
a) Ausgiebig erklärt		
b) Genannt		
c) Nicht genannt		

<sup>39</sup> Es wurden zu allen einzelnen Aufgaben vergleichbare Fragebögen hinsichtlich der dabei jeweils zugrunde gelegten Fähigkeiten erstellt. Zur besseren Übersicht wird an dieser Stelle nur eine exemplarische Variante dokumentiert. Weiteres Material kann bei den Autoren nachgefragt werden.

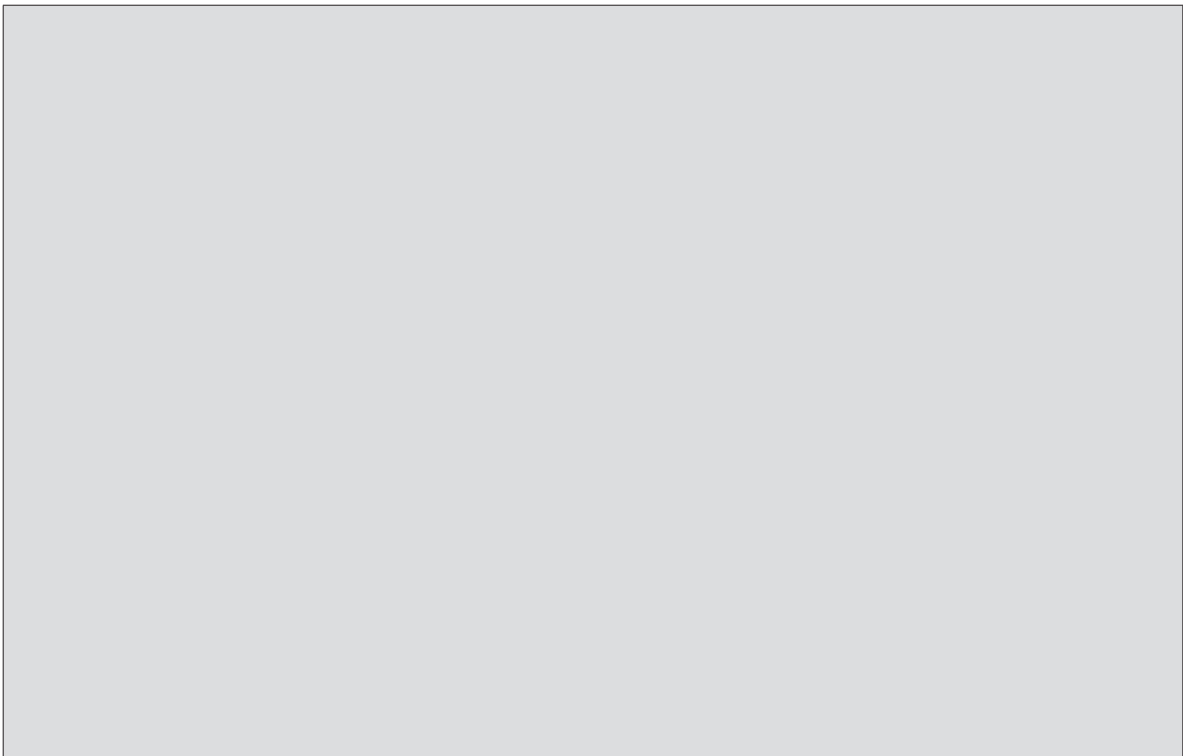
## 2. Interventionen während der Durchführung der Aufgaben

- ▶ Wer intervenierte während der Durchführung der Aufgaben?
- ▶ Wie gestaltete sich die Intervention? (Wenn möglich, einer Fähigkeit zuordnen)



## 3. Sonstige Auffälligkeiten

- ▶ Beschreibungen hinsichtlich Atmosphäre, Motivation



## Keine Bewertung aber eventuell Vorstellung der Fähigkeiten

		Personenbezogen			Aufgabenbezogen		
		Nicht ge- nannt	Ge- nannt	Aus- giebig erklärt	Nicht ge- nannt	Ge- nannt	Aus- giebig erklärt
<b>Konzentri- onsfähigkeit</b>	sichtbare Fokussierung und zügige Bearbeitung der Aufgabe						
<b>Lernen / Merken</b>	Erledigt die Aufgabe gemäß aller zuvor übermittelten Anforderungsdetails						
<b>Problemlöse- fähigkeit</b>	Ist in der Lage, das Endprodukt planvoll herzustellen						
<b>Vorstellungs- vermögen</b>	Bringt eine Vision der sichtbaren Ergebnisse des weiteren Arbeitsprozesses zum Ausdruck						
<b>Antrieb</b>	Bringt bei der Erfüllung der Arbeitsaufgabe Energie und Motivation zum Ausdruck.						
<b>Ausdauer</b>	Arbeitet während der zur Verfügung gestellten Zeit von sich aus kontinuierlich und ohne Unterbrechung						
<b>Frustrations- toleranz</b>	Arbeitet während der zur Verfügung gestellten Zeit unabhängig von den zunächst einschätzbaren Erfolgsaussichten kontinuierlich und ohne Unterbrechung						
<b>Selbständig- keit</b>	Bringt eigenständige Gestaltungsentscheidungen bei der Umsetzung der Arbeitsanforderung zum Ausdruck						
<b>Sorgfalt</b>	Zeigt, dass er das Arbeitsergebnis unter Berücksichtigung kulturell normierter Qualitätskriterien erreichen kann (Qualitätskriterien müssen benannt sein).						
<b>Verantwor- tungsbe- wusstsein</b>	Stellt eigene Arbeitshandlungen ausdrücklich in den Kontext getroffener Vereinbarungen und unausgesprochener Erwartungen (Erwartungen müssen benannt sein).						
<b>Durchset- zungsfähigkeit</b>	Setzt seine Vorschläge und Zielsetzungen ausdrücklich gegenüber anderen durch und kommuniziert ihre Überlegenheit gegenüber anderen Vorstellungen						
<b>Kontaktfähig- keit</b>	Tritt unter Berücksichtigung kulturell normierter Umgangsformen in sichtbare Interaktion mit anderen (Umgangsformen müssen benannt sein)						
<b>Teamarbeit</b>	Geht demonstrativ auf die Meinungen anderer ein und bezieht sie aktiv auf das gemeinsam vorgegebene Arbeitsziel.						
<b>Schlussfol- gerndes Denken</b>							
<b>Konzentration</b>							
<b>Sorgfalt</b>							
<b>Arbeitstempo</b>							

## Kurzprotokoll der gesamten Veranstaltung (Jeweils Gesamtbeschreibung illustriert an einem einer exemplarischen Handlungsszene)

### ▶ Strukturierter Ablauf

---

---

---

### ▶ Konflikte etc.

---

---

---

### ▶ Motivation der Jugendlichen

---

---

---

### ▶ Eindruck wechselseitiger Wahrnehmung

---

---

---

### ▶ Allgemeiner Eindruck

---

---

---

## Anlage 2: Beobachtungsanweisungen Studierende

Wenn die **Tablets** zum Einsatz kommen, werden die fokussierten Fähigkeiten auf den Bildschirmen benannt. Es stellen sich die Fragen:

1. Wird es den Teilnehmern überlassen, die Fähigkeiten in deutscher Sprache zu verstehen? (personenbezogen benannt)
2. Wird es den Teilnehmern überlassen, die Fähigkeiten in ihrer Muttersprache zu verstehen? (personenbezogen benannt)
3. Werden die Fähigkeiten noch einmal zusätzlich erläutert? (Ankreuzen)  
(Notieren unterhalb der Tabelle)

Ob die Fähigkeiten zu **Beginn der Kompetenzfeststellung** übergreifend erläutert werden, wird auf der Rückseite von Power of Tower unterhalb der Tabelle vermerkt.

---

**Zu Beginn der Erläuterungen werden in die Tabelle nur Striche eingetragen.** Wenn man sich nach Abschluss der Erklärung sicher ist, wird daraus ein Kreuz gemacht. Bitte nehmt einen Rotstift mit. Wenn im Verlauf Ergänzungen gemacht werden, markiert die Zuordnung bitte in Rot.

---

**Unterscheidung** ausgiebig erklärt vs. genannt: Ausgiebig erklärt ist etwas, wenn aus der Formulierung klar ersichtlich wird, was genau beurteilt wird bzw. was genau die Person tun muss, um eine gute Beurteilung zu erhalten.

---

Bei Animationsaufgaben wie dem „**Zauberstab**“ wird unter „Sonstige Auffälligkeiten“ vermerkt, ob darauf hingewiesen wird, dass dabei keine Fähigkeiten beobachtet und bewertet werden.

---

„Wird bei der Aufgabe „**Brücke bauen**“ ein Bauleiter bestimmt? Wenn ja; wie wird mit dieser besonderen Rolle umgegangen? Notizen unter „Sonstige Auffälligkeiten“ oder unterhalb der Tabelle.

---

### Beobachtungsbogen Tag 4 (Zukunfts-Collage):

Es werden nur exemplarische Notizen gemacht:

*Kommunikatives Handeln zwischen Zukunftsvorstellungen und Fähigkeitsbewertungen (inwiefern gelingt es beiden Parteien, die Zukunftsvisionen der Jugendlichen mit den Fähigkeitsbewertungen der Beobachter konstruktiv im Sinne einer für den Jugendlichen gestaltbaren Zukunft zu verhandeln)*

Jugendlicher:

- ▶ Aktivität der Jugendlichen (role-making)
- ▶ Bezug auf die erhobenen Fähigkeiten
- ▶ Annahme und Gestaltung des verhandelten Ergebnisses

Beobachter:

- ▶ Aktivität des Beobachters (role taking)
- ▶ Bezug auf die Fähigkeiten des Jugendlichen oder den „ersten Schritt“
- ▶ Annahme und Gestaltung des verhandelten Ergebnisses

**Beschriften der Beobachtungsbögen und Notizzettel:** Zu Beginn der Beobachtung die Beobachtungsbögen und weitere Notizzettel mit Datum und Schule beschriften, um die Unterlagen später zuordnen zu können.

---

Möglichst immer nach einem Beobachtungstag eine **Kopie** von den Beobachtungsbögen und Notizzetteln anfertigen und im Sekretariat abheften.

---

Kurze **Anfangsansprache** am ersten Tag halten: Wer sind wir? Was ist unsere Aufgabe? Niemand wird namentlich benannt. Wir bewerten keine einzelnen Personen. Wir schauen uns die Durchführung an, um das Verfahren zu kontrollieren und es verbessert werden kann.

---

Jedem Teamer und Jugendlichen sich nochmal persönlich (mit Namen) vorstellen und „Hände-Schütteln“.

---

Keine das Verfahren beeinflussende Kommentare während der Beobachtung abgeben, auch nicht bei Fragen.

---

Wenn **Fähigkeiten erst nach dem Beenden der Aufgabe** genannt werden, mit einem Sternchen markieren und in den Anmerkungen notieren (z.B. Tower of Power)

---

Wird eine Fähigkeit benannt, die gar nicht zur Aufgabe gehört, dies auf einem Notizzettel notieren.

---

Werden die Jugendlichen in **verschiedene Gruppen** eingeteilt, zwischen den Gruppen wechseln und die Beobachtungen als Gesamtergebnis notieren.

---

Bei Problemen und Fragen während der Beobachtung **Janina** oder Martin anrufen!

---

**Einschätzen während der Beobachtung:** Wie gut kennen die Teamer die Jugendlichen? (Notizzettel) Wie sind die Sprachkenntnisse der Jugendlichen? (allgemeiner Eindruck) (Notizzettel)

## Anlage 3: Erhebungsbogen Beobachterkonferenz

Unsere Erhebungspunkte bei der Beobachterkonferenz											
1	Wird die Unterscheidung zwischen Beobachtung und Bewertung von Verhalten bei der Beobachterkonferenz thematisiert?						Ja	Nein			
2	Haben mehrere Beobachter das Verhalten der TN bei derselben Aufgabe beobachtet?										
	nein		ja								
	Gemittelt		Diskussion								
		Verhaltensnah			Verhaltensfern			Anders			
3	Wie wird die Gesamtbewertung der jeweiligen Einzelfähigkeit aufgabenübergreifend vorgenommen?										
	rechnerisch			Diskussion							
	Gemittelt		unterschiedl. Gewichtung	gemittelt			unterschiedl. Gewichtung			unkontrolliert	
			Verhaltensnah	Verhaltensfern	Anders, nämlich	Verhaltensnah	Verhaltensfern	Anders, nämlich	nämlich		
4	Gibt es im Rahmen der Beobachterkonferenz eine klare Rollenverteilung (z.B. Moderation)?						Ja, und zwar				
							Nein				



## Anlage 4: Entscheidungshilfe für die Beobachterkonferenz

### Definitionen:

**Personenbezogen:** Es wird der Person klar gemacht, dass sie bei der Erledigung dieser besonderen Aufgabe hinsichtlich dieser Fähigkeit beurteilt wird.

**Aufgabenbezogen:** Es wird der Person nur klar gemacht, dass die benannte Fähigkeit für die Umsetzung der Aufgabe ratsam ist.

**Verhaltensnah:** nicht wertend, beobachtend (hören/sehen), unvoreingenommen

**Verhaltensfern:** Eigeninterpretation, wertend

Fähigkeiten	
Konzentrationsfähigkeit	1
Lernen/Merken	2
Problemlösefähigkeit	3
Vorstellungsvermögen	4
Antrieb	5
Ausdauer	6
Frustrationstoleranz	7
Selbstständigkeit	8
Sorgfalt	9
Verantwortungsbewusstsein	10
Durchsetzungsfähigkeit	11
Kontaktfähigkeit	12
Teamarbeit	13

## Anlage 5: Einschätzung der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten (Jugendliche)<sup>40</sup>

Superheldenname: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

	Konzentrationsfähigkeit	Problemlösefähigkeit	Lernen/Merken	Vorstellungsvermögen	Antrieb	Ausdauer	Frustrationstoleranz	Selbstständigkeit	Sorgfalt	Verantwortungsbewusstsein	Durchsetzungsfähigkeit	Kontaktfähigkeit	Teamarbeit
Bilder													
Turmbau													
Zauberstab													
SOMA-Würfel													
Arbeitsprobe Pflege													
Arbeitsprobe Service													
Arbeitsprobe Rainbow													
Brücke bauen													
StackMan													
Intelligenztest													
Berufsinteressentest													
Konzentrationstest													
Zukunft													

<sup>40</sup> Im Originalfragebogen sind sämtliche Fähigkeiten und Aufgaben mit erklärenden Piktogrammen hinterlegt.

## Anlage 6: Handlungsleitfaden zur Durchführung von Interviews und Befragungen mit jungen Geflüchteten

Handlungsempfehlung für die Durchführung der Befragung im Rahmen der Evaluierung von komPASS<sup>3</sup>

Im Vorfeld ist ein klärendes Gespräch über die Befragung mit der zuständigen Lehrkraft zu führen. In diesem Zusammenhang sollte außerdem die Mediaausstattung des vorgesehenen Raumes besprochen werden. Planen Sie für den organisatorischen Part ca. 45 min Zeit ein. Für die Teile A-C sind etwa 4 Unterrichtsstunden vorgesehen, die in Zusammenarbeit mit einer nach Möglichkeit allen SuS vertrauten Lehrkraft durchzuführen sind.

Zu Beginn der Befragung erläutert die Lehrkraft das Vorgehen und stellt Sie vor. In diesem Zusammenhang sollten auch Sie ein paar Worte zu ihrer Person sagen und klären, ob geduzt oder gesiezt wird. Empfehlenswert ist es, sich vorher diesbezüglich mit der Lehrkraft abzustimmen. Die unterschriebenen Einverständniserklärungen müssen zu diesem Zeitpunkt vorliegen. Es gilt sicherzustellen, dass die SuS während der gesamten Befragung nicht ihren Namen nennen. Falls der Name doch angegeben wird, sollte dieser mit einem schwarzen Ed-ding sofort unkenntlich gemacht werden. Alle ausgeteilten Bögen sollten allerdings mit Ihrem Namen und dem Befragungsdatum gekennzeichnet sein.

### A. Erläuterung der Kompetenzen (25 min)

1. Die SuS lesen sich die Kompetenzen durch. Die Benutzung des Wörterbuchs ist erlaubt, allerdings an dieser Stelle noch kein Austausch untereinander. (10 min in Einzelarbeit)
  - ▶ **Arbeitsauftrag:** Unterstreichen Sie die Wörter, die Sie nicht kennen. Beiden Sätzen, die Sie nicht verstanden haben, bitte ein Ausrufezeichen (an der Tafel darstellen) setzen.
2. Besprechung der Kompetenzen im Plenum. (10 min im Plenum)
3. Die SuS tauschen sich anschließend aus und übersetzen gegenseitig (5 min im Plenum).

### B. Kompetenzraster (55 min)

1. Auf die Kompetenzen hinweisen. (5 min im Plenum)
2. Die Übungen zunächst von den SuS in eigenen Worten kurz erläutern lassen und das Gesprächsergebnis anschließend mit einem Bild zur der jeweiligen Übung sichern. Diese sollten in der entsprechenden Reihenfolge für alle SuS sichtbar platziert werden. (20 min im Plenum)
3. Die SuS tauschen sich anschließend aus und übersetzen gegenseitig. (5 min im Plenum)
4. Die SuS bearbeiten das Kompetenzraster in Einzelarbeit. (25 min in Einzelarbeit)
  - ▶ **Arbeitsauftrag:** Überlegen Sie welche Kompetenz zu welcher Übung passt und kreuzen Sie diese Übung an. Überlegen Sie, z. B. bei der Konzentrationsfähigkeit, für welche Übung diese wichtig war und kreuzen Sie an. Wenn Sie glauben, dass die Übung passt, dann ein Kreuz setzen, sonst nicht.
  - ▶ Schreiben Sie auf den Bogen (das Blatt) Ihren Phantasienamen.
  - ▶ Es gibt kein Richtig oder Falsch, es geht nur um Ihre persönliche Meinung!!!
5. Die Kompetenzraster werden anschließend eingesammelt.

### C. Fragebogen zu den Kompetenzen (100 min)

1. Auf die Kompetenzen hinweisen und die drei Ebenen erläutern. (10 min im Plenum)
  - ▶ Weiterer entscheidender Hinweis: Gegenwart bezieht sich auf kompPASS<sup>3</sup> und nicht auf die Schule oder ein Praktikum!
2. Die SuS lesen sich den Fragebogen durch. (25 min im Plenum)
  - ▶ Arbeitsauftrag: Unterstreichen Sie die Wörter, die Sie nicht kennen. Bei den Sätzen, die Sie nicht verstanden haben, bitte ein Ausrufezeichen setzen.
  - ▶ Schreiben Sie auf den Bogen (das Blatt) Ihren Phantasienamen.
3. Besprechung des Fragebogens im Plenum. Es sollte an dieser Stelle nur das besprochen werden, was unterstrichen bzw. mit Ausrufezeichen versehen wurde. (15 min im Plenum)
4. Die SuS tauschen sich anschließend aus und übersetzen gegenseitig. (10 min im Plenum)
5. Erläuterung der Skala:

stimmt total	stimmt zum Teil	stimmt eigentlich nicht	stimmt gar nicht
1	2	3	4

6. Die SuS tauschen sich anschließend aus und übersetzen gegenseitig. (5 min im Plenum)
7. Die SuS bearbeiten den Fragebogen in Einzelarbeit. (30 min)
  - ▶ Arbeitsauftrag: Lesen Sie alle noch mal alles durch und setzen Sie die Zahl ein, die passt. Hinweis: Bitte an einem Bogen vorführen!
  - ▶ Es gibt kein Richtig oder Falsch, es geht nur um Ihre persönliche Meinung!!!
8. Die Fragebögen werden anschließend eingesammelt.

### D. Schülerinterview (90 min)

- ▶ Die SuS sollten im Plenum auf die Interviews vorbereitet werden. Planen Sie 15 min Vorbereitungszeit ein, in der sich die SuS die Fragebögen noch mal durchlesen können (10 min) und sich anschließend kurz darüber in ihrer Muttersprache austauschen.
- ▶ Die Interviews werden anonym und einzeln durchgeführt. Als Örtlichkeiten kommen Schulcafés oder Sitzgelegenheiten im Flurbereich in Frage.
- ▶ Zunächst werden die SuS anhand der Leitfragen auf den bereits ausgefüllten Fragebogen vorbereitet. Greifen Sie bei der Befragung immer wieder auf die genannten Erlebnisse zurück, um die Antworten im Fragebogen abzusichern.
- ▶ Sprechen Sie die SuS auf Ihre Vergangenheit nur an, wenn es sich um schulische bzw. berufliche Erlebnisse handelt. Die Fragen können sich in dem Kontext auch auf die Geschwister und die Familie beziehen. Wenn Sie jedoch merken, dass die SuS nicht über ihre Familie sprechen möchten, empfiehlt es sich das Gespräch in eine andere Richtung zu lenken, da bei den SuS eventuell traumatische Erinnerungen hervorgerufen werden können.

## Anlage 7: Einschätzung der Aufgaben durch Jugendliche<sup>41, 42</sup>

### Leitfragen (komPASS<sup>3</sup> generell)

1. Warum wurde komPASS<sup>3</sup> mit euch gemacht? (offene Frage mit Notiz)

---

---

---

2. War komPASS<sup>3</sup> ein Test oder ein Spiel?

Test                       beides                       Spiel

Wenn es ein Test war:

2a) Was wurde getestet? (offene Frage: maximal drei assoziierte Begriffe)

---

---

---

2b) Konnte man nicht bestehen?

nein                       ja

3. Wusstest du immer, wie du die Aufgaben machen sollst, damit du diese Aufgaben gut machst?

nein                       ja

4. Hast du schon vorher so was gemacht?

nein                       so ähnlich                       ja

<sup>41</sup> Die Freiflächen für Notizen wurden in dieser Darstellung gegenüber dem Original aus Platzgründen reduziert.

<sup>42</sup> Es wurden zu allen einzelnen Aufgaben vergleichbare Fragebögen hinsichtlich der dabei jeweils zugrunde gelegten Fähigkeiten erstellt. Zur besseren Übersicht wird an dieser Stelle nur eine exemplarische Variante dokumentiert. Weiteres Material kann bei den Autoren nachgefragt werden.

Was genau (offene Frage mit Notiz)

---

---

---

5. Glaubst du, dass nur das Ergebnis wichtig war oder wie du dich verhältst/benimmst?

Ergebnis

beides

Verhalten

### Leitfragen (Bilder)

1. Warum wurde die Bildzuordnung mit euch gemacht? (offene Frage mit Notiz)

---

---

---

2. War die Bildzuordnung ein Test oder ein Spiel?

Test

beides

Spiel

3. Hast du schon vorher so was gemacht?

nein

so ähnlich

ja

## Anlage 8: Einschätzungen der aufgabenbezogenen Relevanz von Fähigkeiten durch die Beobachter/-innen<sup>43</sup>

### SOMA-Würfel

Ist dieses Verfahren geeignet gewesen, um folgende Fähigkeiten zu beobachten?

#### Konzentrationsfähigkeit

Überhaupt nicht     Eher nicht     Überwiegend schon     Ja, absolut

Wenn ja, warum?

Wenn nein, warum?

#### Problemlösefähigkeit

Überhaupt nicht     Eher nicht     Überwiegend schon     Ja, absolut

Wenn ja, warum?

Wenn nein, warum?

#### Vorstellungsvermögen

Überhaupt nicht     Eher nicht     Überwiegend schon     Ja, absolut

Wenn ja, warum?

Wenn nein, warum?

#### Antrieb

Überhaupt nicht     Eher nicht     Überwiegend schon     Ja, absolut

Wenn ja, warum?

Wenn nein, warum?

<sup>43</sup> Die Freiflächen für Notizen wurden in dieser Darstellung gegenüber dem Original aus Platzgründen reduziert.

**Ausdauer**

<input type="checkbox"/> Überhaupt nicht	<input type="checkbox"/> Eher nicht	<input type="checkbox"/> Überwiegend schon	<input type="checkbox"/> Ja, absolut
--	-------------------------------------	--	--------------------------------------

Wenn ja, warum?

---

Wenn nein, warum?

---

**Frustrationstoleranz**

<input type="checkbox"/> Überhaupt nicht	<input type="checkbox"/> Eher nicht	<input type="checkbox"/> Überwiegend schon	<input type="checkbox"/> Ja, absolut
--	-------------------------------------	--	--------------------------------------

Wenn ja, warum?

---

Wenn nein, warum?

---

**Selbständigkeit**

<input type="checkbox"/> Überhaupt nicht	<input type="checkbox"/> Eher nicht	<input type="checkbox"/> Überwiegend schon	<input type="checkbox"/> Ja, absolut
--	-------------------------------------	--	--------------------------------------

Wenn ja, warum?

---

Wenn nein, warum?

---

Gibt es Fähigkeiten, die Ihres Erachtens nicht genannt wurden, die aber für dieses Verfahren relevant sind?

Lernen/Merken	Sorgfalt	Verantwortungs- bewusstsein	Durchsetzungs- fähigkeit	Kontaktfähigkeit	Teamarbeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges und zwar:					



## Anlage 9: Erhebung von Kompetenzerwartungen der Beobachter/-innen<sup>44</sup>

	Eigenes Fähigkeitsverständnis  Bitte verdeutlichen Sie anhand eines Beispiels, was Sie unter der jeweiligen Fähigkeit verstehen	Bildet Kompass <sup>3</sup> meine Vorstellung von dieser Fähigkeit ab?				Nach welchem dieser beiden Verständnisse haben Sie sich bei der Beurteilung gerichtet?			
		Überhaupt nicht	Eher nicht	Überwiegend schon	Ja, absolut	Eigenes Verständnis	KomPASS <sup>3</sup> -Verständnis	Teils/teils	Identische Verständnisse
Konzentrationsfähigkeit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen/Merken		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemlösefähigkeit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorstellungsvermögen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antrieb		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdauer		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frustrationstoleranz		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbständigkeit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorgfalt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verantwortungsbewusstsein		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchsetzungsfähigkeit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktfähigkeit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamarbeit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>44</sup> Die Freiflächen für Notizen wurden in dieser Darstellung gegenüber dem Original aus Platzgründen reduziert.

## Anlage 10: Erhebung von Kompetenzvorstellungen der Jugendlichen I (sondierende Gruppenbefragung)<sup>45</sup>

	<sup>46</sup>	Vergangenheit <sup>47</sup>	Gegenwart	Zukunft
		Aus meinem Herkunftsland/Heimat weiß ich,	Bei komPASS <sup>3</sup> ...	Wenn ich in Deutschland arbeite, ...
<b>Konzentrationsfähigkeit</b>	Ich arbeite die ganze Zeit an der Aufgabe und mache keine anderen <sup>48</sup> Sachen in dieser Zeit.	... dass man bei der Arbeit immer aufpassen/konzentriert sein muss.	... sollte ich so zu tun, als wäre die Aufgabe ganz wichtig und kein Spiel.	... dann werde ich mich nur auf meine Arbeit konzentrieren.
<b>Lernen/Merken</b>	Ich kann mir meine Aufgabe gut merken und vergesse nichts.	... dass das Ergebnis viel wichtiger ist, als die Regeln.	... gab es viele Regeln, die man sich merken musste.	... dann muss ich mir viele Regeln merken.
<b>Problemlösefähigkeit</b>	Ich habe einen Plan, um die Aufgabe zu lösen.	... dass es nicht wichtig ist, einen Plan zu machen, weil immer etwas anderes passieren kann.	... musste ich einen Plan für die Lösung der Aufgabe habe.	... dann muss ich einen Plan für die Lösung der Aufgabe haben.
<b>Vorstellungsvermögen</b>	Ich kann mir gut vorstellen, wie das Ergebnis am Ende aussehen soll.	... dass es keine fertigen Lösungen gibt. Man musste sich selbst welche ausdenken.	... sollte ich immer genau wissen, was bei der Arbeit passieren soll.	... sollte ich immer genau wissen, was bei der Arbeit passieren soll.
<b>Antrieb</b>	Die anderen sehen, dass ich Lust habe, die Aufgabe zu machen.	... dass es nicht wichtig ist, ob man Lust hat zu arbeiten. Man musste es tun.	... sollte ich zeigen, dass ich alle Aufgaben gerne bearbeite.	... dann muss man zeigen, dass man alle Aufgaben gerne bearbeitet.
<b>Ausdauer</b>	Ich arbeite die ganze Zeit, ohne dass die anderen sagen müssen, dass ich es machen soll.	... dass es keine Pausen bei der Arbeit gibt. Arbeit und Leben sind gleich wichtig.	... sollte ich oft etwas tun, was nicht zu mir passt.	... dann muss ich etwas tun, was nicht zu mir passt. ... dann muss ich eine Arbeit machen, die mir nicht gefällt.
<b>Frustrationstoleranz</b>	Ich mache immer weiter, auch wenn es erst mal nicht funktioniert/klappt.	... dass ich meine Arbeit immer gut mache.	... sollte ich Aufgaben machen, die für mich sehr schwer waren.	... wird man mir Aufgaben geben, die sehr schwer sind.
<b>Selbständigkeit</b>	Ich mache es von alleine anders, wenn es nicht so funktioniert, wie ich am Anfang dachte.	... dass man bei der Arbeit auch Probleme lösen muss.	... sollte ich die richtige Lösung finden. Ich kannte sie aber oft nicht.	... dann gibt es immer eine richtige Lösung. Es wird schwer sein sie zu finden.
<b>Sorgfalt</b>	Ich weiß, was den anderen gefällt und mache es genauso.	... welche Lösungen meine Kollegen und mein Chef gut finden.	... hatte ich keine Ahnung, wie sich die Lehrer meine Arbeit vorstellen.	... dann weiß ich nicht genau, wie sich meine Kollegen und mein Chef meine Arbeit vorstellen.
<b>Verantwortungsbewusstsein</b>	Ich weiß, welches Ergebnis die anderen richtig finden und mache es genauso.	... was meinen Kollegen und meinem Chef gefällt.	... hatte ich keine Ahnung, was den Lehrern gefällt.	... dann wird es schwer sein zu verstehen, was meinen Kollegen und meinem Chef gefällt.

<sup>45</sup> Im Originalfragebogen sind sämtliche Fähigkeiten mit erklärenden Piktogrammen hinterlegt.

<sup>46</sup> Im Verfahren wurde den Jugendlichen zusätzlich ein mit Piktogrammen versehenes Extrablatt mit den in der zweiten Spalte von links aufgeführten vereinfachten Formulierungen vorgelegt.

<sup>47</sup> Die meisten Jugendlichen haben noch nicht gearbeitet, sondern beziehen die Vergangenheit auf die Arbeit ihrer Eltern bzw. das grundsätzliche Bild von ihrem Heimatland.

<sup>48</sup> Wenn das Wort „die anderen“ auftaucht, muss im Einzelfall immer erklärt werden, wer konkret damit gemeint ist.

		Vergangenheit <sup>47</sup>	Gegenwart	Zukunft
		Aus meinem Herkunftsland/Heimat weiß ich,	Bei komPASS <sup>3</sup> ...	Wenn ich in Deutschland arbeite, ...
<b>Durchsetzungsfähigkeit</b>	Ich schaffe es, dass die anderen verstehen, dass meine Ideen die richtigen sind.	<i>... dass ich bei der Arbeit nie meine Meinung sagen darf.</i>	<i>... musste ich die anderen dazu bringen, zu machen, was ich will.</i>	<i>... dann werde ich die anderen dazu bringen müssen, zu tun, was ich will.</i>
<b>Kontaktfähigkeit</b>	Ich weiß, wie ich mit anderen gut in Kontakt kommen kann.	<i>... wie ich mit den anderen in Kontakt kommen kann.</i>	<i>... hatte ich keine Ahnung, ob ich mit den anderen so rede, wie ich soll.</i>	<i>... dann weiß ich nicht genau, ob ich mit den anderen so rede, wie ich soll.</i>
<b>Teamarbeit</b>	Ich kann mit anderen arbeiten, bleibe immer freundlich und mir ist die Meinung anderer wichtig.	<i>... dass man bei der Arbeit die Meinungen der Kollegen und der Freunde respektiert.</i>	<i>... musste ich besser sein als die anderen und trotzdem so tun, als wäre mir ihre Meinung wichtig.</i>	<i>... dann muss ich besser sein als die anderen und trotzdem zu den anderen nett sein.</i>

## Anlage 11: Erhebung von Kompetenzvorstellungen der Jugendlichen II (Einzelbefragung)<sup>49</sup>

		Stimmt total	Passt schon	Stimmt eigentlich nicht	Stimmt überhaupt nicht
1	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich mich durch nichts von der zügigen Bearbeitung meiner Aufgabe ablenken lasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich mich durch nichts von der zügigen Bearbeitung meiner Aufgabe ablenken lasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich mich durch nichts von der zügigen Bearbeitung meiner Aufgabe ablenken lasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich mir meinen Arbeitsauftrag gut merken muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich mir meinen Arbeitsauftrag gut merken kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich mir meinen Arbeitsauftrag gut merken kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich zeigen muss, dass ich einen Plan zur Lösung der Aufgabe habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich zeigen muss, dass ich einen Plan zur Lösung der Aufgabe habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich einen Plan zur Lösung der Aufgabe habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich mir gleich vorstellen können muss, wie das Produkt am Ende aussehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich mir gleich vorstellen konnte, wie das Produkt am Ende aussehen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich mir gleich vorstellen kann, wie das Produkt am Ende aussehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich bei der Arbeit richtig Power haben muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass man sieht, dass ich richtig Power für jede Aufgabe habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich richtig Power für meine Aufgabe habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich die ganze Zeit arbeiten muss, ohne dass mich jemand anders antreiben muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich die ganze Zeit arbeite, ohne dass mich jemand anders antreiben muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich die ganze Zeit arbeite, ohne dass mich jemand anders antreiben muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich immer weiter machen muss, auch wenn es erstmal nicht klappt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich immer weiter mache, auch wenn es erstmal nicht klappt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich immer weiter mache, auch wenn es erstmal nicht klappt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>49</sup> Die Freiflächen für Notizen wurden in dieser Darstellung gegenüber dem Original aus Platzgründen reduziert.

		Stimmt total	Passt schon	Stimmt eigentlich nicht	Stimmt überhaupt nicht
22	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich es anders machen muss, wenn es nicht so funktioniert, wie ich dachte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich es anders mache, wenn es nicht so funktioniert, wie ich dachte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich es anders mache, wenn es nicht so funktioniert, wie ich dachte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich wissen muss, wie es meinen Vorgesetzten und Kollegen gefällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich weiß, wie es den Beobachtern gefällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich weiß, wie es meinen Vorgesetzten und Kollegen gefällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich wissen muss, was die anderen richtig finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich weiß, was die anderen richtig finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich weiß, was die anderen richtig finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich die Anderen überzeugen muss, dass meine Vorschläge die richtigen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass die Anderen einsehen, dass meine Vorschläge die richtigen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich die Anderen davon überzeugen kann, dass meine Vorschläge die richtigen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich wissen muss, wie ich mit den Anderen umgehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich weiß, wie ich mit den Anderen umgehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich weiß, wie ich mit den Anderen umgehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Aufgrund der Erfahrungen aus meiner Heimat bin ich der Meinung, dass ich friedlich mit anderen arbeiten muss und mir ihre Meinungen wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Bei komPASS <sup>3</sup> wurde von mir erwartet, dass ich friedlich mit anderen arbeiten kann und mir ihre Meinungen wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Wenn ich in Deutschland arbeite, muss ich zeigen, dass ich friedlich mit anderen arbeiten kann und mir ihre Meinungen wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anlage 12: Gesprächsleitfaden Experteninterview

Interview mit einem/r in die Konzeptentwicklung involvierten Mitarbeiter/in der Werk-statt-Schule e.V.



Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

### Wissenschaftliche Evaluation des Kompetenzfeststellungsverfahrens komPASS<sup>3</sup> in Niedersächsischen SPRINT-Klassen

*Gesprächsleitfaden Interview mit #####,<sup>50</sup> Werk-statt-Schule*

Hannover, den 22.02.2017

- ▶ *Verstehen Sie komPASS<sup>3</sup> als diagnostisches Feststellungsverfahren oder als auf Orientierung und Entfaltung gerichtetes Instrument persönlicher Bilanzierung? Wie wird dies Ihrer Meinung nach den Teilnehmenden über das Verfahren deutlich gemacht?*
- ▶ *Welche normative Vorstellung von Kompetenz liegt dem Verfahren zugrunde? Wie verhält sich diese zu den drei im Handbuch genannten Kompetenzbegriffen?*
- ▶ *Wie soll im Verfahren sichergestellt werden, dass das, was beobachtet wird, tatsächlich dem entspricht, was per Handbuch Ziel der Aufgabe ist – wo sehen Sie Knackpunkte?*
- ▶ *Welche Erfahrungen bestehen mit dem zum Einsatz gekommenen „entsprachlichten“ RIASEC-Test?*
- ▶ *In welcher Form sind die zu beobachtenden Fähigkeiten rückgekoppelt mit den Fähigkeiten, die in den Betrieben von den jungen Geflüchteten erwartet werden?*
- ▶ *Welche Aufgaben erfordern Ihrer Einschätzung nach spezifisches Vorwissen?*
- ▶ *In welcher Form deckt sich der Komplexitätsgrad der Aufgaben mit dem Komplexitätsgrad der zu beobachtenden Fähigkeitsmerkmale und Kompetenzen?*
- ▶ *Ziel der Beobachtungen ist es, die einzelnen Merkmale über die Aufgabenstreuung auf „die Ausprägung der 12 Schlüsselqualifikationen“ (24) beziehen zu können. Wie wurden die 13 Merkmale aus den 29 Merkmalen bei MELBA ausgewählt? Warum gerade dieses Bündel?*
- ▶ *Welche Idee lag der Zuordnung der einzelnen Fähigkeiten zu spezifischen Aufgaben zugrunde? So fehlt z.B. Verantwortung bei Pflege – Sorgfalt kommt wiederum nur hier vor.*
- ▶ *Welchen Anspruch an Objektivität der Ergebnisse hat das Verfahren?*
- ▶ *Welchen Beitrag kann und soll komPASS<sup>3</sup> für eine bessere und passgenauere Vermittlung junger Geflüchteter in betriebliche Ausbildung leisten?*
- ▶ *Welche Aspekte kommen aus Ihrer Sicht im Verfahren zu kurz?*

<sup>50</sup> Name des/der Interviewpartner\_in wurde anonymisiert.

## Anlage 13: Gesprächsleitfaden Experteninterview Bundesagentur für Arbeit



Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

### Wissenschaftliche Evaluation des Kompetenzfeststellungsverfahrens komPASS<sup>3</sup> in Niedersächsischen SPRINT-Klassen

#### *Gesprächsleitfaden Interview mit der Bundesagentur für Arbeit*

Hannover, den 13.02.2017

- ▶ *Wie sind Ihre bisherigen Erfahrungen mit der Vermittlung junger Geflüchteter in betriebliche Ausbildung?*
- ▶ *Welchen Beitrag kann komPASS<sup>3</sup> für eine bessere und passgenauere Vermittlung leisten?*
- ▶ *Hat es im Vorfeld der Durchführung von komPASS<sup>3</sup> Absprachen mit der Bundesagentur für Arbeit, Betrieben und Kammern gegeben, um das Verfahren auf die Bedarfe der Betriebe abzustimmen?*
- ▶ *Welches Gewicht weist die Bundesagentur für Arbeit komPASS<sup>3</sup> zu?*
- ▶ *Welche Fähigkeiten erwarten die Betriebe von den jungen Geflüchteten?*
- ▶ *Werden diese Fähigkeiten durch komPASS<sup>3</sup> abgebildet?*
- ▶ *Gibt es von Seiten der Bundesagentur für Arbeit weitergehende Anforderungen an ein Kompetenzfeststellungsverfahren?*
- ▶ *Werden auch noch andere Verfahren zur Eignungsfeststellung zum Einsatz gebracht?*
- ▶ *Besteht überregional die Aussicht, den Fähigkeiten und Interessen der jungen Geflüchteten entsprechende Praktikums- bzw. Ausbildungsbetriebe zu finden?*
- ▶ *Wie erfolgt das Zuweisungsverfahren und welche Bedeutung wird dabei komPASS<sup>3</sup> beigemessen?*
- ▶ *Haben Sie weitere Anregungen und Kritikpunkte?*

## Anlage 14: Überregionaler Fragebogen Beobachter/-innen

1. An wie vielen komPASS<sup>3</sup>-Verfahren haben Sie als Beobachter/in mitgewirkt?

An einem	An zwei	An drei	An mehr als drei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Haben Sie an der Schulung für Kompetenzbeobachter/innen komPASS<sup>3</sup> teilgenommen?

ja	nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Waren Sie durch die Schulung für Kompetenzbeobachter/innen gut auf die Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> vorbereitet?

Überhaupt nicht	Eher nicht	Überwiegend schon	Ja, absolut
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begründung:			

4. Haben Sie den Jugendlichen vor der Durchführung der Aufgaben ausführlich erklärt, auf welche Fähigkeiten dabei jeweils geachtet wurde?

Überhaupt nicht	Eher nicht	Überwiegend schon	Ja, absolut
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begründung:			

5. Haben Sie die vorgegebenen Beobachtungsdefinitionen bei der Umsetzung von komPASS<sup>3</sup> insgesamt als verständlich und eindeutig empfunden?

Überhaupt nicht	Eher nicht	Überwiegend schon	Ja, absolut
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begründung:			

6. Stimmen Ihre Vorstellungen der unterschiedlichen Fähigkeiten durchgängig mit den von komPASS<sup>3</sup> vorgegebenen Definitionen überein?

Überhaupt nicht	Eher nicht	Überwiegend schon	Ja, absolut
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begründung:			



7. Auf welche Weise haben Sie die Gesamtbewertung der einzelnen Fähigkeiten bei der Beobachterkonferenz am dritten Tag des Verfahrens ermittelt?

Bildung von Durchschnittswerten	Diskussion aller Beobachter/-innen	sowohl als auch
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begründung:		

8. Wie oft kam es bei folgenden Aufgaben während der Beobachterkonferenz vor, dass die Ergebnisse bei der Erstellung des Fähigkeitsprofils einzelner Schüler/-innen und Schüler nicht berücksichtigt werden konnten?

	Nie	Selten	Oft	Meistens
<b>SOMA-Würfel</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Arbeitsprobe: Pflege</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Arbeitsprobe: Service</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Arbeitsprobe: Rainbow = Lichtbogen bauen</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Brücke bauen</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>StackMan = Zusammenstecken von Holzleisten</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Intelligenztest</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Konzentrationstest</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Hatten Sie den Eindruck, dass die Erhebungen von komPASS<sup>3</sup> den tatsächlichen Fähigkeiten der Jugendlichen entsprechen?

Überhaupt nicht	Eher nicht	Überwiegend schon	Ja, absolut
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begründung:			

10. Bildet komPASS<sup>3</sup> nach Ihrem Eindruck die Breite der möglichen Fähigkeiten der Jugendlichen ab?

Überhaupt nicht	Eher nicht	Überwiegend schon	Ja, absolut
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begründung:			

VIELEN DANK!



## Anlage 16: Auswertungsergebnisse der Beobachterkonferenzen

Kategorien	Verortung	Spezifika	Standorte			
			I	II	III	IV
Zielgruppen- eignung	<b>Allgemeine Aussagen</b>	Computertests offenbar nicht mit Flüchtlingen getestet	1			
		Verfahren erfordert Vorkenntnisse (im Umgang mit Computern)	2			
		Anmeldung in Programm ist problematisch	1		1	
		Verfahren erscheint zu schwierig	1			
		Verfahren beinhaltet fast ausschließlich Team- aufgaben, TN haben eher Erfahrung mit Ein- zelarbeit		1		
		SuS nehmen Verfahren ernst und zeigen sich zuverlässig				1
		Belastbarkeit der S. wird als beeindruckend eingeschätzt (Testverfahren = lang und an- strengend)			1	
		Sprachbarriere führt zu Verständnisproblemen		1		
	<b>Rainbow</b>	Aufgabe erscheint zu fachsprachlich	1	2		
		Arbeitsschritte sind schwer nachvollziehbar	1			
		Aufgabe erfordert Vorkenntnisse (mit Technik & Text)	1			
		Zeitvorgabe ist zu knapp bemessen (TN können Aufgabe nicht fertig stellen)		1	1	
	<b>Soma</b>	Aufgabe erfordert Vorkenntnisse (mit Bauklöt- zen)	1		1	
		Aufgabenschwierigkeitsgrad ist nicht ange- messen (Vorlage auf Karten verändert sich perspektivisch)			1	
	<b>Konzentra- tionstest</b>	Einloggen wurde im Vorfeld geübt	1			
		Fraglich ob Umgang mit PC oder logisches Ver- ständnis der SuS gemessen wurde	1			
		Aufgabe erscheint zu fachsprachlich		1		
	<b>Intelligenztest</b>	Auffällig schlechtes Ergebnis	1	1		
		Keine arabische Erklärung der Aufgabe vor- handen	1			
		Test wird aufgrund des schlechten Ergebnisses aus Bewertungsbogen entfernt		1		
	<b>Pflege</b>	Aufgrund von vermuteter Traumatisierung, wird Augenverbinden von einigen SuS abge- lehnt	1			

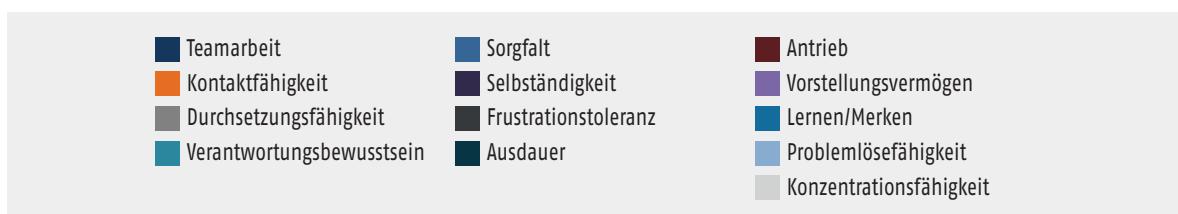
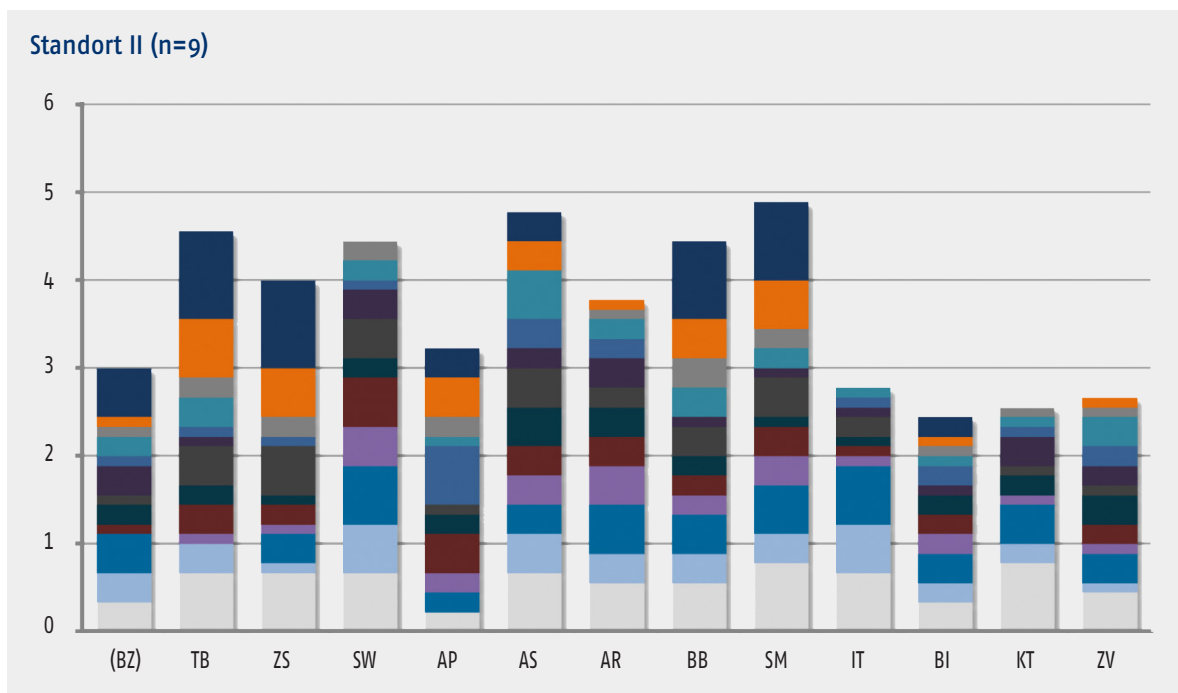
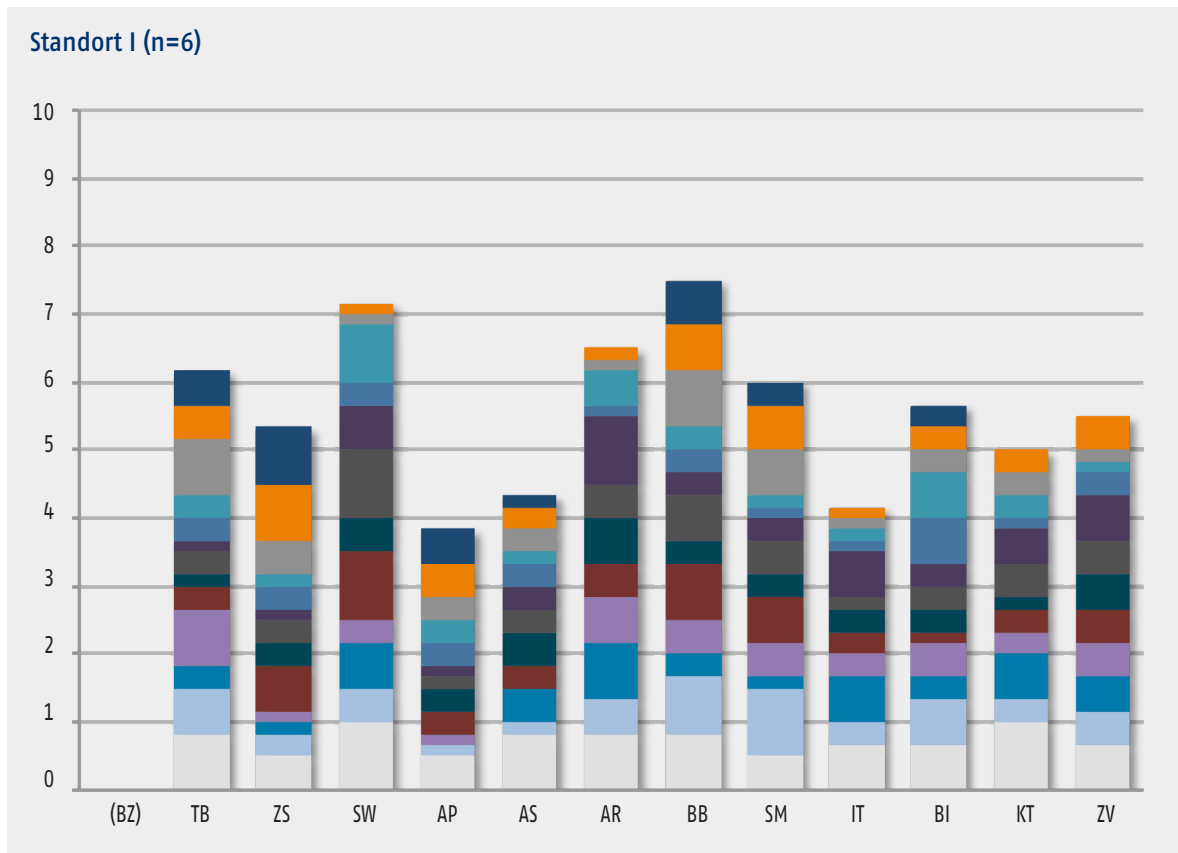
Kategorien	Verortung	Spezifika	Standorte			
			I	II	III	IV
Zielgruppen- eignung	<b>Berufs- interessentest</b>	Aufgabe erfordert Vorkenntnisse (im Umgang mit Computern)		2		
		Piktogramme sind missverständlich		1		
	<b>Service</b>	Aufgabe erfordert (soziokulturelle) Vorkenntnisse		2		
		Aufgabenniveau ist nicht angemessen		1		
	<b>Umgang mit Fähigkeiten bei Beobachtung</b>	Fraglich, inwiefern Durchsetzungsvermögen für Praktikum/Ausbildung wesentlich ist	1			
Definition u. Bewertbarkeit von Fähigkeiten	<b>Allgemeine Aussagen</b>	Problem verfälschter Mittelwerte, wenn einzelne Aufgabe nicht bewertet werden konnte	1			
		Unklarheiten bei Definition der Fähigkeiten auf Seiten der Beobachter/innen	1			
		Viele Fähigkeiten lassen sich nur über Beteiligung der SuS in Gruppe beurteilen (Problem Knowledge & Performance)			1	
		Verfahren macht deutlich, ob ein_e Schüler_in eine verantwortungsvolle Aufgabe übernehmen kann	1			
		Kriterien für Punktevergabe bei Auswertung sind unklar			3	1
		Bestimmte Fähigkeiten sollen nur bei einer Aufgabe beobachtet werden, deshalb nicht bewertbar				1
		Fähigkeiten werden TN nicht kommuniziert und sind von daher nicht bewertbar		1		
		<b>Rainbow</b>	Trotz benötigter Vorkenntnisse sind einige Fähigkeiten beobachtbar	1		
		Beobachtung sollte auch auf Umgang mit Materialien und Raum eingehen			1	
		Formulierungen der Beurteilungskriterien sind zu undeutlich			1	
	<b>Soma</b>	Fraglich inwiefern Durchsetzungsvermögen für Praktikum/Ausbildung wesentlich ist	1			
		Unklarheiten bei Beurteilung der Fähigkeiten			2	
		Frustrationstoleranz lässt sich gut abbilden	1			
	<b>Intelligenztest</b>	Nichtpassung von Aufgabenstellung und zu beobachtender Fähigkeit			1	
		Test ist zu schwierig				1
	<b>Pflege</b>	Nichtpassung von Aufgabenstellung und zu beobachtender Fähigkeit			1	
	<b>Brückenbau</b>	Rolle des Bauleiters wirkt sich negativ auf Beobachtung aus	1			
		Frustrationstoleranz lässt sich gut abbilden	1			
	<b>Service</b>	Nichtpassung von Aufgabenstellung und zu beobachtender Fähigkeit			1	
		Zwei Übungen, allerdings nur Vergabe einer Note				1

Kategorien	Verortung	Spezifika	Standorte			
			I	II	III	IV
Definition u. Bewertbarkeit von Fähigkeiten	<b>Umgang mit Fähigkeiten bei Beobachtung</b>	Soziale Merkmale sind gut beobachtbar	1			
		Kognitive Merkmale sind schwer beobachtbar	1			
		Beobachtung von Merkmalen bei Arbeitsdurchführung ist aufgabenabhängig	1			
		Beobachter diskutieren und beurteilen jede_n einzelne_n Schüler_in				1
		Beobachtungsbögen beinhalten zu viele Informationen/zu lange Texte, Umgang hiermit schwierig				1
		Formulierungen der Beurteilungskriterien treffen teilweise nicht auf Beobachtung zu				1
		Beobachter sind bei Bewertung der Fähigkeiten unsicher				1
		Beobachter legen für jeden TN einen Förderungsschwerpunkt fest		1		
	<b>Zukunftscollage</b>	Fraglicher Umgang mit SuS, dessen Interessenprofil nicht mit ermittelten Fähigkeiten übereinstimmen	1		1	
Vermittlung von Anforderungen	<b>Allgemeine Aussagen</b>	Keine klare Trennung zwischen Spiel/Übungsaufgabe und Bewertungssituation		1		
	<b>Soma</b>	Anforderungen sind SuS nicht bewusst („Ich hab es nicht geschafft, bin ich jetzt durchgefallen?“)	1			
	<b>Konzentrationstest</b>	Keine klare Trennung zwischen Spiel/Übungsaufgabe und Bewertungssituation			1	
		Darstellung der Beispielaufgabe ist missverständlich			1	
	<b>Berufsinteressentest</b>	Anforderungen sind SuS nicht bewusst (falsche Assoziation der Bilder)	1	1		
		Bewertung erfolgt anhand von Können, nicht Interessen; Die SuS trauen sich nicht, kein Interesse in bestimmten Feldern anzugeben	1			
	<b>Service</b>	Anforderungen sind SuS nicht bewusst		1		
		Aufgabenstellung verbleibt unbegründet		1		
EDV	<b>Allgemeine Aussagen</b>	Programm/Software ist fehlerhaft	1	2	1	1
		Tablets werden als überflüssig betrachtet				1
		Es wird auf Tablets verzichtet				1
		Programm/Softwarebedienung ist problematisch	4		3	1
	<b>Rainbow</b>	Aufgabendurchführung ohne Tablets, Programmabschluss von daher nicht möglich	1			
	<b>Konzentrationstest</b>	Programm/Software ist fehlerhaft		1		
	<b>Intelligenztest</b>	Programm/Software ist fehlerhaft		1		
	<b>Berufsinteressentest</b>	Programm/Software ist fehlerhaft		4	1	
		Programm/Softwarebedienung ist problematisch	1			

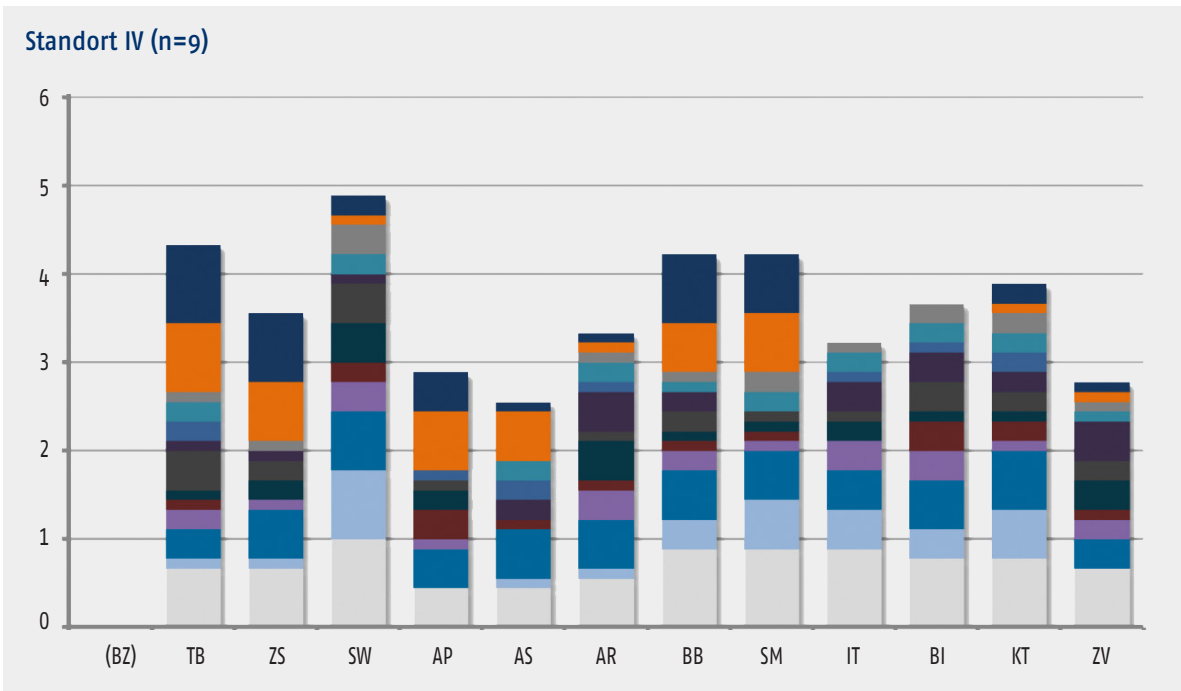
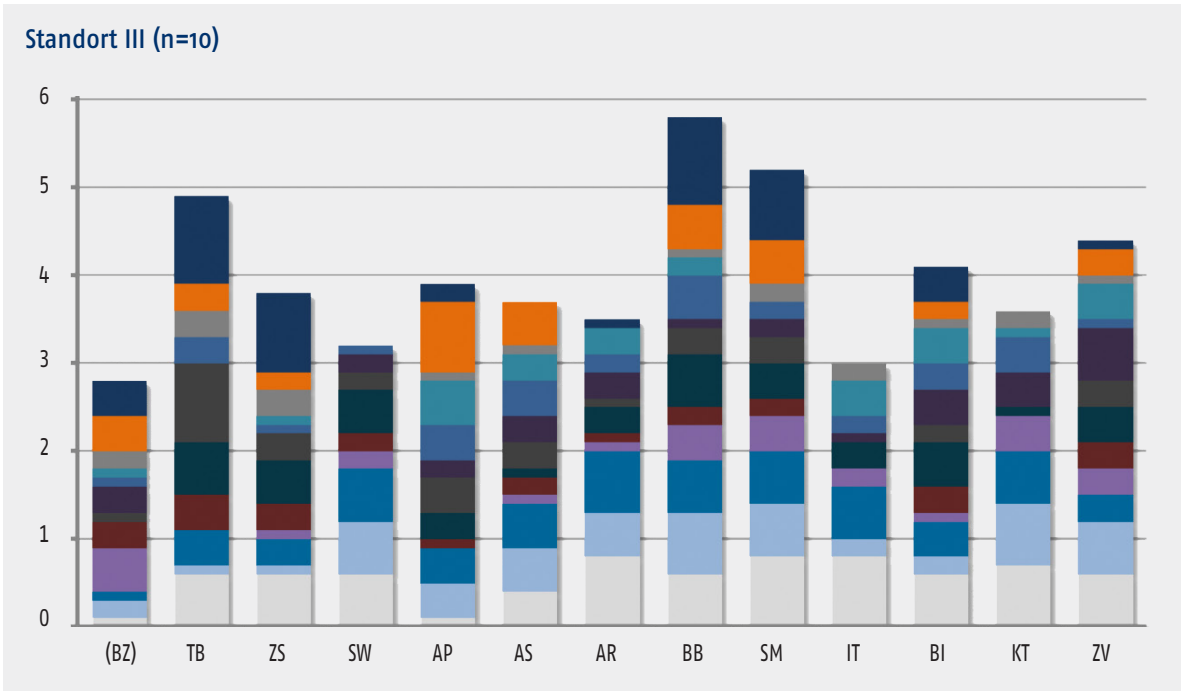
Kategorien	Verortung	Spezifika	Standorte			
			I	II	III	IV
Gesamt- beurteilung des Verfahrens	<b>Allgemeine Aussagen</b>	Verfahren wird als ungeeignet für Steuerung des Zugangs zu Ausbildungen angesehen	3	2		
		Beobachter/innen fühlen sich (am Ende) in Richterrollen versetzt	1	2		
		Fraglich wie die BA mit den Ergebnissen umgeht	1			
		Ziel des Verfahrens ist die Unterbringung der SuS in Praktika	1	1		
		Verfahren lässt lediglich Beurteilung der Eigeninitiative der SuS zu (Einschätzung von Führungskraft/keine Führungskraft möglich)	1			
		Einige Lehrkräfte kennen die TN nicht aus dem Unterricht				1
		Viel Personal ist zur Durchführung des Verfahrens nötig				1
		Auswertungsphase erfolgt nach Tower und Feedbackrunde am Ende des Tages		1		
		Die Beobachter/innen sollten für ihren Mehraufwand/ihre Zeit finanziell entschädigt werden				1
		Schule sollte für Verpflegung von Beobachter/innen und TN sorgen			1	
		Ablaufplan des Verfahrens wird als motivierend eingestuft				1
		Metalogspiele werden positiv bewertet				1
		Sprachbarriere führt zu verfälschten Ergebnissen		1		
		<b>Intelligenztest</b>	Test wird bei vielen TN als nicht aussagekräftig eingestuft			
	<b>Umgang mit Fähigkeiten bei Beobachtung</b>	Gleichzeitige Beobachtung und Beachtung der Vorgaben der Beobachtungsbögen schwer möglich				1
		Oftmals Nichtpassung zwischen Übungen/Spielen und Beobachtungskriterien				1
<b>Zukunftskollage</b>	TN wird Förderschwerpunkt mitgeteilt		1			
	Collage sollte auf DIN A3 angefertigt werden, damit sie zu Materialien geheftet werden kann			1		
Durchführungs- fehler	<b>Allgemeine Aussagen</b>	Relevante Fähigkeiten werden im kompletten Verfahren nicht genannt/erklärt		1		1
	<b>Rainbow</b>	Vereinfachte Durchführung ohne Tablets (Vermeidung von technischen Problemen)		1		1
	<b>Pflege</b>	Nichtbeachtung der Aufgabenstellung		2		
	<b>Brückenbau</b>	Sprache wurde einer Gruppe freigestellt, der anderen nicht	1			
		Nichtbeachtung der Aufgabenstellung		3		
<b>Service</b>	Nichtbeachtung der Aufgabenstellung		2			

Kategorien	Verortung	Spezifika	Standorte			
			I	II	III	IV
Durchführungsfehler	<b>Umgang mit Fähigkeiten bei Beobachtung</b>	Diskussion erfolgt verfahrensfremd		2		2
		Punktevergabe erfolgt nicht aufgrund der im Handbuch angegebenen Kriterien, sondern frei				1
		Beurteilungsbogen wird mit Foto versehen				1
Organisatorische Fehler	<b>Allgemeine Aussagen</b>	Unterlagen zur Verfahrensvorbereitung/durchführung treffen zu spät ein		1		
		Nicht genügend Vorgaben, wie mit Ergebnissen umzugehen ist			1	
		Vorgaben des Handbuchs nehmen keine Rücksicht auf personelle, räumliche materielle Ausstattung der Schule			2	
		Beobachter/innen wurden in Schulung nicht darauf hingewiesen, dass relevante Fähigkeiten vor jeder Aufgabe zu definieren sind		1		
	<b>Tower</b>	Materialien sind fehlerhaft/beschädigt oder fehlen			1	
	<b>Rainbow</b>	Materialien sind fehlerhaft/beschädigt oder fehlen			1	
	<b>Soma</b>	Übertragung von Fähigkeiten in Auswertungsbogen teilweise nicht möglich (falsche Felder sind geschwärzt)		1	1	
		Materialien sind fehlerhaft/beschädigt oder fehlen			1	
	<b>Zauberstab</b>	Materialien sind fehlerhaft/beschädigt oder fehlen			1	
	<b>Stackman</b>	Gruppen sind zu groß, nicht alle SuS kommen zum Einsatz		1		
	<b>Umgang mit Fähigkeiten bei Beobachtung</b>	Keine Vorgaben für Ablauf der Beobachterkonferenz vorhanden		1		
		Angaben zu beobachtenden Fähigkeiten stimmen in Handbuch und Beobachtungsbogen teilweise nicht überein				1
	<b>Zukunftskollage</b>	Beschriftung der Magnetkarten (Fähigkeiten-Icons) fehlt und führt zu Verständnisproblemen				1

## Anlage 17: Von den Jugendlichen (n=34) angenommene Fähigkeiten pro Aufgabe (Mittelwerte pro Standort)









## Abstract

Kompetenzfeststellungsverfahren sollen vielerorts die Integration junger Geflüchteter in Arbeit und Ausbildung unterstützen. Das wirft die Frage auf, wie die darin enthaltenen Aufgabenstellungen interpretiert werden. Kann hier von einer Übereinstimmung zwischen den Verfahren selbst, den eingesetzten Beobachter/-innen und den teilnehmenden jungen Menschen ausgegangen werden? Diese Frage steht im Zentrum des vorliegenden Berichts der wissenschaftlichen Evaluation des Kompetenzfeststellungsverfahrens komPASS<sup>3</sup> in niedersächsischen SPRINT-Klassen. Auf der Grundlage eines interkulturellen Kompetenzverständnisses werden über die eigentlichen Ergebnisse hinaus weiterführende Handlungsempfehlungen gegeben.

In many places, competence assessment procedures should support the integration of young refugees in work and training. This raises the question of how the tasks contained therein are interpreted. Can a consensus be assumed between the procedures themselves, the observers deployed and the young people taking part? This is the key-question of the scientific evaluation of the competence assessment procedure komPASS<sup>3</sup> in SPRINT classes in Lower Saxony. On the basis of an intercultural understanding of competence, recommendations for further action are given beyond the actual results.



Kompetenzfeststellungsverfahren sollen vielerorts die Integration junger Geflüchteter in Arbeit und Ausbildung unterstützen. Das wirft die Frage auf, wie die darin enthaltenen Aufgabenstellungen interpretiert werden. Kann hier von einer Übereinstimmung zwischen den Verfahren selbst, den eingesetzten Beobachter-/innen und den teilnehmenden jungen Menschen ausgegangen werden? Diese Frage steht im Zentrum des vorliegenden Berichts der wissenschaftlichen Evaluation des Kompetenzfeststellungsverfahrens kompASS<sup>3</sup> in niedersächsischen SPRINT-Klassen. Auf der Grundlage eines interkulturellen Kompetenzverständnisses werden über die eigentlichen Ergebnisse hinaus weiterführende Handlungsempfehlungen gegeben.

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)



ISBN 978-3-8474-2249-5