pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Alber, Martin

Alles gleich, alles anders? Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Einsatz des hamet 2

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:
Berufliche Rehabilitation 21 (2007) 4, S. 210-222

urn:nbn:de:0111-opus-32546

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments
erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
eMail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Martin Alber

Alles gleich, alles anders? Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Einsatz des *hamet 2*[1]

Zusammenfassung

Der hamet 2 (Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen) ist ein Diagnostikinstrument, das gut geeignet ist, auch auf Probanden/innen mit Migrationshintergrund adäquat einzugehen. Dies zeigt eine Untersuchung des „Instituts für regionale Innovation und Sozialforschung e.V.", die sich vorwiegend mit Modul 1 dieses Instruments befasste. Lediglich bei drei Aufgaben aus diesem Modul können sich unzureichende Deutschkenntnisse der Proband/innen auf die Testergebnisse auswirken. Ob das Potential des hamet 2, individuell auf Migranten/innen einzugehen, tatsächlich genutzt wird, hängt dabei vor allem von den Testleiter/innen und den Vorgaben der Auftraggeber für die hamet-Testungen ab.

1. Einführung

Spielt es für die Durchführung des *hamet 2* (Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen) eine Rolle, ob Probanden/innen Migrations-hintergrund besitzen? Wirkt sich dies auf deren Testergebnisse aus? Welche interkulturellen Aspekte kommen bei der Anwendung des Tests zum Tragen? Was bedeutet es für die Proband/innen etwa, wenn Deutsch für sie die Zweitsprache ist? Oder spielen diese Themen keine Rolle und der *hamet 2* ist ein weitgehend kultur- und sprachungebundenes Diagnostikinstrument, bei dessen Anwendung es gleich ist, ob die Teilnehmer/innen Migrationshintergrund haben? Diese Fragen waren Gegenstand eines Kooperationsprojekts zwischen dem Berufsbildungswerk Waiblingen (BBW) [2] und dem Tübinger „Institut für regionale Innovation Sozialforschung e.V." (IRIS)[3], das in der Zeit von Februar bis Oktober 2007 im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft ZIP[4] stattgefunden hat. In dieser Entwicklungspartnerschaft sind eine Reihe von Bildungsinstitutionen der Region Stuttgart zusammengeschlossen. Ein Schwerpunktthema dieses Netzwerks sind Fragestellungen zu interkulturellen Aspekten von Kompetenzentwicklung.

Inwiefern die Kategorie Migrationshintergrund bei der Anwendung des *hamet 2* bedeutsam ist, ist bislang noch nicht untersucht worden. Da die Fragestellung also explorativen Charakter hat lag es nahe, dieser Frage mit qualitativen Methoden nachzugehen. Denn mit den entsprechenden Verfahren ist es am ehesten möglich, bislang unbekannte Aspekte bei der Durchführung des *hamet 2* für Migrant/innen zu entdecken. Folgende Untersuchungsschritte wurden durchgeführt:

---

[1] Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen für Probanden/innen mit Migrationshintergrund

[2] Ansprechpersonen im Berufsbildungswerk Waiblingen waren die Testautoren Gerhard Pfeiffer und Martin Goll.

[3] Jutta Goltz und Andreas Foitzik von IRIS e.V. haben – neben dem Autor - bei der Durchführung dieses Projekts mitgewirkt.

[4] ZIP bedeutet: Zukunftsorientierte interkulturelle Personalentwicklungsstrategien.

- Teilnehmende Beobachtung durch Projektmitarbeiter/innen von IRIS bei der Durchführung des *hamet 2*
- Durchführung von qualitativen Einzel- und Gruppeninterviews mit Mitarbeitern/innen des Berufsbildungswerks Waiblingen
- Durchführung von zehn qualitativen Interviews mit *hamet*-Anwender/innen
- Durchführung eines Workshops im Berufsbildungswerk Waiblingen mit 24 *hamet*-Anwendern/innen aus verschiedenen Handlungsfeldern

Da die qualitative Anwenderbefragung den Schwerpunkt der Untersuchung bildete, werden hier vor allem die Ergebnisse dieser Interviewreihe dargestellt. Die Befragung umfasste zehn jeweils dreißigminütige Interviews mit Testleitern/innen. Diese *hamet*-Anwender/innen haben zusammengerechnet eine Anzahl von ca. 2600 Probanden/innen getestet. Der Anteil von Teilnehmern/innen mit Migrationshintergrund beträgt dabei im Durchschnitt 39 %. Von der Gruppe dieser 39% Migranten/innen sind 32 % weiblich und 68 % männlich. Das Alter der Probanden/innen liegt meist unter 25 Jahren. Sie haben mehrheitlich einen Förderschulabschluss; die Minderheit besitzt den Hauptschulabschluss oder verfügt über gar keinen Schulabschluss. Die zehn Testleiter/innen repräsentieren folgende Handlungsfelder: Berufsbildungswerke /Bildungsträger (5), Beschäftigungsunternehmen /Ausbildungsverbund (2), Justizvollzug (2), Förderschule (1). Drei Interviews fanden vor Ort in den jeweiligen Einrichtungen statt. Sieben Interviews wurden bundesweit als Telefoninterviews geführt. Von den Befragten, sind sieben männlich und drei weiblich. Alle Interviewpartner/innen verwenden Modul 1. Lediglich zwei der Gesprächspartner verwenden auch Aufgaben aus Modul 3. Daher beziehen sich die folgenden Ausführungen vor allem auf Modul 1. Die Interviewergebnisse werden dabei durch Erkenntnisse aus den anderen Untersuchungsschritten ergänzt.

2. Begriffsklärung und Anmerkungen zur Wahrnehmung von Probanden/innen mit Migrationshintergrund

Zunächst einige Bemerkungen zur Kategorie Migrationshintergrund und deren Wahrnehmung bei Probanden/innen: Gegenstand des Praxisforschungsprojekts war die Frage, welche Rolle der Migrationshintergrund von Probanden/innen bei der *hamet*-Durchführung spielt. Der Gruppe „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden dabei Personen zugeordnet, die mindestens eines der folgenden Merkmale aufweisen:

- kein Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit
- nicht in Deutschland geboren
- Deutsch ist nicht Familiensprache
- mindestens ein Elternteil stammt aus dem Ausland

Die Fokussierung der Fragestellung auf die Kategorie Migrationshintergrund birgt dabei durchaus die Gefahr, der Differenzlinie Kultur/Migration eine übergroße Relevanz oder Eindeutigkeit zuzusprechen. Denn: Es gibt neben dieser Kategorie noch eine ganze Reihe anderer Kategorien, die ebenfalls eine Rolle spielen können, wie etwa Geschlecht, Bildung, Milieu oder Alter. Die befragten *hamet*-

Anwender/innen verwiesen zum Teil in den Interviews genau darauf (siehe unten). Ein weiterer Aspekt: Die Gruppe der Probanden/innen mit Migrationshintergrund ist in sich so heterogen, dass schwer abschätzbar ist, inwiefern diese Kategorie jeweils Unterschiede bei *hamet*-Ergebnissen erklären kann. Auch dies wird von den Befragten vereinzelt thematisiert. Dazu ein Testleiter: „*Mir ist es einfach ein bisschen zu global. Migrationshintergrund - das müsste ich auch nach den Nationalitäten differenzieren. Und da liegen ja schon Unterschiede.*“[5]

Schließlich einige Anmerkungen zum Thema Wahrnehmung. Die Fragestellung des Forschungsprojekts lautet genauer formuliert: Wie nehmen *hamet*-Anwender/innen die Rolle des Migrationshintergrundes bei Proband/innen für Testdurchführung und Testergebnisse wahr und wie schätzen sie diese ein? Die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Befragten bilden das Kernstück der Untersuchung. Dabei ist stets zu bedenken, dass Wahrnehmung stets ein subjektiver Akt der Konstruktion von Wirklichkeit ist. Es hängt vom Beobachter ab, ob er etwas Bestimmtes wahrnimmt, wie er es wahrnimmt und welche Interpretation er für das Wahrgenommene wählt. Für die durchgeführte Befragung heißt dies: Je nach Blickwinkel der Testleiter/innen fällt ihnen dieses oder jenes bei Probanden/innen mit Migrationshintergrund auf – oder auch nicht. Je nach Wahrnehmungs- und Relevanzstruktur wird es als mehr oder weniger bedeutsam eingeordnet und im Interview thematisiert. Ob das, was wahrgenommen wird, auch „tatsächlich“ so ist, ist nicht ohne weiteres zu sagen. Ein Beispiel aus den Interviews: Ein Testleiter verneinte zu Beginn des Gesprächs, dass es zwischen den Testergebnissen von Probanden/innen mit und ohne Migrationshintergrund nennenswerte Unterschiede gibt: *„Da hab ich keine Unterschiede festgestellt. Es gibt Gute aus dem Bereich und Gute aus dem Bereich.“* Man könnte nun folgende Überlegungen anstellen: Vielleicht entspricht es schlichtweg der Realität, was der Befragte wahrnimmt. Es gibt keine signifikanten Unterschiede. Man könnte jedoch auch fragen: Vielleicht gibt es Unterschiede, die er sogar wahrnimmt, aber für nicht bedeutsam hält und deshalb im Interview nicht zur Sprache bringt. Oder: Es gibt Unterschiede zwischen Probanden/innen mit und ohne Migrationshintergrund, nur ist der Befragte dafür nicht sensibilisiert und kann sie deshalb auch nicht wahrnehmen und formulieren. In den Interviews wurde hier eine große Bandbreite von Wahrnehmungen sichtbar. Die Skala reichte von der Aussage *„Da habe ich keine Unterschiede festgestellt.“* bis zur Wahrnehmung von Binnendifferenzierungen bei Proband/innen mit Migrationshintergrund: *„Wenn ich sehe, wie meine italienischen Jungs an die Aufgaben rangehen, und wie doch teilweise erheblich verdruckster dann Mädchen auch mit serbischem Hintergrund, auch manche Türkinnen, wie sie von Selbstzweifeln geplagt da herangehen. (…) Da sind pauschal gesagt, schon Unterschiede feststellbar.“*

Wahrnehmungen sind zudem nichts Statisches. Bei drei Interviews veränderten die Befragten im Lauf des Gesprächs ihre Einschätzungen. Stand zu Beginn die Auskunft, es gäbe keine Unterschiede, so wurden daraus während des Interviews differenziertere Aussagen über Probanden/innen mit Migrationshintergrund[6].

[5] Alle kursiv gedruckten Absätze sind Zitate aus der Anwenderbefragung.

[6] Dies könnte man als Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte im Rahmen der Interviews interpretieren.

3. Deutsch als Zweitsprache – ein zusätzlicher Stressfaktor?

Folgende Hypothese lässt sich auf der Basis der durchgeführten Anwenderbefragung formulieren: Nicht ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache können dazu führen, dass die Ergebnisse der betreffenden Probanden/innen bei drei Untertests aus Modul 1 unter dem Niveau der Probanden/innen mit guten Deutschkenntnissen bleiben. So berichteten sechs Befragte, dass Teilnehmer/innen mit geringen Deutschkenntnissen bei PC-gestützten Aufgaben in Modul 1 schlechter abschneiden als diejenigen, die die deutsche Sprache gut beherrschen. Im Einzelnen sind dies die Aufgaben: „PC–Telefon programmieren"; „PC–CNC-Koordinaten", „PC-Daten übertragen". Dabei schätzten die Interviewpartner/innen, dass ca. 15 % bis 25 % der Proband/innen mit Migrationshintergrund aufgrund von defizitären Deutschkenntnissen größere Probleme bei der Bewältigung dieser *hamet*-Aufgaben haben. Vor allem Defizite im Bereich der Schriftsprache dürften hier die entscheidende Rolle spielen. In den Worten eines Befragten: *„Unsere Jugendliche haben eher Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich. Wo dann natürlich auch bei den PC-Aufgaben, bei denen es um sinnentnehmendes Lesen oder ähnliches geht, Fragen kommen."* Ein anderer Testleiter äußerte sich wie folgt: *„Alle Aufgaben, die mit Sprache verbunden sind - Telefon ist natürlich eklatant - also, da versagen dann einfach auch viele, ganz klar. Und das lässt sich auch nicht erklären (im Sinne von Instruktion; M.A.). Also, das geht dann oder das geht nicht. Da gibt's nichts dazwischen. (…) Wobei es meistens so ist, dass bei den Teilnehmern das Sprachverständnis deutlich besser ist als das Leseverständnis. Und deswegen: Wo das Lesen im Vordergrund steht, da ist dann am ehesten auch das Versagen vorprogrammiert."* Insbesondere die Übung *„PC-Telefon programmieren"* – dies wurde auch im Workshop mit *hamet*-Anwendern/innen deutlich – scheint für Probanden/innen, für die Deutsch die Zweitsprache ist, von der Schwierigkeit geprägt zu sein, die Instruktionen zu verstehen. Für die Testleiter/innen ist jedoch nicht in jedem Fall ohne weiteres erkennbar, ob die mangelnde Sprach- und Verständnisfähigkeit ihre Ursache im Migrationshintergrund oder im Vorliegen eines generellen Lernhandicaps hat: *„Da konnte man am Ende nicht sagen: Hat der Teilnehmer jetzt die Aufgabe nicht verstanden oder hat er es nicht gekonnt?"* Ein Gesprächspartner spezifizierte die Teilnehmergruppen, bei denen er besonders häufig Sprachprobleme wahrnimmt wie folgt: *„Bei den türkischen Probanden ist es so: Die schwierigen Fälle sind meistens weiblich und meistens frisch zugezogen. (…) Weil die praktisch mit null Deutschkenntnissen oder mit ganz, ganz wenig Deutschkenntnissen kommen. Und bei den Aussiedlern sind es überwiegend die Männer mit ganz wenigen Deutschkenntnissen."*

Erwähnt werden soll jedoch, dass nicht alle Interviewpartner/innen von entsprechenden Schwierigkeiten berichteten. Drei Testleiter/innen sahen keine Probleme in der Bewältigung der *hamet*-Aufgaben, auch wenn Sprachdefizite in Deutsch vorhanden sind. Einer dieser drei Interviewpartner/innen setzt allerdings die PC-Aufgaben aus Modul 1 gar nicht ein. Eine weitere Befragte berichtete von gelegentlich auftretenden Verständnisschwierigkeiten, wobei die Probanden/innen aus ihrer Sicht in der Regel über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten. Sie vermutete bei den entsprechenden Schwierigkeiten als Ursache eine Lernbehinderung. Dass das Thema Sprachfähigkeit nicht umstandslos mit der Kategorie Migrationshintergrund in Verbindung gebracht werden kann, machte schließlich ein weiterer Testleiter deutlich: *„Unter den Migranten finde ich einen erheblicher Anteil an Jugendlichen, die mindestens so gut sind in ihren Sprachleistungen wie die deutschen Förderschüler."*

Ein zusätzlicher Aspekt zum Thema Sprache wurde im Workshop mit den Anwendern/innen benannt: Auch die verwendete Fachsprache (z.B. Begriffe wie „Feile“ oder „Werkbank“) bei den Instruktionen wird nach Einschätzung eines Testleiters häufig nicht verstanden.
Festzuhalten bleibt: Es wurden im Verlauf der Untersuchungen deutliche Hinweise dafür sichtbar, dass sich mangelnde Deutschkenntnisse als Handicap und als zusätzlicher Stressfaktor für die Bewältigung der drei genannten PC-Aufgaben aus Modul 1 erweisen und zu schwächeren Testergebnissen führen können.

4. Interventionen bei Sprach- und Verständnisschwierigkeiten

Wenngleich sich zeigt, dass sich fehlende Deutschkenntnisse auf drei PC-Aufgaben aus Modul 1 auswirken können, so scheinen insgesamt in diesem Modul unzureichende Deutschkenntnisse gut ausgeglichen werden zu können. Ein Testleiter äußerte zu diesem Thema: *„Wir hatten schon welche, die haben ganz schlecht Deutsch gesprochen und verstanden, und die haben gute Testergebnisse erzielt. Weil: Ich mache das ja immer vor.“* In der Interviewstudie und im Anwender-Workshop wurde eine Reihe von Strategien sichtbar, mit denen die Testleiter/innen bei Sprach- und Verständnisschwierigkeiten der Proband/innen intervenieren:

- Aufforderung, die Frage noch einmal zu lesen
- Vorlesen der Instruktionen
- Probanden/innen werden aufgefordert, Instruktionen selbst vorzulesen
- langsameres und ggf. nochmaliges Erklären
- nochmaliges Zeigen der Übung
- Hinweis, dass Rechtschreibung keine Rolle spielt
- Mitarbeit bei Lösung der Aufgabe
- Wiederholen der Übung
- ggf. Abbruch

Ein Anleiter berichtete, dass er – je nach Maßnahme – die Probanden/innen unterstützt oder nicht unterstützt (siehe unten).
Im Rahmen des Workshops haben die Testleiter/innen erarbeitet, was bei der Interaktion mit Migranten/innen besonders hilfreich sein kann:

- auf Rückmeldung der Probanden/innen achten
- Probanden/innen möglichst zu Kommunikation bewegen und sie in eine aktive Rolle bringen bzw. sich selbst zurücknehmen
- Rückversicherungen einholen
- Handeln und gleichzeitiges Erklären (z.B. bei Vorprogramm)
- kleinschrittiges Vorgehen
- explorieren, welche Informationen Proband/innen brauchen

Dass dem Aspekt des Verstehens in der Kommunikation während der Testdurchführung eine besondere Bedeutung zukommt, macht folgendes Zitat eines BBW-Mitarbeiters deutlich: *„Auch nach 20 Jahren weiß ich oft nicht, wie ich die Antwort ‚Ja, das habe ich verstanden’ einschätzen soll. Sagt er das nur, um seine Ruhe zu haben, weil er sich nicht traut, Fehler zuzugeben, hat er nur keine Lust sich tiefer auf die Sache einzulassen? Hat er es wirklich verstanden? Sind sie auf einem Nix-Verstehen-Trip? (…) Bei hamet gibt es immer drei Ebenen des Verstehens: manuell, intellektuell, sprachlich. Da zu unterscheiden, auf welcher Ebene das Verstehen schwer fällt, ist oft nicht leicht. Das hat viel mit der Erfahrung der*

Testleitung zu tun." Im Rahmen der zu dieser Thematik geführten Diskussion unter den Anwendern/innen wurde die Frage gestellt, wo die Grenze der Rücksicht bei Verständigungsschwierigkeiten während des Tests sei? Von Seiten der Testautoren wurde dabei auf den „mündigen Diagnostiker" verwiesen, der in der jeweiligen Situation selbst abwägen könne, welche Interventionen notwendig seien. Handlungsmaxime solle dabei der Fördergedanke sein.
Die Vielfalt der sichtbar gewordenen Interventionen bei Sprach- und Verständnisschwierigkeiten zeigt, dass der *hamet 2* ein Instrument ist, das ein gezieltes Eingehen auf Teilnehmer/innen mit defizitären Deutschkenntnissen (und anderen Handicaps) erlaubt und ermöglicht.

5. Weitere interkulturelle Aspekte

In den Interviews wurden von verschiedenen Testleitern/innen weitere einzelne Aspekte angesprochen, die bei der Durchführung des *hamet 2* für Probanden/innen mit Migrationshintergrund auffallen. Allerdings scheint es sich hier um nur punktuell auftretende Phänomene zu handeln, denn diese wurden jeweils nur einmal genannt. Dennoch seien einige Beispiele zitiert, da sie deutlich machen, in welchen Formen interkulturelle Aspekte in der *hamet*-Praxis zum Vorschein kommen können:

Einige Testleiter/innen erzählten von Auffälligkeiten, die sich auf ganz bestimmte Aufgaben beziehen wie etwa die Aufgabe Wasserwaage: *„Wasserwaage – da ist manchmal das Problem, dass die Leute so was noch nie gesehen haben. (…) Wenn jetzt jemand aus Zentralafrika kommt, kann es sein, er hat einfach noch nie eine Wasserwaage gesehen und weiß auch nicht, was er damit tut. (…) Bei Jugendlichen ist das relativ häufig sogar."* Von einem anderen Beispiel berichtete ein anderer Befragter, der einen Teilnehmer aus Somalia angeleitet hatte: *„Der Mann weiß überhaupt nicht, wie man ein Lineal anfasst."* Ergänzend fügte er hinzu: *„Wir haben Migranten, die hochkomplexe Aufgaben bewältigen, die mit einem hochkomplexe und intellektuelle Diskussionen führen. Und wir haben Deutsche, denen muss man zeigen, wie man das Lineal hält."* Vereinzelt wurde zudem von Problemen im Zusammenhang mit Probanden/innen mit Migrationshintergrund berichtet, die sich auf Schwierigkeiten mit Genauigkeit und Symmetrie, wenig Durchhaltevermögen und Konzentration oder lautstarkes Auftreten beziehen. Ein Testleiter erzählte, dass einige Teilnehmer/innen vor Testbeginn *„schon eine sehr hohe Skepsis"* mitbringen. Er glaubt, dass bei Migranten/innen *„diese Versagensängste, weil bestimmte Dinge dann nicht so verstanden werden"* stärker sind. Einem anderen Anwender fiel auf, dass insbesondere Teilnehmer/innen aus der ehemaligen UDSSR besonders sensibel auf das Thema *„getestet werden"* reagieren und bei diesen eine besonders einfühlsame Moderation notwendig sei. Schließlich berichtete ein Interviewpartner, dass die von seiner Einrichtung durchgeführten Informationsveranstaltungen nur selten von Eltern der Migrantenjugendlichen besucht werden.
Es zeigten sich in der durchgeführten Befragung auch einige Auffälligkeiten bei Probanden/innen mit Migrationshintergrund, die positiv bewertet wurden. Auch dabei handelte es sich jedoch um vereinzelte Aussagen. Genannt wurden etwa hohe Motivation und gute Auffassungsgabe: Dazu eine Testleiterin: *„Es ist eher so, dass Jugendliche, die Migrationshintergrund haben, oft relativ clever sind. (…) Die verstehen, was man erklärt, wenn man ihnen das vernünftig erklärt. Und sie können das auch umsetzen. Und haben eigentlich eine schwache Schulbildung. Die kriegen*

das gut auf die Reihe, wo ich denke: Wieso hat der was? Und wenn ich dann die Ergebnisse aus der Schule sehe, dann sind da unheimlich große Lücken.(…) Ich denke da jetzt an einen bestimmten Jugendlichen. Wenn der vom Kindergarten an eine richtige Förderung gekriegt hätte, wäre das mit Sicherheit kein Sonderschüler, sondern eher ein Realschüler. Er ist einfach nicht vernünftig gefördert worden."
Die hier angesprochenen Aspekte lassen aufgrund der geringen Nennungen keine Verallgemeinerungen zu. Sie belegen jedoch, dass an der einen oder anderen Stelle bei der Testdurchführung besondere Themen bei Migranten/innen relevant werden können, die in auch in Verbindung mit dem jeweiligen kulturellen Hintergrund gesehen werden können.

6. Geschlechtsspezifische Unterschiede

Hier lassen sich verschiedene Aspekte erkennen: Es macht – so die Anwender/innen – in Modul 1 einen Unterschied, ob geschlechtshomogene- oder heterogene Gruppen getestet werden. Tendenziell erzielen nach Auskunft einzelner Testanleiter/innen Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen bessere Ergebnisse. Bezogen auf einzelne Aufgaben berichteten die Testleiter/innen davon, dass Jungen mitunter Widerstände bei der Aufgabe Nähmaschine zeigen. Dies ist jedoch nicht generell der Fall, wie folgende Erfahrung eines Testleiters zeigt: *„Ich hab' übrigens bei Migrantenjungs eigentlich auch nie die Erfahrung gemacht, die ich eigentlich erwartet hatte. Nämlich, dass es mit der Nähmaschine Widerstände gibt."* Bemerkenswert ist, dass in einer befragten Einrichtung – da aus Zeitgründen der Testumfang gekürzt werden musste – die Aufgaben „Einfädeln" und „Nähmaschine" aufgrund von geschlechterbezogenen Erwägungen aussortiert wurden. Beide Aufgaben weisen aus Sicht des Teams einen deutlich hauswirtschaftlichen Bezug auf, der als ungünstig für die Testdurchführung bei männlichen Migrantenjugendlichen angenommen wurde. Das Team befürchtete zudem negative Auswirkungen dieser Aufgabe auf die Motivation der Probanden/innen, danach weitere Aufgaben zu absolvieren. Ob die von dieser Einrichtung angestellten Vermutungen tatsächlich zutreffen, wurde dort allerdings nie empirisch anhand der fraglichen Aufgaben überprüft.
Die Interviewstudie zeigt weiterhin, dass bei Mädchen eher Widerstände bei den Aufgaben „Wasserwaage", „Fisch feilen" und „Draht biegen" auftreten. Ein Testleiter äußerte sich dazu wie folgt: *„Junge Frauen, die dann einfach sagen: ‚Ich muss das nicht können' (…). Das ist das eine klassische Reaktion."* Er nimmt solche Widerstände generell bei Probandinnen wahr und ergänzt: *„Bei Migrantinnen ist es sogar eher so, dass sie sich auf so was einlassen."* Die Diskussion im Anwender-Workshop machte zudem deutlich, dass solche vermeintlich „männlich" oder „weiblich" codierten Aufgaben umso leichter von den Probanden/innen angenommen werden, je eher unabhängig von den konkreten Berufsbildern die darin verborgenen allgemeinen Kompetenzen herausgestellt werden.
In den durchgeführten Befragungen finden sich einzelnen Hinweise dafür, dass Migrantinnen weniger handwerkliche Vorerfahrungen mitbringen als Probandinnen ohne Migrationshintergrund. So fragt eine Testleiterin bei der *hamet*-Durchführung ab, ob handwerkliche Vorerfahrungen bei den Probanden/innen vorhanden sind[7]. Sie stellt fest, *„dass die deutschen Mädchen eher schon Vorerfahrungen gesammelt*

[7] Dies bezieht sich vor allem auf die Aufgabe „Fisch feilen".

haben. Dass es in den Familien auch normal ist, dass es da irgendwo eine Säge im Haushalt gibt, die dann auch ein Mädchen in die Hand nimmt. Und dass sich ein türkisches Mädchen eher in der Küche wieder findet als irgendwo beim Großvater in der Werkstatt. Dass da halt noch viel weniger Vorerfahrung in dem Bereich vorhanden ist.“ Bei der Interpretation der Testergebnisse berücksichtigt diese Anleiterin das Maß der bisher gesammelten handwerklichen Vorerfahrungen. Einen deutlichen Einfluss des jeweiligen kulturellen Kontexts auf die handwerkliche Kompetenzentwicklung vermutet auch ein BBW-Mitarbeiter: *„Ein Mädchen, das im Hochhaus im fünften Stock wohnt und kaum auf die Straße kommt und wenig Spielzeug hat, die kann sich manuell nicht so präsentieren.“*
Schließlich ein letzter Aspekt zu diesem Thema: Wenn Frauen den *hamet 2* anleiten, so wird dies offensichtlich von männlichen Probanden in besonderer Weise registriert. Zum einen wurde dabei von folgender Erfahrung berichtet: *„Meine Kolleginnen sagen häufig, dass sie bei türkischen Jugendlichen nicht so beachtet werden. Sie lassen sich nicht helfen und sie lassen sich nicht bewerten. Es würde die Testergebnisse verfälschen bzw. beeinflussen, wenn eine türkische Migrantenklasse bei Sozialpädagoginnen den Test macht. Da sind zwei Schwellen: Erstmal müssten sie überwinden, dass es Frauen sind und dann, dass Frauen auch noch was können.“* Es wird jedoch auch eine umgekehrte Variante sichtbar: Testleiterinnen sorgen für ein positives Überraschungsmoment. Eine Interviewpartnerin berichtet, dass sie bei der Aufgabe „Draht biegen“ folgende anerkennende Reaktion von einem männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhielt: *„Dem fielen bald die Augen aus dem Gesicht und er guckte mich an und sagte: Eine Frau, die das kann! Respekt!’ (…) Dass gerade die jungen Männer dann da stehen und denken: ‚Ups, das ist ja ein Ding, dass eine Frau handwerklich überhaupt was kann’.“* Ob die genannten Reaktionsweisen auch bei männlichen Probanden ohne Migrationshintergrund vorkommen, müsste gesondert untersucht werden.
Auch im Hinblick auf die Geschlechterthematik zeigen sich also einzelne Phänomene in Verbindung mit der Kategorie Kultur/Migration, die aber nicht durchgängig in der Untersuchung zur Sprache gebracht wurden.

7. Modul 3

Nur zwei Interviewpartner/innen setzen Modul 3 ein. Lediglich einer berichtete von einigen Auffälligkeiten, die ihm dabei im Zusammenhang mit Proband/innen mit Migrationshintergrund bemerkenswert erschienen. Auffällig war für ihn etwa bei der Aufgabe „Wohngemeinschaft“, dass insbesondere männliche marokkanische und türkische Jugendliche einerseits keine Toiletten putzen möchten. Andererseits aber zum Teil relativ hohe hygienische Standards bei der Küchenreinigung vorgeben. Hier dürften in den jeweiligen Kulturen verankerte Normen eine Rolle spielen. Ein BBW-Mitarbeiter spricht die Kulturgebundenheit der Lebensform „Wohngemeinschaft“ an und macht dies an folgendem Beispiel deutlich: *„Es hat sich gezeigt, dass diese Aufgabe mit Jugendlichen eines Heimes in Russland nicht durchführbar ist. Sie sind es von klein auf gewohnt, in Schlafsälen zu schlafen. Für die bedeutet ein Einzelzimmer in einer Wohngemeinschaft vielleicht eine Strafe, weil sie das gar nicht kennen.“* Für die Durchführung dieser Aufgabe könnte es demnach sinnvoll sein, diese Lebensform bei der Einführung der Aufgabe zu erläutern.
Bei den Aufgaben zum Themenbereich „Umgang mit Kunden und Umgang mit Kritik“ gibt es nach Erfahrung des schon zitierten Testleiters bei Situationen, in denen

eine Chefin als Frau bzw. eine Kollegin auftritt, Kommentare von männlichen Probanden, die zeigen, dass die Rangfolge für die Jugendlichen eigentlich eine ander ist. Er nimmt dies *„tendenziell eher bei Migranten“* wahr und ergänzte: *„Es gibt auch Deutsche, die ein sehr einfach strukturiertes Weltbild haben.“*

8. Migrationshintergrund – (k)eine Auswertungskategorie?

Die Hälfte der zehn interviewten Testleiter/innen gab an, dass für sie die Kategorie Migrationshintergrund bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse keine Rolle spielt. Lediglich eine Befragte teilte mit, dass sie explizit den Migrationshintergrund bei der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt. Vier Interviewpartner/innen äußerten, dass sie den Migrationaspekt nur dann in die Interpretation mit aufnehmen, wenn es für sie entsprechend große Auffälligkeiten (z.B. bei der Aufgabe „Telefon programmieren“) gibt. So zum Beispiel die schon erwähnte Testleiterin, die bei ihrer Auswertung auch die handwerklichen Vorerfahrungen berücksichtigt. Sie legt dabei insbesondere das Augenmerk auf die weiblichen Probanden - auch auf diejenigen mit Migrationshintergrund. Dazu erläuterte sie: *„Dass man einfach abstimmt: Was sind für Leistungen erbracht worden, mit welchem Erfahrungshintergrund? Wenn ein Mädchen ganz wenig Erfahrung hat, aber relativ motiviert bei der Sache war, sich viel abgeschaut hat, sich viel hat zeigen lassen, dann ist das was, was wir mit notieren, was für uns wichtig ist. Wie sind sie bereit, neue Dinge zu tun, die sie vielleicht noch nie getan haben, die vielleicht auch nicht so in ihre Kultur reinpassen?“*
In den Interviews äußerten einige Befragte, dass ihnen einerseits zwar bestimmte Verhaltensweisen bei Migrant/innen auffielen, andererseits erklärten sie diese Phänomene nicht in jedem Fall mit der Kategorie Migrationshintergrund: *„Für die handwerklich-motorische Eignung würde ich viel stärker einen schichtspezifischen Unterschied als einen migrantenspezifischen Unterschied machen.“* Oder es wurde darauf verwiesen, dass dasselbe Phänomen auch bei Teilnehmern/innen ohne Migrationshintergrund zu beobachten sei. Eine Testleiterin machte auf eine weitere Erklärungsmöglichkeit von unterschiedlichen Testergebnissen aufmerksam: *„Die Schwankungen, die entstehen, sind oft eher auch durch die Schullaufbahn geprägt. Das ist eher weniger vom Migrationshintergrund abhängig - ist mein Gefühl manchmal - sondern eher von den Schullaufbahnen, die bisher stattgefunden haben.“* Allerdings geht sie nicht darauf ein, dass insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund etwa an Hauptschulen besonders stark repräsentiert sind, es also Zusammenhänge zwischen kultureller Zugehörigkeit und Bildungskarriere zu beachten gilt.
Schließlich wurde von einer Testleiterin auf den Faktor Lernbehinderung als Ursache für Auffälligkeiten verwiesen. Und ein anderer Interviewpartner interpretiert auftretende Unterschiede bei *hamet*-Ergebnissen vor allem mit unterschiedlichen Motivationslagen: *„Das hat etwas mit Interesse zu tun. Das hat nichts mit dem, wo jemand herkommt und welche Nationalität er hat, zu tun. Der, der interessiert ist, der fragt einfach mehr und hinterfragt mehr.“*
Eine Reihe von Teilnehmern/innen des Anwender-Workshops war sich darin einig, dass die Kategorie Migrationshintergrund vor allem erst nach der eigentlichen Testdurchführung, also bei der Interpretation der Ergebnisse und daraus folgenden Interventionen, an Bedeutung gewinnt. Hier geht es für sie etwa um Fragen wie: Wo

besteht Förderbedarf? Gibt es beispielsweise einen spezifischen Bedarf an Förderung der Schriftsprache?

9. „Dass man nicht über alle die gleiche Anweisung stülpt."

Soll das Thema Migrationshintergrund in den *hamet*-Schulungen aufgegriffen werden? Diese Frage wurde im Rahmen der Anwenderbefragung ebenfalls gestellt. Die Hälfte der Testleiter/innen sprach sich dafür aus, dieses Thema in Zukunft in den Anwenderschulungen als Querschnittsthema zu berücksichtigen. Damit wurden folgende Erwartungen verknüpft: Sensibilisierung für Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie die Erweiterung von Handlungskompetenz im Umgang mit diesen Probanden/innen. In den Worten einer Testleiterin: *„Es gibt einfach Gruppen oder Herkünfte oder Vorerfahrungen, wenn man davon nichts weiß (…) und das nur als Test mit knallharten Fakten sieht, da geht einfach was verloren dabei. Ich finde schon wichtig, dass eine Sensibilität hergestellt wird, warum vielleicht auch gewisse Ängste bestehen oder warum eine gewisse Zurückhaltung bei Mädchen oder bei bestimmten Gruppen besteht. Warum sie sich da einfach schwer tun, vielleicht das zu zeigen, was sie tatsächlich könnten. Und wenn man das weiß, und wenn man ein bisschen ein Gespür dafür hat, dass man vielleicht noch mal eine Anweisung mehr investiert, um einfach wirklich das rauszufinden, was sie tatsächlich auch können.(…) Dass man nicht über alle die gleiche Anweisung stülpt oder das gleiche Schema, sondern einfach weiß, dass es Gründe gibt, warum sie sich so oder so gegenüber neuen Aufgaben - vielleicht auch gerade im Handwerk - verhalten."* Ein anderer Testleiter sprach sich dafür aus, die Migrationsthematik in Zukunft in die Anwenderschulungen einzubeziehen, da er erwartet, dass der Anteil an Probanden/innen mit Migrationshintergrund in den nächsten Jahren eher steigen wird. Zudem wurde die Idee formuliert, innerhalb der *hamet*-Schulungen Reflektionsmöglichkeiten anzubieten zu der Frage, wie Proband/innen in eine aktivere, mitgestaltende Rolle gebracht werden könnten.

Bezüglich der Weiterentwicklung des *hamet 2* regte ein Testleiter folgendes zu Modul 3 an: *„Bei diesem Modul wäre es sowieso interessant noch ein bisschen mehr mit den Situationen zu spielen bei Migranten. Wie reagieren sie auf einen deutschen Vorgesetzten, wie auf einen türkischen Chef? Also da einfach noch mehr zu variieren, da könnte ich mir schon noch eine Menge vorstellen."* Er berichtete, dass es eine Vielzahl von *„kritischen Stellen"* gibt, wenn es darum geht, Jugendliche in Ausbildung zu vermitteln: *„Das ist bei dem einen eine weibliche Vorgesetzte oder bei einem Deutschen eine bestimmte Art von türkischen Kollegen, Umgangstil, der darüber entscheidet, ob der durchhält oder nicht. Von daher denke ich schon, da ja Sozialkompetenzen der Stolperstein schlechthin sind, dass man da im hamet noch mehr variieren könnte."*
Die Fähigkeit, mit kulturell verschiedenen Kollegen/innen, Vorgesetzten und Kunden/innen kompetent zu kommunizieren, ist angesichts der Internationalisierung des Arbeitsmarktes zu einer Schlüsselkompetenz für Erwerbstätige geworden. Deshalb wäre es für die zukünftige Fortentwicklung des *hamet 2* sicher eine lohnende Aufgabe, die entsprechenden interkulturellen Kompetenzen auch in den Aufgaben von Modul 3 abzubilden.

10. Anwender/innen entscheiden darüber, wie differenzsensibel der *hamet* ist

Die durchgeführten Untersuchungen zeigen, dass es im Rahmen des *hamet 2* in verschiedener Weise möglich ist, auf kulturelle, sprachliche, geschlechtsbezogene oder soziale Unterschiede der Probanden/innen einzugehen. Dieses Diagnostikinstrument ist also nicht nur von seiner Konzeption her darauf ausgerichtet, Jugendlichen individuell zu fördern. Vielmehr scheint es besonders gut dazu geeignet zu sein, auf Unterschiedlichkeiten von Teilnehmern/innen einzugehen - mit anderen Worten: sensibel mit Differenz umzugehen. Der differenzsensible Charakter des *hamet 2* ist mithin konzeptionell verankert. Ob diese Differenzsensibilität, wie zum Beispiel das Eingehen auf unterschiedliche Sprachkenntnisse während des Tests, in der Praxis tatsächlich zum Tragen kommt, ist in hohem Maß von den Anleiter/innen abhängig. Schließlich kommt ihnen bei der Durchführung des Tests eine Schlüsselrolle zu. Oder wie es ein Testleiter ausdrückte: *„hamet lebt von der Anleitung. Also wie's auch gezeigt wird, das ist ganz entscheidend."* Eine genauso wesentliche Rolle spielen zudem die institutionellen Kontexte, innerhalb derer die Anleiter/innen den *hamet* durchführen sowie die Vorgaben von externen Auftraggebern. So zeigt die durchgeführte Untersuchung an mehren Stellen, dass diese Faktoren mit darüber entscheiden, ob bei der Testdurchführung bestehende Unterschiede – etwa in den handwerklichen Vorkenntnissen oder den Deutschkenntnissen - bei Probanden/innen ausgeglichen werden können. Einige Anwender/innen berichteten von Fällen, bei denen Probanden/innen vom JobCenter zu der Teilnahme am *hamet 2* verpflichtet wurden. Dies wirkte sich nach Erfahrung dieser Testleiter/innen überaus ungünstig aus. Denn die entsprechenden Probanden/innen entwickelten dabei ein hohes Maß an Ängsten oder nahmen den Test sogar als Selektionsinstrument wahr. In solchen Kontexten dürfte es nur sehr schwierig möglich sein, ohne weiteres ein Vertrauensverhältnis zu den Teilnehmern/innen aufzubauen, auf dessen Basis dann auf mögliche kulturelle Unterschiede eingegangen werden kann.

Ein weiteres Beispiel macht deutlich, wie sich Vorgaben eines externen Auftraggebers auf die *hamet-Praxis* auswirken können. Ein befragter Testleiter berichtete, dass er – je nachdem, in welcher Maßnahme innerhalb seiner Einrichtung der *hamet* zum Einsatz kommt – die Probanden/innen bei der Testdurchführung entweder unterstützt oder nicht unterstützt. Bei kürzeren Trainingsmaßnahmen (z.B. Arbeitsgelegenheiten), die v.a. im Auftrag des JobCenters durchgeführt werden, bietet er bei Sprachschwierigkeiten oder sonstigen Verständnisschwierigkeiten keine Hilfestellung an: *„Dann wird es gezeigt, und dann guckt man natürlich, ob es die Leute verstanden haben. Also da wird jetzt nicht so lange geübt, bis es jeder begriffen hat. Sondern dann soll ja auch klar werden, wer die entsprechende Auffassungsgabe hat."* Er interveniert bewusst nicht mit folgender Begründung: *„Das (die Hilfestellung; M.A.) würde das Ergebnis komplett verfälschen."* In diesem Fall versucht er also gleiche Testbedingungen für alle herzustellen und verzichtet auf individuelle Interventionen während der Testdurchführung. Die Tatsache, dass derselbe Testleiter bei den in seiner Einrichtung ebenfalls durchgeführten BVB-Maßnahmen den Probanden/innen individuelle Unterstützung bei Verständnisschwierigkeiten gibt, belegt den Einfluss des externen Auftraggebers auf die *hamet*-Praxis. Im erstgenannten Fall wird explizit auf ein differenzsensibles Vorgehen verzichtet. Damit wird der Fördergedanke des *hamet* negiert und sein Potenzial am individuellen Umgang mit Unterschiedlichkeit der Teilnehmer/innen nicht genutzt.

Welches sind die Voraussetzungen dafür, dass der *hamet 2* auch in der Praxis sein förderdiagnostisches Potential und die damit einhergehende Differenzsensibilität entfalten kann? Eine grundlegende Voraussetzung ist offenbar in hohem Maß gegeben: Die Anwender/innen arbeiten sehr gern mit diesem Diagnostikinstrument; es herrscht bei ihnen durchgängig – das zeigten sämtliche Untersuchungsschritte - eine hohe Zufriedenheit mit dem *hamet 2*. Eine Testleiterin äußerte sich so: *„Es macht unheimlich Spaß. Ich find's klasse, dass es den hamet überhaupt gibt. Viele Kollegen haben wir schon begeistern können".* Gleichzeitig wird vielfach von guter Resonanz auf Seiten der Teilnehmer/innen berichtet: *„Wir sind mit diesem Test in einer Werkstatt für Berufsfindung ansässig. (…) Da kam es dann des Öfteren vor, dass sich innerhalb der Gruppe Warteschlangen gebildet haben und da wurde dann gefragt: ‚Wann darf ich mal den Test machen? Bin ich jetzt dran?' Es wird sehr gut aufgenommen, sehr positiv aufgenommen."* Ein anderer Testleiter berichtete: *„Das ist einfach eine tolle Sache, der hamet-Test; dass fast nie nennenswerte Motivationsprobleme auftauchen".*
Neben der hohen Akzeptanz des *hamet 2* bilden seine ressourcenorientierte Ausrichtung und sein dialogorientierter Charakter grundlegende Voraussetzungen dafür, um differenzsensibel mit den Probanden/innen umgehen zu können. Ein Testleiter aus dem Bereich Jugendvollzugsanstalt betonte:*„Was unsere Leute ja nicht kennen ist, dass man mit ihnen redet. Man redet in der Regel über sie. (…) Unsere Klientel ist sehr dankbar, dass man mit ihnen redet (…). Das ist ja auch das, was sie ihr Leben lang kennen. Sozialarbeiter, Bewährungshelfer - alle reden über sie und wenige beziehen sie ein."* Die Bedeutung einer solchen wertschätzenden Grundhaltung, die auch Unterschiede bewusst wahrnimmt, hat in jüngster Zeit Bauer (2007) bezogen auf die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen dargelegt. Mit Verweis auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse fasst er zusammen: „Kinder und Jugendliche erkennen, wie sie sich in der Wahrnehmung von Eltern und Lehrern spiegeln, und spüren, was ihre Bezugspersonen ihnen zurückmelden. Dieses Feedback kann für sie wegweisend sein, aber auch niederschmetternd, nämlich dann, wenn es sich nur auf ihre Mängel und negativen Eigenschaften bezieht (Bauer 2007, 28). Entsprechendes kann für den *hamet 2* angenommen werden: Die Teilnehmer/innen erkennen und spüren, auf welche Art und Weise sie von den Testleiter/innen wahrgenommen werden und inwiefern ihre Individualität, die sich beispielsweise in kultureller Hinsicht ausdrücken kann, wertgeschätzt wird.
Schließlich eine weitere Voraussetzung für den differenzsensiblen Einsatz des *hamet 2*, die selbstverständlich klingen mag: Nur wer migrationsbezogene Unterschiede bei den Teilnehmern/innen für möglich hält und wahrnehmen kann ist in der Lage, auch auf diese Unterschiede einzugehen. Oder wie es eine befragte Testleiterin formulierte: *„Aber sicherlich, wenn man da jetzt speziell ein Augenmerk darauf richtet, fällt einem vielleicht auch noch mehr auf."*

Fazit: Der *hamet 2* ist ein differenzsensibles Diagnostikinstrument, mit dem es möglich ist, auf Unterschiedlichkeiten von Teilnehmern/innen, die in ihrem Migrationshintergrund begründet sein können, angemessen einzugehen. Das *hamet*-Konzept ermöglicht es Anwendern/innen, auf interkulturelle Aspekte bei der Testdurchführung – etwa im jeweiligen Vorprogramm – Bezug zu nehmen und ungleiche Startchancen der Probanden/innen auszugleichen. Dies gilt insbesondere für Modul 1. Die durchgeführte Untersuchung bezog sich nur peripher auf Modul 3. Es bedürfte einer spezifisch auf Modul 3 ausgerichteten Untersuchung, um für diesen Teil des *hamet 2* empirisch fundierte Aussagen machen zu können.

Literatur

Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg 2007.

Dieterich, Michael; Goll, Martin; Pfeiffer, Gerhard; Tress, Jürgen; Schweiger, Franz; Hartmann, Friedhelm: *hamet 2*: Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen, Modul 1: Berufliche Basiskompetenzen, Modul 2: Lernfähigkeit, Modul 3: Soziale Kompetenz, Modul 4: Vernetztes Denken. Waiblingen 2000/2004.