

**Matthias GEHRIG, Nicole KIMMELMANN &  
Gaby VOIGT**

(Universität Erlangen-Nürnberg)

**Sprachsensibilität – Herausforderung bei der Kompetenz-  
feststellung im Rahmen der Berufsorientierung**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe27/gehrig\\_etal\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/gehrig_etal_bwpat27.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 27 | Dezember 2014

**Berufsorientierung**

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer & Andrea Zoyke**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2014

***bwp@***

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online***

---

## ABSTRACT (GEHRIG et al. 2014 in Ausgabe 27 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe27/gehrig\\_etal\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/gehrig_etal_bwpat27.pdf)

Innerhalb des Berufsorientierungsprozesses bildet die Selbstentdeckung eine wichtige Situation für zukünftige Auszubildende. Unterschiedliche handlungsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren unterstützen die Jugendlichen in Mittel- und Realschulen deshalb bei der Entdeckung ihrer Kompetenzen. Ein Blick in Klassen dieser Schularten offenbart jedoch eine zunehmend große Herausforderung: die mangelnden Kompetenzen der Jugendlichen in der deutschen Sprache. Diese können das Ergebnis einer Kompetenzfeststellung verzerren bzw. bei ausgeprägtem sprachlichem Förderbedarf grundsätzlich verhindern.

In diesem Beitrag stellen wir das von uns entwickelte Kompetenzfeststellungsverfahren MISSION:possible vor, das Selbst- und Sozialkompetenzen fokussiert. In der Umsetzung richtet es sich dabei zugleich an eine Zielgruppe mit Sprachförderbedarf, indem auf mögliche sprachliche Schwierigkeiten im Besonderen eingegangen wird. Zunächst werden die sprachlichen Herausforderungen handlungsorientierter Verfahren skizziert. Dann werden konkrete sprachensible Elemente des Verfahrens vorgestellt. Den Abschluss bilden Evaluationsergebnisse basierend auf den ersten Durchführungen, die zeigen, wie teilnehmende Jugendliche und beobachtende Lehrkräfte die Wirkung von sprachlicher Entlastung und Sprachförderung erfahren bzw. bewertet haben. Aus den Ergebnissen lassen sich erste Impulse und Handlungsempfehlungen zur Gestaltung neuer bzw. Modifikation bereits existierender handlungsorientierter Kompetenzfeststellungsverfahren im Rahmen der Berufsorientierung ableiten, die Lernen mit sprachlichen Schwierigkeiten besser gerecht werden.

---

### **Language sensitivity – challenges to the evaluation of competences in the framework of vocational orientation**

---

Selfdiscovery is an important experience of future trainees within the process of vocational orientation. This is why there are different activity-oriented procedures for the evaluation of competences which support students of *Mittelschulen* (German school providing lower secondary education) and *Realschulen* (German secondary school leading to intermediate qualification) in the discovery of their competences. A look at these schools' classrooms reveals, however, an increasing challenge – young people's insufficient competences in the German language. Those deficiencies may distort the results of an evaluation of competences or generally prevent an evaluation if young people's needs for special language assistance are too great.

This article presents the procedure for evaluating linguistic competences – MISSION:possible – which we have developed. It is aimed explicitly at a target group with special linguistic support needs and focuses on self-competences and social competences. First of all, the linguistic challenges of activity-oriented procedures are outlined. Then, specific language-sensitive elements of the procedure are presented. Finally, the evaluation results based on the first runs show how participating students and observing teachers experienced and evaluated the effects of linguistic assistance and support. They can be used to formulate recommendations for action on how to create new or modify existing activity-oriented procedures for the evaluation of competences in the framework of vocational orientation which take the needs of students with language problems into consideration.

## **Sprachsensibilität – Herausforderung bei der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung**

---

### **1 Berufsorientierung von Jugendlichen mit Sprachförderbedarf**

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung gestaltet sich in Deutschland für viele Jugendliche als problematisch. Belegt wird diese Aussage z. B. durch 21.034 unversorgte Bewerber und zusätzliche 62.530 Personen, die weiterhin nach einem Ausbildungsplatz suchen, obwohl sie in 2012/13 eine Alternative zur beruflichen Ausbildung begonnen haben (vgl. BMBF 2014, 33).

Auf der Suche nach den Ursachen, finden sich verschiedene Erklärungsansätze für die Diskrepanz zwischen Bewerberangebot und Stellen. Aus Sicht der Unternehmen treten dabei verstärkt Defizite in der Berufsorientierung sowie in den Sozial- und Selbstkompetenzen in den Vordergrund, die sich auf die falsche Wahl des Ausbildungsberufes und mangelnden Ausbildungserfolg auswirken können (vgl. DIHK 2013, 26ff.). Um diesen Problemen entgegenzuwirken, sollen neben Programmen zur Begleitung und Unterstützung von Jugendlichen während der Ausbildungszeit auch solche zur frühzeitigen Unterstützung der Berufsorientierung entwickelt und umgesetzt werden (vgl. BMBF 2014, 54).

Der Prozess der Berufsorientierung kann dabei in drei Handlungsfelder eingeteilt werden: das Handlungsfeld der Orientierung (hier gilt es, die eigenen Kompetenzen sowie berufliche Möglichkeiten besser kennenzulernen), das Handlungsfeld der Verzahnung (hier gilt es, das eigene Kompetenzprofil mit den Anforderungen konkreter Berufe abzugleichen) und das Handlungsfeld der Realisierung (hier gilt es, den Bewerbungsprozess erfolgreich zu gestalten) (vgl. Kremer/Wilde 2006, 9f.). In Anlehnung an diese Handlungsfelder lassen sich vier konkrete Situationen der Berufsorientierung identifizieren (siehe Abbildung 1):

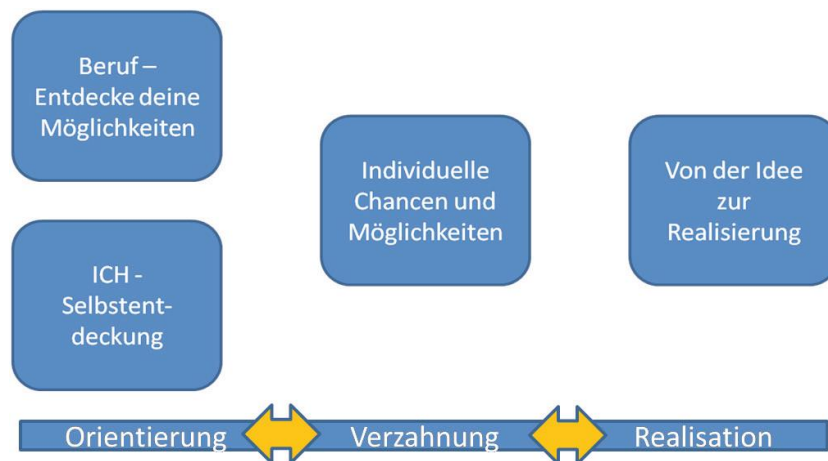


Abbildung 1: Handlungsbereiche und Situationen der Berufsorientierung (Kremer 2010, 6)

Im Folgenden fokussieren wir die erste Phase der Berufsorientierung. Dort gibt es inzwischen eine Vielzahl an Verfahren, deren erklärtes Ziel es ist, die eigenen Kompetenzen für die Jugendlichen transparent zu machen. Dabei reicht die Bandbreite von kurzen Online-Tests (vgl. z. B. IHK Nürnberg 2014) über professionell begleitete Selbsterkundungen, (vgl. z. B. DIE 2014) bis hin zu komplexen handlungsorientierten Verfahren (vgl. z. B. INBAS 2014). Als handlungsorientierte Verfahren gelten dabei Assessment Center und Varianten davon, wie bspw. entwicklungsorientierte Development Center (vgl. Druckrey 2007, 19).

Gegenüber rein schriftlichen Feststellungsverfahren bieten handlungsorientierte Verfahren für Jugendliche mit sprachlichen Defiziten einen wesentlichen Vorteil: Es gibt keine Fixierung auf eine elaborierte Bildungssprache, die die Jugendlichen in Arbeitsanweisungen, Testaufgaben oder Fragebögen durch eine entsprechende Lesekompetenz erst einmal „knacken müssen“ (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007).

Handlungsorientierte Verfahren bieten hier stattdessen die Möglichkeit einer Kombination aus Lese- und Hörverständnis sowie Sprech- und Schreibkompetenz und vereinen damit verschiedenste sprachliche Anforderungen, so dass die Teilnehmenden auch die Schriftsprache durchbrechen können. Jedoch führt dies zu sprachlich komplexen Arrangements, die andere Schwierigkeiten mit sich bringen. Die eher mündlich orientierten Aufgaben müssen oftmals gemeinsam mit anderen Teilnehmenden in Bewährungs- und Prüfungssituationen gemeistert werden. Dabei kommt den Sprachkompetenzen als kommunikative Kompetenz eine große Bedeutung zu. Gemeint ist damit der soziale Akt des Sprechens, bei dem die Kommunikation nicht dem bloßen Übermitteln von Informationen, sondern der gegenseitigen Verständigung dient. Entscheidend ist dabei in der Beobachtung und Bewertung nicht nur der Sprachgebrauch an sich, sondern auch die Einhaltung von normativen Regeln, d.h. die Anpassung des Sprechens an die jeweilige Situation bzw. den Gesprächspartner in seiner Rolle. Dies erfordert soziolinguistische Kompetenz, die jenseits der reinen Rezeption oder Produktion von Sprache liegt (vgl. Nodari 2002).

Darüber hinaus ist Sprachkompetenz an die personale Identität geknüpft (vgl. Bialystok/Hakuta 1994, 134). Mit dem Sprechen zeige ich mich als Person. Besonders ausgeprägt ist

das, wenn ich von mir selbst erzähle – wie in biographischen Übungen von handlungsorientierten Verfahren. Sofern Deutsch nicht die eigene Muttersprache ist, kann sich eine Grenze auftun: ich kann nicht sagen, was ich sagen will; ich muss mich mit der Wahl einfacherer Worte, unterhalb des Sprachniveaus meiner Muttersprache, begnügen. Diese Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung kann als Rückschritt erlebt werden und zu Frustrationserlebnissen führen, die dann auch andere Kompetenzbereiche beeinflussen.

## 2 Das Verfahren MISSION:possible

Das hier vorgestellte Kompetenzfeststellungsverfahren MISSION:possible versteht sich innerhalb des Berufsorientierungsprozesses als sprachsensibles Verfahren zur Unterstützung der Selbstentdeckung von Jugendlichen, indem es das Offenlegen der Selbst- und Sozialkompetenzen trotz sprachlicher Schwierigkeiten unterstützt. Das Verfahren kann außerdem als entwicklungsförderliches Verfahren zur Kompetenzfeststellung bezeichnet werden. Das Ziel ist also nicht nur die bloße Feststellung von Kompetenzen. Vielmehr soll auch eine individuelle Kompetenzentwicklung angeregt und unterstützt werden (vgl. Gillen, 2007, S. 149ff.). Wo möglich sollen dabei integriert auch sprachliche Kompetenzen mitgefördert werden.

Mit Blick auf Zielgruppe und Zielsetzung konzentriert sich MISSION:possible auf Handlungskompetenzen, die einen direkten Bezug zur Berufsorientierung haben, bzw. diese unterstützen:

**Sozialkompetenz:** Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit

**Selbstkompetenz:** Selbstkonzept (hier: eigene Interessen, Stärken und Ziele kennen/entwickeln), Selbstreflexion (hier: eigene Interessen, Stärken und Ziele reflektieren)

MISSION:possible ist ein Prozess, der aus mehreren Phasen besteht – von der Eingangsdiagnose über eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung im Unterricht bis hin zur Ausgangsdiagnose mit abschließendem Feedback. Im Rahmen des Beitrages konzentrieren wir uns auf die Eingangsdiagnose. Diese ist als zweitägiges handlungsorientiertes Development Center gestaltet. Die Jugendlichen nehmen an 18 unterschiedlichen Übungen teil und werden dabei von geschultem Personal beobachtet. Folgende Methoden stehen hinter den Übungen: Selbstreflexion, biografische Interviews, Selbstpräsentation, Rollenspiele, kooperative Lernformen, Critical Incidents, erlebnispädagogische Übungen, Peer-Feedback, gemeinsame Reflexionsrunden.

Eine Besonderheit des Verfahrens ist, dass alle eingesetzten Übungen in eine Abenteuergeschichte (Bergtour mit der Klasse) eingebunden sind, die als Rahmenhandlung dient und sich bewusst von schulischen Themen absetzt. Dadurch sollen die einzelnen Übungen in einen nachvollziehbaren und motivierenden Zusammenhang gebracht werden.

Eine weitere Besonderheit bildet die besondere Rolle der Beobachtende. Diese übernehmen nicht nur die Aufgabe der Beobachtung, Beschreibung und Bewertung der Sozial- bzw. Selbstkompetenzen. Sie sind entsprechend des Kompetenzfördercharakters des Verfahrens

darüber hinaus Partner für die Jugendlichen, die bei Problemen unterstützen und im Rahmen der Biografie-orientierten Übungen auch die Rolle des Interviewers und Impulsgebers übernehmen, der zur Selbstreflexion anregt und – falls notwendig – dabei unterstützt.

### **3 Theoretische Grundlagen einer sprachsensiblen Kompetenzfeststellung**

Wenn hier eine sprachensible Kompetenzfeststellung angesprochen ist, bezieht sich dies nach unserem Verständnis auf verschiedene Ansatzpunkte und Strategien, wie sie auch im Sinne einer sprachsensiblen Didaktik (vgl. Kimmelman 2013 sowie Kimmelman 2010, 437ff.) kombiniert werden, um sprachliche Schwierigkeiten in Lernkontexten zu minimieren. Im Rahmen von Mission:possible wurden diese erstmals und erprobungsweise auf den Kontext einer Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung modifiziert übertragen.

#### Anpassung der sprachlichen Herausforderungen an die vorhandenen Sprachkompetenzen (sprachliche Zielgruppenorientierung)

Die Anpassung sprachlicher Herausforderungen wird dabei mit Blick auf ein Gleichgewicht zu den primären Kompetenzanforderungen gesehen. Es geht also nicht um eine pauschale sprachliche Vereinfachung, sondern um eine gezielte Minimierung der sprachlichen Anforderungen an den Stellen, an denen sprachliche Kompetenzen nicht im Fokus stehen oder die primär zu erbringenden Selbst- und Sozialkompetenzen sehr komplex sind. Andererseits sollte das Verfahren auch gezielt Möglichkeiten bieten, sprachlich-kommunikative Kompetenzen zu zeigen, wo diese im Mittelpunkt stehen (z.B. bei der Kommunikationsfähigkeit). An diesen Stellen sollte das verlangte Niveau knapp über dem vorhandenen Sprachstand der Jugendlichen liegen, um sie zu fordern, aber nicht zu überfordern (vgl. Leisen 2010).

#### Schaffung sprachlich anregender unterschiedlicher Handlungssituationen

Sprachliche Kompetenzen können in ihren Teilkompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören bei den Jugendlichen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Dies impliziert die Schaffung von Lernsituationen, die auf unterschiedliche Sprachkompetenzen differenzierter Niveaus zielen (vgl. Portmann-Tselikas 1998, 123f.). Um einseitige Überlastungen und damit Verzerrungen der Kompetenzfeststellung zu vermeiden, sollten also diesem Prinzip folgend unterschiedliche sprachliche Zugänge und Leistungen in das Verfahren integriert werden. So können sich die Teilnehmenden auch in ihren sprachlichen Stärken präsentieren. Interaktive Handlungssituationen, die ausgehend von der Alltagskommunikation zunächst mündlich und erst dann schriftlich sprachlich anspruchsvolle Elemente integrieren bieten hier – in Anlehnung an die Praxis im Fachunterricht (vgl. Portmann-Tselikas 1998; Gibbons 2006) – bessere Möglichkeiten als zentriert gelenkte input-lastige Vorgehensweisen.

Sprachlich anregend und damit erfolgsversprechender mit Blick auf einen erfolgreichen Einsatz von Sprachkompetenzen sind dabei Handlungssituationen, die nicht nur vom Niveau, sondern auch vom Inhalt an Vorerfahrungen der Jugendlichen ansetzen (vgl. Gibbons 2006). Biographie-orientierte und authentische Situationen mit direktem Lebensweltbezug, in die

sich die Jugendlichen gut hineinversetzen können, erscheinen hier für eine Kompetenzfeststellung sehr geeignet.

### Bereitstellung sprachlicher Hilfestellungen

Die Bereitstellung sprachlicher Hilfestellungen (z.B. Bilder, mündliche oder visuelle Veranschaulichung, Formulierungshilfen), kann auch bei der Kompetenzfeststellung dazu beitragen, dass Jugendliche hohe sprachliche Schwierigkeiten eigenständiger meistern, ohne die primär festzustellenden Kompetenzen aus dem Blick zu verlieren. Angebotene Hilfen der Sprachsensibilisierung sollten dabei so wenig wie möglich, jedoch in ausreichendem Maße angeboten werden (vgl. Leisen 2010).

### Konstruktiver Umgang mit Fehlern

Sprachliche Defizite bzw. Kompetenzen werden nicht zuletzt auch von motivationalen Faktoren beeinflusst. Sprechhemmungen, Vermeidungsverhalten aber auch fehlendes Problembewusstsein der Jugendlichen in ihrem Sprachgebrauch können vermieden werden, indem u. a. eine konstruktive Fehlerkultur etabliert wird (vgl. Bethscheider/Käferlein/Kimmelmann 2014). Hierzu zählen beispielsweise konstruktives Feedback während des gesamten Prozesses sowie ein Fokus auf die sprachlichen Stärken statt Schwächen der Teilnehmenden. Dies erscheint uns im Kontext der Kompetenzfeststellung im gleichen Maße relevant sowie umsetzbar. Ziel des Prozesses ist nach unserem Verständnis in Anlehnung an Voncken (2011, 30) „kompetentes Handeln“ – und damit genau genommen eine erfolgreiche Performanz – in zweierlei Hinsicht: erstens die Fähigkeit, unsichere bzw. unbekannte Situationen zu bewältigen und zweitens, die kreative Schaffung und Gestaltung von Situationen. Dies trifft beispielsweise dann zu, wenn der Teilnehmende aktiv von sich aus sprachliche Handlungen in die Übungssituationen einbringt und in der Interaktion mit den Anderen sprachlich neues ausprobiert. In diesem Verständnis von kompetentem (Sprach-) Handeln ist die Sprachkompetenz an eine soziale Kommunikationsfähigkeit, gebunden und bedarf einer sprachsensiblen Umgebung, die auch motivierenden Charakter hat.

## **4 Sprachensible Gestaltung von MISSION:possible**

Das vorgestellte Kompetenzfeststellungsverfahren MISSION:possible vereint die skizzierten Ansatzpunkte einer sprachsensiblen Kompetenzfeststellung bei seiner übergreifenden Gestaltung. Ferner wurden auch die eingesetzten Übungen bewusst im oben beschriebenen Sinne gestaltet und werden deshalb im Folgenden als spezifische Strukturelemente der Sprachsensibilität bezeichnet wird.

### **4.1 Übergreifende sprachensible Gestaltung des Verfahrens**

#### Anpassung der sprachlichen Herausforderungen an die vorhandenen Sprachkompetenzen (sprachliche Zielgruppenorientierung)

In Phasen der Moderation durch das Kompetenzfeststellungsverfahren werden möglichst einfache Wörter und Sätze verwendet, um keine unnötigen sprachlichen Herausforderungen auf-

zubauen. Nicht zu vermeidende schwierige Wörter und Fachbegriffe werden durch die Moderatoren nochmals gesondert erklärt. Auch während des Organisationsprozesses sind die Moderierenden auf zusätzlichen Unterstützungsbedarf eingestellt und halten alternative Erklärungen parat.

#### Schaffung sprachlich anregender und unterschiedlicher Handlungssituationen

Durch den Methodenmix des Development Centers werden unterschiedliche sprachliche Kanäle angesprochen bzw. gefordert. Zusätzlich werden sowohl die Rahmenhandlung als auch Arbeitsaufträge von den Moderierenden mündlich erklärt und gleichzeitig durch Power-Point-Folien bzw. Flipcharts unterstützt, d.h. angesprochen wird sowohl das Hörverstehen als auch das Leseverstehen.

#### Bereitstellung von Hilfestellungen

Zur Veranschaulichung der Rahmenhandlung werden auf den PowerPoint-Folien und Flipcharts vielfältige Bilder verwendet. Auch Videos werden eingesetzt. Die Beobachtenden stehen bei ausgewiesenen Übungen als unterstützende Partner zur Verfügung, um den Jugendlichen bei sprachlichen Problemen zu helfen.

#### Konstruktiver Umgang mit Fehlern

Bereits zu Beginn des Verfahrens wird die sprachensible Gestaltung des Verfahrens gegenüber den Teilnehmenden offengelegt. Diese Ernsthaftigkeit der Orientierung an den Teilnehmenden soll sich bei den Lernenden in der Qualität ihrer Beiträge und der Motivation, sich auf die einzelnen Übungen des Workshops einzulassen, widerspiegeln.

Zusätzlich werden direkt in der Anfangsphase des Development Centers Übungen durchgeführt, in denen durch die weiter gefasste Rolle der Beobachtenden als Impulsgeber ein Vertrauensverhältnis zwischen Teilnehmenden und Beobachtenden aufgebaut werden kann. Diese wurden hierfür geschult, Zutrauen in die Fähigkeiten der Teilnehmenden zu vermitteln.

Während des Verfahrens wird – wie auch bei den Sozial- und Selbstkompetenzen – der Fokus auf die vorhandenen sprachlichen Stärken und nicht auf die Fehler gelegt. Eine Rückmeldung an die Teilnehmenden erfolgt ausschließlich mit Blick auf das gezeigte Können und beobachtete Potenzial für die weitere Förderung.

## **4.2 Spezifische Strukturelemente der Sprachsensibilität**

### *4.2.1 Biografie-orientierte Übungen*

Das Verfahren umfasst insgesamt drei Biografie-orientierte Übungen, in denen sich die Teilnehmenden direkt mit ihren Interessen, Stärken und Zielen auseinandersetzen. Die Teilnehmenden entscheiden dabei selbst, was und wie ausführlich sie über sich erzählen und können damit eigenständig zwischen Selbstdarstellung und Selbstschutz tarieren. Dies soll die Offenheit der Teilnehmenden unterstützen. Sprachliche Unterstützung erfolgt durch die geschulten



Beobachtenden, die an dieser Stelle als Gesprächspartner fungieren und damit dank einfacher Redemitteln und offener Fragen den Erzählfluss in Gang halten können.

#### *4.2.2 Präsentationen*

Präsentationen stellen einen gezielten Sprech Anlass dar und werden in eine motivationale und sprachförderliche Atmosphäre eingebunden. Ergebnisse aus den Biografie-orientierten Übungen, die von den Jugendlichen schriftlich formuliert werden, werden nochmals mündlich durch die Jugendlichen präsentiert. Somit können auch fehlerhafte bzw. ergänzungsbedürftige schriftliche Formulierungen in der mündlichen Performanz erläutert werden – was als Stärke bei den Teilnehmenden dokumentiert wird.

#### *4.2.3 Erlebnispädagogische Übungen*

In die Rahmenhandlung sind insgesamt drei erlebnispädagogische Übungen integriert, die an der Handlungsbereitschaft der Jugendlichen ansetzen. Die Lösung der Aufgabe ist auch auf nicht-kognitivem Weg durch Ausprobieren, Zusammenarbeit oder Diskussion erreichbar. Zugleich gibt es auch die Möglichkeit, sich nicht-sprachlich aktiv bei der Suche nach der Lösung einzubringen (z.B. Hilfe anbieten, Empathie zeigen). Das sprachliche Anforderungsniveau kann bei diesen Übungen also zugunsten der zu zeigenden Selbst- und Sozialkompetenzen reduziert werden.

#### *4.2.4 Kooperative Lernformen*

Als Ergänzung zu den bisher skizzierten Übungsformaten wurden insgesamt drei kooperative Partner- und Gruppenarbeiten gestaltet, um eine gegenseitige sprachliche Unterstützung der Jugendlichen im Sinne einer sprachlichen Hilfestellung zu ermöglichen.

## **5 Empirische Untersuchung**

### **5.1 Forschungsfrage und -design**

In der hier vorzustellenden Teilstudie der Gesamtevaluation des Verfahrens soll gezeigt werden, wie ein handlungsorientiertes Verfahren zur Feststellung der Sozial- und Selbstkompetenzen von Jugendlichen einer Deutschförderklasse (Mittelschule) im Rahmen der Berufsorientierung sprachsensibel gestaltet und durchgeführt werden kann.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird der Ansatz der qualitativen Evaluationsforschung verfolgt, da diese besonders wertvolle Ergebnisse liefert, wenn die verschiedenen subjektiven Meinungen und Bewertungen von verschiedenen Beteiligten gesammelt werden, um z. B. durch Vergleiche zu einer Erkenntnis bzw. zu einer Bewertung einer Intervention zu gelangen (vgl. Flick 2006, 18ff.).

Außerdem versteht sich die hier durchgeführte Evaluation als formative Evaluation, um „die Programmdurchführung zu optimieren und die Programmkonzeption zu verbessern“ (Gollwitzer/Jäger 2009, 124). Im konkreten Fall soll also die Basis geschaffen werden, um Kon-

zeption und Durchführung des Verfahrens MISSION:possible hinsichtlich der Sprachsensibilität in der Zukunft weiter zu optimieren. Zugleich sollen Hinweise zur sprachsensiblen Gestaltung für ähnliche Kompetenzfeststellungsverfahren generiert werden.

## 5.2 Partner, Sampling, Datenerhebung und Datenauswertung

Die skizzierte sprachensible Version von MISSION:possible wurde in einer Deutschförderklasse der Klassenstufe 8 mit 13 Schüler/innen an einer bayerischen Mittelschule durchgeführt. In der Klasse befinden sich ausschließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund, die erst seit relativ kurzer Zeit in Deutschland leben und dementsprechende Defizite in der deutschen Sprache aufweisen.

Außerdem wurden an derselben Schule im Vorfeld acht Lehrkräfte als Beobachtende ausgebildet. Sechs von ihnen nahmen bei der Durchführung des Development Centers auch in dieser Rolle teil.

Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe einer ausgewählten Teilgruppe der teilnehmenden Jugendlichen und Lehrkräfte. Für die Bestimmung des gezielten Samplings verwendeten wir das Auswahlkriterium der Extremfälle (vgl. Mayring 2002, 43), um evtl. auch gegensätzliche Perspektiven zu erheben und so eine möglichst umfassende und differenzierte Bewertung des Verfahrens zu erhalten. Die interviewten Personen stellen insofern Extremfälle dar, da sie im Hinblick auf verschiedene Kriterien gegensätzliche Ausprägungen aufweisen. Bei den Lehrkräften sind diese Kriterien das Geschlecht und die Berufserfahrung. Bei den Jugendlichen wurden das Geschlecht, die Ausprägung der Sozial- und Selbstkompetenz sowie die Kompetenz in der deutschen Sprache als Kriterien gewählt. Die entsprechenden Kompetenzausprägungen wurden im Rahmen des Development Centers durch Beobachtungen erhoben.

Tabelle 1: **Sampling Jugendliche**

Auswahlkriterium	vier Jugendliche
Geschlecht	zwei weibliche und zwei männliche Jugendliche
Ausprägung der Sozial- und Selbstkompetenz	zwei Jugendliche mit einer stärkeren Ausprägung der Sozialkompetenz und zwei Jugendliche mit einer stärkeren Ausprägung der Selbstkompetenz
Sprachkompetenz in der deutschen Sprache	zwei Jugendliche mit großen Sprachdefiziten und zwei Jugendliche mit mittleren Sprachdefiziten

Tabelle 2: **Sampling Lehrkräfte**

Auswahlkriterium	vier Lehrkräfte
Geschlecht	drei weibliche und eine männliche Lehrkraft
Berufserfahrung	zwei erfahrene Lehrkräfte und zwei unerfahrene Lehrkräfte

Durch die Einbeziehung von zwei unterschiedlichen Gruppen an involvierten Personen – Lehrkräfte und Jugendliche – wurde im Rahmen der Datenerhebung gleichzeitig eine personale Triangulation verfolgt.

Zur Erhebung der qualitativen Daten wurden Leitfadeninterviews geführt. Da das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nicht ausschließlich in der Bewertung des zu untersuchenden Verfahrens liegt, sondern darüber hinaus auch angestrebt wird, über die Evaluationsergebnisse zu Erkenntnissen mit Blick auf sprachensible Gestaltungsmöglichkeiten von Kompetenzfeststellungsverfahren im Allgemeinen zu gelangen, wurden die Interviews als problemzentrierte Interviews (Witzel 1985, 227ff.) gestaltet. Demnach wurde ein Leitfaden entworfen, der neben erzählgenerierenden Impulsfragen auch Stichpunkte (Checks) für detaillierte Nachfragen enthält, die aus den oben skizzierten Ansatzpunkten einer sprachsensiblen Kompetenzfeststellung abgeleitet wurden. Möglichen sprachlichen Schwierigkeiten der befragten Jugendlichen wurde durch eine entsprechende einfache Wortwahl sowie einem ausreichend groß bemessenen Zeitraum für das Interview Rechnung getragen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse, um das Kategoriensystem von der Theorie geleitet am Datenmaterial entwickeln zu können und dabei auch größere Mengen an Datenmaterial systematisch auszuwerten (vgl. Mayring 2002, 114ff.).

Erwähnt sei an dieser Stelle noch, dass das hier skizzierte Verfahren bereits im vorhergehenden Schuljahr einem Pre-Test in einer Deutschförderklasse unterzogen wurde, dessen Erkenntnisse als Modifikationen in die hier evaluierte Version von MISSION:possible eingeflossen sind.

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Bewertung der sprachlichen Strukturelemente

#### 6.1.1 *Biografie-orientierte Übungen*

##### Perspektive der Jugendlichen

Aus Sicht der Jugendlichen waren die Biografie-orientierten Übungen ein Sprech Anlass, der ihnen Freude bereitete (S 3). Manche Schüler erlebten es als besonders positiv, dass sie motiviert wurden, über sich selbst und die eigenen Ziele nachzudenken (S 3, S 4). Zwar kann die eigene Zurückhaltung ein Hemmnis sein, andererseits gelingt es auch einem schüchternen Menschen eher, Formulierungen für die eigene Person zu finden (S 1).

Grundsätzlich nahmen die Jugendlichen die Beobachtenden in den Biografie-orientierten Übungen gerne als niedrigschwelliges Angebot an, um sich Unterstützung bei sprachlichen Verständnisproblemen zu holen. Allerdings wird aus den Aussagen der Jugendlichen deutlich, welche große Rolle dabei die Einschätzung der Unterstützerperson spielte. Subjektive Kriterien waren hierbei sympathisches Auftreten, aktives Ansprechen der Jugendlichen und Bekanntheit aus dem Schulkontext (S 1, S 3, S 4). Auch unerwartete Kontrolleffekte aus der

Nähe zwischen Jugendlichen und Beobachtenden – Lehrkräfte der eigenen Schule – wurden manchem Jugendlichen bewusst. Ein Schüler reflektiert darüber, dass er nicht den „coolen Typen“ spielen kann, da eine derartig überzogene Selbstdarstellung bei den schuleigenen Lehrkräften einen schlechten Eindruck erzeugen würde (S 1). Trotz dieser Wahrnehmung geben die Jugendlichen Beobachtenden aus dem eigenen Schulkontext klar den Vorzug vor schulfremden Personen (S 1, S 3, S 4). Hier fehlt ihnen das notwendige Vertrauen, bzw. es besteht die Angst, sich vor Fremden unwiderruflich zu blamieren (S 1).

So steigerten die schuleigenen Beobachtenden die Offenheit der Jugendlichen, sich auf das Development Center einzulassen (S 3, S 4). Auch positive Verstärkungseffekte stellten sich ein: Belobigende Kommentare einer Beobachtenden haben beispielsweise eine Jugendliche motiviert, sich bei den folgenden Übungen noch mehr anzustrengen (S 3).

### Perspektive der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte waren insgesamt positiv überrascht und beeindruckt von der Bereitschaft der Jugendlichen, offen über sich zu sprechen. Diese Offenheit beförderte die Sprachproduktion an sich, half aber auch bei der Bewältigung auftretender Hemmnisse. Drei Gründen war diese Offenheit zu verdanken. Erstens: Das große Interesse der Jugendlichen, sich im Klassenverband einmal exponieren zu dürfen – was im normalen Schulalltag eine Seltenheit darstellt. Zweitens: Die Freundlichkeit und Vertrauenswürdigkeit der Moderatoren und der Lehrkräfte. Drittens: Das Development Center als leistungsdruckfreier Kommunikationsraum, was vor dem Hintergrund des ergebnisorientierten Schulkontextes besonders deutlich wahrgenommen wurde (L 1, L 3, L 4).

Ein Erwachsener als zugewandter und interessierter Gesprächspartner, der offene Fragen stellt, war – so die Wahrnehmung der Beobachtenden – für die Jugendlichen ein willkommener Sprechanlass. Im schulischen Kontext existiert ein Erwachsener herkömmlicherweise lediglich in seiner Rolle als Lehrkraft (L 4). Zudem leistete der Erwachsene als Gesprächspartner durch behutsame Fragen Unterstützung bei der Bewältigung der Biografie-orientierten Fragen, die die Jugendlichen in der Regel so das erste Mal beantworteten (L 1).

Die Komplexität der Unterstützung in den Biografie-orientierten Übungen erfuhr eine Lehrkraft als schwierigen Balanceakt zwischen behutsamer Unterstützung und zu ergebnisorientierter Steuerung. Eine passive Kommunikationshaltung der Jugendlichen wurde hier als zusätzliche Herausforderung gesehen beim Versuch, einer möglichst neutralen, das Gegenüber lediglich spiegelnder Haltung (L 3).

Eine Einschränkung für Biografie-orientierte Übungen sieht eine Lehrkraft bei Jugendlichen, die bestimmte Teile ihres persönlichen Lebens nicht öffentlich machen möchten, da sie einem Tabu unterliegen (L 3). Persönliches unterliegt auch immer einer kulturellen Prägung. Wenn Jugendliche bewusst oder unbewusst wahrnehmen, dass ihre Vorstellungen vom hiesigen westlichen Kollektiv nicht ohne weiteres toleriert werden, hat dies Auswirkungen auf ihre Darstellung ihres Selbstkonzeptes (L 3). Hier zeigen sich interkulturelle Relevanzpunkte, die

bei sprachsensiblen Verfahren – aufgrund der besonderen Zielgruppe – stärker zum Ausdruck kommen können.

### Fazit:

Mit sehr kleinen Einschränkungen wird die Biografie-Orientierung sowohl von Jugendlichen als auch von Lehrkräften sehr positiv erlebt. Die Arbeit mit der eigenen Biografie regt zur Selbstreflexion an und bietet gleichzeitig Sprechanlässe und somit die Möglichkeit zur Entwicklung der Sprachkompetenz. Das Angebot, nach eigener Relevanzsetzung von sich erzählen zu dürfen, erzeugte bei den Teilnehmenden die notwendige offene Haltung und Motivation. Arbeit mit der eigenen Biografie ist daher ein idealer Ansatzpunkt für gezielte Sprachförderung. Sie erlaubt in inhaltlicher und sprachfördernder Hinsicht einen individuellen Zuschnitt. Dabei unterstützt die Biografie-Orientierung auch das eigentliche Ziel: Die Selbstentdeckung hinsichtlich der eigenen Kompetenzen zur Unterstützung der Berufsorientierung.

Der Erfolg der Übungen ist jedoch in hohem Maße abhängig von der positiven Einstellung, dem ehrlichen Interesse, der Empathie und Sozialkompetenz der Lehrkräfte, die als Beobachtende agieren. Vor dem beruflichen Hintergrund der Beobachtenden wird die Sensibilisierung für den Rollenwechsel zu einem zentralen Bestandteil der Schulung vor dem Development Center. Für Lehrkräfte steht die Ergebnisorientierung im Unterricht in der Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund. Mit dem Paradigma der Ergebnis- und Notenorientierung bricht das Konzept von „MISSION:possible“ jedoch vollständig.

Anzumerken ist noch, dass die Biografie-orientierten Übungen im Development Center als zeitintensive Einzelarbeiten der Teilnehmenden angelegt waren. Diese Einzelarbeiten erwiesen sich als „Auszeiten“, die für die Teilnehmenden wichtig waren, damit sie das Gehörte und Gelernte für sich bearbeiten und einordnen konnten. Zudem boten diese „Auszeiten“ – beispielsweise während einer kreativen Gestaltungsphase – Gelegenheit zur wechselseitigen Beobachtung. Dies hatte für Teilnehmende auch motivierende Effekte.

### *6.1.2 Präsentationen*

#### Perspektive der Jugendlichen

Aus Sicht der Jugendlichen stellten Präsentationen im Rahmen des Development Centers eine besondere persönliche Bewährungsprobe dar. Vor der Präsentation nahmen die Jugendlichen einen inneren Widerstand wahr. Die Angst vor dem eigenen Scheitern trieb sie um (S 3, S 4). Als soziale Sanktion des Publikums für einen „misslungenen“ Vortrag antizipierten die Jugendlichen öffentliches Bloßstellen durch Gelächter (S 1, S 3, S 4). Nach der Präsentation wurde ihnen deutlich, welche positiven Effekte es hatte, sich dieser Herausforderung gestellt zu haben. Sie berichten von Erleichterung (S 4), von gesteigertem Selbstbewusstsein und weniger Angst, vor anderen Menschen zu reden (S 1, S 3). Mit der Präsentation konnte ein Sinn verknüpft werden, da es den Jugendlichen gelang, inhaltlich das zu vermitteln, was sie tatsächlich beabsichtigt hatten (S 1). Dank der Überwindung der anfänglichen Angst und der Bewältigung der eigenen Unsicherheit kam es auch zu einer gesteigerten Selbstwirksamkeits-

erwartung: „(...) dann weiß man, dass man was machen kann; dass nicht nur etwas Schlimmes passiert, sondern dass auch etwas Gutes passieren kann. Also sozusagen: man kann alles schaffen, wenn man nur will und man es probiert.“ (S 1)

Dies umfasst auch konkrete Erfolgserlebnisse im Hinblick auf die eigene Sprachkompetenz. Ein Jugendlicher berichtet beispielsweise von einer Erweiterung seines Wortschatzes, indem er während der Präsentation konzentriert der Wortwahl seiner Klassenkameraden folgte (S 1).

Sicherheit im Präsentieren von Ergebnissen aus der Biografie-orientierten Einzelarbeit vermittelte auch der exklusive Zugriff auf die eigene Biographie. Eine Jugendliche benennt es explizit als Unterstützung, dass nur sie ihre Interessen, Stärken und Ziele erläutern kann. Niemand kann ihre Äußerungen infrage stellen (S 3).

### Perspektive der Lehrkräfte

Aus Sicht der Lehrkräfte bewirkten die Präsentationen eine Stärkung des sprachbezogenen Selbstkonzepts der Jugendlichen. Zunächst motivierte die Möglichkeit, „etwas sagen zu dürfen“ und dabei selbst im Mittelpunkt zu stehen, zur engagierten Vorbereitung der Präsentation (L 1). Nach der Präsentation war bei allen Jugendlichen ein enormer Stolz über den erfolgreichen Verlauf zu beobachten. Dies stellt einen idealen Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung der Sprachkompetenz dar. Eine Beobachtende benennt den psychologischen Effekt der gelungenen Präsentation mit den Worten: „Ja, endlich sieht das mal einer!“ Die eigene Anstrengungsbereitschaft im Spracherwerb wird so sichtbar (L 4). Wichtig für eine nachhaltige Motivierung war auch der „gute“ Abschluss des Vortrags mit Applaus seitens des Publikums.

Eine weitere Stärkung des sprachbezogenen Selbstkonzepts ergab sich aus den Nachfragen des Publikums im Anschluss an die Präsentation. Dies versetzte die Vortragenden in die Situation, „ihr Ding“ vor anderen ad hoc verteidigen zu müssen (L 3).

Dank der exponierten Selbstdarstellung der Vortragenden im Rahmen einer Präsentation ergaben sich dabei vielfältige Gelegenheiten zum Lernen am Modell. D.h. das Beobachten der Präsentation der Mitschülerinnen und Mitschüler gab den Anstoß zu Überlegungen, die sich positiv auf die eigene Sprachproduktion und den eigenen Spracherwerb auswirken können. Die Konzentrationsbereitschaft während der Präsentation war bei den Jugendlichen enorm. Sie registrierten sehr genau, wie die anderen die Präsentation sprachlich gemeistert haben (L 3). Der besondere Sprechanlass der Präsentation gab – so ein Beobachtende – Impulse für die Erweiterung des eigenen sprachlichen Spektrums. Die Jugendlichen wechselten bewusst aus ihrer „Sprachvarietät, die sie normalerweise so untereinander pflegen“ in einen elaborierten Code (L 3).

Insgesamt käme der Ansatz des Förderns durch Fordern, z.B. durch einen Kurzvortrag vor Plenum, bei Lehrkräften im Deutschförderbereich oftmals zu kurz, merkte eine Beobachtende selbstkritisch an, und zwar aus Sorge vor Überforderung der Schüler. Das Development Center habe ihr gezeigt, dass die positiven Effekte überwiegen.

## Fazit:

Eine wichtige Erkenntnis ist, dass eine Verknüpfung von Biografie-orientierter Übung und anschließender Präsentation in der „Klassenöffentlichkeit“ mit Blick auf Sprachsensibilität absolut sinnvoll ist. Die Präsentation ermöglicht eine sprachliche Selbstentdeckung im geschützten Rahmen: Ich entdecke mich als aktiv deutsch sprechende Person vor einem Publikum. Zum einen befördert dies ein positives Selbstkonzept. Zum anderen kann dies zur Steigerung der Sprachkompetenz motivieren, aber auch die Einsicht in die Notwendigkeit der eigenen Sprachförderung bringen – was zentral ist, um das nächsthöhere Sprachniveau zu erreichen.

Im Hinblick auf die Berufsorientierung bietet die Präsentation der eigenen Biografie also eine Möglichkeit, sich selbst zu entdecken, sich selbst als erfolgreich zu erleben sowie eine für den gelungenen beruflichen Einstieg zentrale sprachliche Fähigkeit – die Selbstpräsentation – zu üben.

### *6.1.3 Erlebnispädagogische Übungen*

#### Perspektive der Jugendlichen

Die erlebnispädagogischen Übungen brachten den Jugendlichen viel Spaß, obwohl der (sprachliche) Lösungsweg teilweise als kompliziert erlebt wurde (S 1, S 3, S 4). Dies ist aus motivationalen Gründen vorteilhaft, zumal Spaß im schulischen Kontext sonst meistens nur während der selbstbestimmten Zeit in den Pausen erlebt wird (S 4).

#### Perspektive der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte haben bei den Jugendlichen insgesamt ebenfalls eine hohe Motivation wahrgenommen. Die Übungen regten die Schülerinnen und Schüler direkt zum Handeln und zur Kommunikation an. Erlebnispädagogische Übungen forderten auch zurückhaltende und stillere Jugendliche heraus, sich aktiv an der Suche nach der richtigen Lösung zu beteiligen und dies auch sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Dabei spielten der Zeitfaktor und damit der prozesshafte Verlauf einer erlebnispädagogischen Übung eine entscheidende Rolle. Vielfältige gescheiterte Anläufe auf der Suche nach der richtigen Lösung setzten schließlich Handlungs- und Sprechpotenziale der stilleren Teilnehmenden frei. Diese nutzten sodann die Gelegenheit, vermeintliche Meinungsführer innerhalb des Klassenverbands herauszufordern und ihre eigene Position einzubringen (L 1). Da die Jugendlichen zum Zeitpunkt des Development Centers bereits mehrere Monate in einem Klassenverband waren, verfügten sie über eine „gemeinsame Sprache“ und verstanden sich trotz unterschiedlicher Sprachniveaus. Die erlebnispädagogischen Übungen erlaubten außerdem ein „Sprachbad“. Die Sprachförderung bzw. das Einschleifen von sprachlichen Routinen läuft hier quasi nebenbei (L 1).

Die Übungen boten aber gleichzeitig die Chance, erfolgreich zu handeln – also die eigene Sozialkompetenz zu zeigen und zu erleben – ohne eine sprachliche Performanz vollziehen zu müssen (L 3). Ein Jugendlicher kann z.B. Sozialkompetenz zeigen, indem er den anderen

Jugendlichen – auch ohne Worte - hilft. Somit kommt die erlebnispädagogische Übung gerade den Schülern bzw. Klassen mit sprachlichen Problemen entgegen (L 3).

#### Fazit:

Insgesamt zeigt sich, dass erlebnispädagogische Übungen sehr gut geeignet sind, die eigenen Stärken unabhängig von den Sprachkompetenzen zu vermitteln. Bemerkenswert ist, dass erlebnispädagogische Übungen sowohl sprachlich entlastend als auch sprachlich anregend wirken und somit sowohl eher stille als auch sehr redselige Jugendliche ansprechen. Jeder hat die Möglichkeit sich auf seine Art – mit wenigen oder vielen Worten – einzubringen. Somit dient die erlebnispädagogische Übung quasi als Instrument der sprachlichen Binnendifferenzierung. Alle Jugendlichen bekommen so die Chance, ihre individuellen Stärken in der Teamarbeit zu erleben, also für die Berufsorientierung relevante eigene Kompetenzen herauszufinden. Und alle Jugendlichen bekommen die Möglichkeit zu einem Erfolgserlebnis – einem Erlebnis, das die Selbstwirksamkeitserwartung für zukünftige Herausforderungen wie bspw. der erfolgreichen beruflichen Orientierung unterstützen kann.

#### *6.1.4 Kooperative Lernformen*

##### Perspektive der Jugendlichen

Die mit den kooperativen Lernformen verbundenen Hoffnungen einer gegenseitigen sprachlichen Unterstützung der Jugendlichen zeigen sich in den Interviews bestätigt. Eine sprachlich starke Jugendliche erlebte sich selbst als Unterstützerin für eine sprachlich schwächere Klassenkameradin und verbindet ein (sprachliches) Erfolgserlebnis mit dieser Methode (S 3). Eine sprachlich schwache Schülerin erlebte die Hilfe durch Gruppenmitglieder während der kooperativen Lernformen ebenfalls positiv und verbindet mit der Methode ein (sprachliches) Unterstützungsangebot (S 4).

##### Perspektive der Lehrkräfte

Die eingesetzten kooperativen Lernformen (Think-Pair-Share) förderten bzw. forderten gezielt die Kommunikation in der Gruppe und wurden insofern als positiv sprachfördernd wahrgenommen (L 3). Im Gegensatz zu einer „normalen“ Gruppenarbeit bieten sie den Schülern eine wichtige – auch sprachliche – Unterstützung, indem klar geregelt ist, wann wer mit wem, bzw. vor wem spricht und wann jeder für sich selbst im Stillen nachdenkt (L 4). Dies erscheint nach Auskunft der Lehrkraft gerade bei Jugendlichen dieses Schultyps bedeutsam, da hier oftmals die Bereitschaft zum Zuhören fehlt, wenn in Partner- oder Gruppenkonstellation ein Thema bearbeitet wird. Klare und differenzierte Aufträge an die Teammitglieder sind dann sehr hilfreich. Wenn beispielsweise in einem Partnerteam einer den Auftrag hat, dem anderen ein Feedback für die Mitarbeit zu geben, kann sich dieser andere nicht so einfach aus der Verantwortung herausnehmen und schweigen (L 4).

#### Fazit:

Die kooperativen Lernformen fordern zum Sprechen heraus. Durch die erforderliche Kommunikation und gegenseitige Unterstützung in der Gruppe werden für sprachlich stärkere



Schüler Erfolgserlebnisse und für sprachlich schwächere Schüler Unterstützungserlebnisse ermöglicht. Dadurch wirkt kooperatives Lernen auf alle Jugendlichen sprachfördernd. Wichtig ist die korrekte Gestaltung der Lernformen, d.h. die Einhaltung der Struktur (Think-Pair-Share) und wichtiger Grundregeln.

## **6.2 Zentrale Herausforderungen in der Umsetzung**

### *6.2.1 Mangelnde Motivation*

Als große Herausforderung zeigt sich die mangelnde Motivation von einigen Jugendlichen, sich insbesondere sprachlich an den Übungen innerhalb des Development Centers zu beteiligen. Dies offenbarte sich z.B. in der Passivität einiger Jugendlicher während der Übungen. Sie zeigte sich aber auch darin, dass manche Jugendliche nicht aktiv bei den Moderierenden nachgefragt haben, wenn sie den Arbeitsauftrag für eine Übung nicht verstanden haben. Dieses Verhalten und die dahinterstehende Einstellung wurden nicht nur von Lehrkräften (L 2), sondern auch von motivierten Jugendlichen (S 1) kritisiert, die stattdessen ein proaktives Mitbringen von Wörterbücher (in ihrer jeweiligen Sprache) dieser Lernenden einfordern, um diese bei Verständnisproblemen während des Development Centers – und darüber hinaus auch im täglichen Unterricht – verwenden zu können.

Zudem zeigte sich mangelnde Motivation in einer fehlenden Offenheit für sprachliche Hilfestellungen. Manche Schüler zeigten keine Bereitschaft bzw. keine Fähigkeit, sprachliche Hilfestellungen der Moderierenden anzunehmen (L 1). Die fehlende Offenheit wird dabei auf ein fehlendes Verständnis über den Sinn und Zweck einer Übung zurückgeführt. Dies hat sich insbesondere bei erlebnispädagogischen Übungen gezeigt (L 1). Eine Beobachtende benennt den Bildungshintergrund der Schüler als zusätzlichen Einflussfaktor. Die Aufforderung zur Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Stärken und Erfolgen oder die Beschäftigung mit den eigenen Lebenszielen setzt ein gewisses Planungsdenken voraus. Im Elternhaus der Schüler besteht keine Bereitschaft dazu. Es herrscht dort eher ein kurzfristiges Denken vor (L1).

### *6.2.2 Angst, sich zu blamieren*

Eine weitere Herausforderung besteht in der Angst der Jugendlichen, sich in bestimmten Situationen bzw. bei bestimmten Übungen zu blamieren. Diese Angst wurde – wie bereits unter Punkt 6.1.2 ausgeführt – v.a. vor den Präsentationen oder bei Verständnisschwierigkeiten mit einem Arbeitsauftrag erlebt.

## **7 Handlungsempfehlungen**

Die dargestellten Ergebnisse bestätigen die prinzipielle Eignung der vorgeschlagenen vier Strukturelemente sowie Prinzipien zur sprachsensiblen Gestaltung eines handlungsorientierten Kompetenzfeststellungsverfahrens, lassen aber auch ergänzende Handlungsempfehlungen zu:

### Zu den Biografie-orientierten Übungen

Es könnte sein, dass die Auseinandersetzung mit biographischen Fragestellungen für die Teilnehmenden eines Kompetenzfeststellungsverfahrens eine Premiere darstellt, da sich in ihrem sonstigen Lebensumfeld niemand dafür interessiert. Dies kann insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffen. Hierauf muss behutsam eingegangen werden.

Offenheit in den Vorgaben erzeugt Freiheit und fördert den Mut, es so gut zu tun, wie ich es kann. Für die Interviewer und Impulsgeber in den Biografie-orientierten Übungen bedeutet dies die Arbeit an der Grenze zwischen dem, was an Sprachroutine bei dem Teilnehmenden vorhanden ist und dem, was „sprachliches Neuland“ darstellt. Hier können die Begleiter mit Hilfe des Angebots von 2-3 neuen sprachlichen Routinen passgenaue Sprachförderung betreiben.

### Zu den Präsentationen

Es hat sich gezeigt, dass Beobachtende die Jugendlichen bei der sprachförderlichen Vorbereitung der Präsentation zusätzlich unterstützen können. Dazu zählt das Bereitstellen von Redemitteln für Beginn, Hauptteil und Abschluss der Präsentation, aber auch Angebote für das freie Reden (bspw. Unterstützung beim Satzbau oder beim Erarbeiten von neuem Wortschatz) an sich. Dafür ist eine entsprechende Schulung der Beobachtenden erforderlich.

### Zu den erlebnispädagogischen Übungen

Die soziale Kohärenz in der Klasse – gibt es eine gemeinsame Sprache, ein gemeinsames Kommunikationsniveau und ein ausgeprägtes Gruppengefühl – hat nicht nur Einfluss auf den Verlauf der erlebnispädagogischen Übungen, sondern umgekehrt, kann der Verlauf der Übungen ebenso als Barometer für soziale Kohärenz in der teilnehmenden Schulklasse angesehen werden. Hier liegen Informationen für das Entwicklungspotenzial der Klassengemeinschaft, die von der Klassenleitung durch den weiteren Einsatz erlebnispädagogischer Übungen im Rahmen von Schulprojekten oder geeigneten Unterrichtseinheiten aufgegriffen und genutzt werden sollten.

### Zu den kooperativen Lernformen

Wenn in die Kompetenzfeststellung zahlreiche Partner- und Kleingruppenarbeiten integriert sind, sollte vorab geklärt werden, wie vertraut die Jugendlichen mit dieser Lernform sind. Liegen diesbezüglich wenig bis keine (positiven) Erfahrungen vor, ist der Gedanke der konstruktiven sprachlichen Unterstützung durch Mitglieder aus der eigenen Kleingruppe vermutlich nicht ad hoc zu vermitteln.

Um die Kooperation in den Partner- und Kleingruppenarbeiten im Development Center zu verbessern, könnten sowohl die Fragevorgaben als auch mögliche Antworten sprachlich und visuell noch stärker standardisiert werden. So kann die Sprachproduktion zwischen den Gesprächspartnern besser gelingen. Auch die Ergebnispräsentation im Plenum wird dadurch erleichtert.

### Zur mangelnden Motivation der Jugendlichen

Um die notwendige Motivation zu erzeugen, ist es erforderlich, den Jugendlichen Sinn und Nutzen des Development Centers und der darin enthaltenen Übungen noch transparenter zu machen. Es muss klar werden, dass die angestrebte Selbstentdeckung eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsorientierung und somit auch für einen erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben ist. Dabei muss klar werden, wie eng die Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz an die eigenen beruflichen Chancen gekoppelt ist. Diese Herausforderung kann während eines zweitägigen Development Centers nur teilweise bewältigt werden. Bereits vor Beginn des Development Centers sollte die Lehrkraft die Jugendlichen entsprechend vorbereiten.

### Zur Angst, sich zu blamieren

Um möglichen Ängsten entgegenzuwirken, sollten klare Regeln zum Schutz der einzelnen Teilnehmenden vereinbart werden, die zu einer Atmosphäre der Sicherheit beitragen. Außerdem scheint es hilfreich, die Jugendlichen im Unterricht schrittweise auf die Herausforderungen während der Kompetenzfeststellung vorzubereiten.

## **8 Schlussfolgerung und Ausblick**

Aufgrund der Erkenntnisse aus der hier durchgeführten Evaluation lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen für die Sprachsensibilität als Herausforderung bei der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung ziehen:

Es ist möglich ein Development Center als handlungsorientiertes Verfahren zur Feststellung der Sozial- und Selbstkompetenzen sprachsensibel zu gestalten. Eine durchdachte sprachensible Gestaltung kann Jugendlichen mit sprachlichen Schwierigkeiten nicht nur eine erfolgreiche Teilnahme an der Kompetenzfeststellung ermöglichen, sondern sie kann darüber hinaus auch die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der teilnehmenden Jugendlichen anregen und unterstützen.

Die Entwicklung, Durchführung und Implementierung bedeutet in der Praxis eine große Herausforderung, aber auch eine große Chance – nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für die Schulentwicklung, die professionelle Weiterentwicklung von Lehrkräften und die Verbesserung der Qualität des Unterrichts. Hierzu bedarf es allerdings einiger Anstrengungen und Investitionen: Es erweist sich als sinnvoll und notwendig, ein solches Verfahren in der Schule zu verankern, indem die Lehrkräfte als Beobachtende am Verfahren teilnehmen und im Vorfeld dazu ausgebildet werden. Im Rahmen dieser Aus- und Weiterbildung gilt es jedoch nicht nur, entsprechende handwerkliche Fähigkeiten mit Blick auf die Sprachsensibilität zu entwickeln, sondern in einem ersten Schritt, die dafür notwendige und förderliche stärkenorientierte Einstellung zu fördern. Dies betrifft insbesondere den Umgang mit sprachlichen Defiziten oder auch Fehlern der Jugendlichen. Diese dürfen nicht zu einem verzerrten Bild hinsichtlich der Selbst- und Sozialkompetenzen im Allgemeinen führen.

## Literatur

Bethscheider, M./Käferlein, A./Kimmelman, N. (2014): Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten in der betrieblichen Ausbildung - Wahrnehmungen und Handlungsbedarfe mit Blick auf eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals. ZBW (angenommen).

Bialystok, E. /Hakuta, K. (1994): In other words: The science and psychology of second-language acquisition. New York.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Berufsbildungsbericht 2014. Online: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2014.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf) (23.07.2014).

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2013): Ausbildung 2013. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin und Brüssel.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2014): Stärken suchen – Stärken finden. Online: [www.profilpass-fuer-junge-menschen.de](http://www.profilpass-fuer-junge-menschen.de) (14.09.2014).

Druckrey, P. (2007): Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Bonn und Moers.

Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg, 9-32.

Gibbons, P. (2002): Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth NH.

Gillen, J. (2007): Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. Konzeptionelle Merkmale zur Kompetenzförderlichkeit. In Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 149-162.

Gollwitzer, M./Jäger, R. S. (2009): Evaluation kompakt. Weinheim.

INBAS GmbH (2014): Neue Ansätze von Diagnose und pädagogischen Prozessen für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule-Beruf. Online: [www.ausbildungsvorbereitung.de/diatrain/](http://www.ausbildungsvorbereitung.de/diatrain/) (14.09.2014).

Industrie- und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken (IHK Nürnberg) (2014): Kompetenzcheck für Hauptschüler. Online: [www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WiM-Daten/2009-6/Berichte-und-Analysen/Kompetenzcheck-fuer-Hauptschueler.jsp](http://www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WiM-Daten/2009-6/Berichte-und-Analysen/Kompetenzcheck-fuer-Hauptschueler.jsp) (14.09.2014).

Kimmelman, N. (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals Bestandteil von Diversity Management. Dissertation. Aachen.

Kimmelman, N. (2013): Sprachensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. In: bwp@ 24, Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelman\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelman_bwpat24.pdf) (14.09.2014).

Kremer, H.-H. (2010): Berufsorientierung – Neue Profilierung als Chance und Herausforderung der Bildungsgänge im Übergangssystem. Grundlagentext zur Entwicklungsarbeit. InfoLab 2. Online: [http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/06/infolab2\\_onlineversion-final.pdf](http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/06/infolab2_onlineversion-final.pdf) (04.09.2013).

Kremer, H.-H./Wilde, S. (2006): Entwicklung und Implementation einer komplexen Lernumgebung zur Berufswahlvorbereitung. In: Institut für Wirtschaftspädagogik (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Beiträge, H. 12. Online: <http://digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-11277> (23.07.2014).

Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht. Bonn.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel.

Nodari, C. (2002): Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18, 9-14.

Ohm, U./Kuhn, C./Funk, H. (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten. Münster.

Portmann-Tselikas, P. R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Schwerpunkt Unterrichtspraxis. Zürich.

Vonken, M. (2011): Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Bethscheider, M./Höhns, G./Münchhausen, G.(Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bonn, 21- 32.

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, 227-255.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

### Zitieren dieses Beitrages

---

Gehrig, M. et al. (2014): Sprachsensibilität – Herausforderung bei der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 1-20. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe27/gehrig\\_et al\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/gehrig_et al_bwpat27.pdf) (21-12-2014).

## Die AutorInnen

---



### **Matthias Gehrig**

Lehrstuhl für Berufliche Kompetenzentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

[matthias.gehrig@wiso.uni-erlangen.de](mailto:matthias.gehrig@wiso.uni-erlangen.de)

[www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de](http://www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de)



### **Prof. Dr. Nicole Kimmelmann**

Juniorprofessur für Berufliche Kompetenzentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

[nicole.kimmelmann@wiso.uni-erlangen.de](mailto:nicole.kimmelmann@wiso.uni-erlangen.de)

[www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de](http://www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de)



### **Dr. Gaby Voigt**

Lehrstuhl für Berufliche Kompetenzentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

[gabriele.voigt@wiso.uni-erlangen.de](mailto:gabriele.voigt@wiso.uni-erlangen.de)

[www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de](http://www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de)