Deutsches Jugendinstitut

Sprachkompetenz

Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios

Nora Gaupp

Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit

Wissenschaftliche Texte

1/2007

Wissenschaftliche Texte

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. ist ein außeruniversitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Seine Aufgaben sind anwendungsbezogene Grundlagenforschung über die Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien, Initiierung und wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten der Jugend- und Familienhilfe sowie sozialwissenschaftliche Dienstleistungen. Das Spektrum der Aufgaben liegt im Spannungsfeld von Politik, Praxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit. Das DJI hat dabei eine doppelte Funktion: Wissenstransfer in die soziale Praxis und Politikberatung einerseits, Rückkopplung von Praxiserfahrungen in den Forschungsprozess andererseits. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Institutionen und Verbänden der Jugendhilfe, der Politik und der Wissenschaft. Dem Kuratorium des DJI gehören Vertreter des Bundes, der Länder, des Trägervereins und der wissenschaftlichen Mitarbeiterschaft des DJI an.

Das DJI hat z. Zt. folgende Forschungsabteilungen: Kinder und Kinderbetreuung, Jugend und Jugendhilfe, Familie und Familienpolitik, Geschlechterforschung und Frauenpolitik, Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden sowie den Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ und eine Außenstelle in Halle.

Dieser Text wurde am Deutschen Jugendinstitut im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit – Modellphase: Kompetenzagenturen“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erstellt. Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprogramms wurde im Auftrag das BMFSFJ durchgeführt und durch das BMFSFJ finanziert.

© 2007 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“
Internet: http://www.dji.de

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon 089/623 06-0
Telefax 089/623 06-162

Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle
Telefon 0345/681 78-0
Telefax 0345/681 78-47

Weitere Exemplare der Broschüre können gegen einen Versandkostenbeitrag von EUR 1,45 pro Exemplar in Briefmarken unter folgender Anschrift angefordert werden:

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Konzeption und Gestaltung: Regina Wegemann
Druck: Grafik + Druck

Sprachkompetenz

Nora Gaupp

Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios

Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit"
am Deutschen Jugendinstitut e. V.
Wissenschaftliche Texte 1/2007
München/Halle 2006

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung . . . 3

2 Der Europäische Referenzrahmen der Sprachen . . . 5

3 Das Europäische Sprachenportfolio ESP . . . 6

3.1 Ziele des ESP . . . 7
3.2 Struktur des ESP . . . 7
3.3 Versionen des ESP . . . 9
3.3.1 ESP für die Sekundarstufe I (NRW) . . . 9
3.3.2 ESP für Grundschule, Sekundarstufe I und II (Thüringen) . . . 10
3.3.3 ESP für die Sekundarstufe I (Hamburg) . . . 10
3.3.4 ESP für Migrantinnen und Migranten . . . 10
3.3.5 ESP für Jugendliche und Erwachsene (Schweiz) . . . 11

4 Pilotphase . . . 11

4.1 Auswahl des Schweizer ESP . . . 11
4.2 Ablauf der ersten Erprobung . . . 12
4.3 Stichprobe . . . 13
4.4 Erfahrungen der Jugendlichen mit dem ESP . . . 14
4.4.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund . . . 16
4.4.2 Klassenart . . . 17
4.5 Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen mit dem ESP . . . 18
4.5.1 Klassenlehrerinnen . . . 18
4.5.2 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Beratungsstelle . . . 19
4.6 Ergebnisse der Selbsteinschätzung (ESP) und Testergebnis (DIALANG) . . . 20
4.6.1 Das DIALANG-Testverfahren . . . 20
4.6.2 Ergebnisse des Vergleichs von Selbsteinschätzung (ESP) und Testergebnis (DIALANG) . . . 21

5 Hauptphase der Erprobung des ESP . . . 23

5.1 Auswahl des Hamburger ESP . . . 23
5.2 Ablauf der zweiten Erprobung . . . 24
5.3 Stichprobe . . . 25
5.4 Erfahrungen der Jugendlichen mit dem ESP . . . 26
5.4.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund . . . 28
5.4.2 Klassen . . . 29
5.5 Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer mit dem ESP . . . 30
5.6 Ergebnisse der Selbsteinschätzung (ESP) undErgebnisse eines Sprachtests (PISA-Aufgaben) . . . 33
5.6.1 Auswahl und Anpassung der PISA-Aufgaben . . . 33
5.6.2 Ergebnisse der Selbsteinschätzung (ESP) und Testleistung (PISA) . . . 33

6 Zusammenfassung und Ausblick . . . 37

7 Literatur . . . 40

8 Anhang . . . 42

Anhang A Globalskala und Skala der Teilfähigkeiten . . . 42

Anhang B Interviewleitfaden für die Betreuer . . . 44

Anhang C Arbeit mit dem ESP in der Klasse . . . 47

1 Einführung

Kompetenzfeststellungsverfahren zur Dokumentation von Fähigkeiten, Kenntnissen und Erfahrungen werden in der Phase des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf immer wichtiger. Solche Verfahren dienen in dieser Zeit der Einschätzung der Voraussetzungen, Wünsche und Ziele der Jugendlichen. In der Logik des „Ressourcen- oder Kompetenzansatzes" hat Kompetenzfeststellung zwei grundlegende Funktionen. Die Nutzung und Fortentwicklung vorhandener Kompetenzen für die Planung des weiteren Bildungsweges der Jugendlichen sowie die Identifikation von fehlenden oder nicht ausreichenden Kompetenzen, die der beruflichen und sozialen Integration entgegenstehen und somit auf einen Förderbedarf hinweisen. Erst auf Grundlage der Ergebnisse einer solchen Kompetenzfeststellung können individuell passende Qualifizierungsziele entwickelt werden. Kompetenzfeststellung wird in diesem Sinn als Förderdiagnostik, nicht als Selektionsdiagnostik verstanden. Es geht nicht um die Auswahl geeigneter oder ungeeigneter Personen, sondern um die Identifizierung von einerseits bereits vorhandenen Ressourcen, andererseits aber auch um die Feststellung von Förderbedarf.

Bevor detaillierter auf das Thema Kompetenzfeststellung eingegangen wird, muss zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff Kompetenz an sich verstanden wird. Der Begriff der Kompetenz hat in letzter Zeit eine starke Konjunktur erfahren, dennoch existiert keine einheitliche und verbindliche Definition dieses Begriffs (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003). Zahlreiche andere Begriffe wie Qualifikation, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Ressourcen, Eignungen etc. werden oft wahllos synonym gebraucht. Diese Begriffsverwirrung findet ihre Entsprechung auch in der Fachliteratur, denn es existiert „ein kaum noch zu übersehendes Sammelsurium an unterschiedlichen Begrifflichkeiten, Verständnisweisen, Analyseebenen usw. in den unterschiedlichen Fachrichtungen".

Eine wichtige Definition von Kompetenz stammt von Kanning (2003). In dieser werden Kompetenzen als Verhaltenspotenziale verstanden, d. h. als Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums sich kompetent zu verhalten. Kompetenzen bilden das Potenzial, in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Kompetenzen sind somit eine Disposition, aber keine Garantie sich kompetent zu verhalten.

Neben der definitorischen Frage, was unter dem Begriff Kompetenzen allgemein verstanden wird, werden unterschiedliche Arten von Kompetenzen oder Kompetenzklassen unterschieden. Eine häufige Systematisierung differenziert fachlich-methodische, personale und soziale Kompetenzen. Sprachkompetenzen, um die es im vorliegenden Bericht geht, fallen in dieser Klassifizierung unter die fachlich-methodischen Kompetenzen.

Geht es nun um die Frage, wie Kompetenzen gemessen werden können, so werden häufig drei verschiedene Typen von Kompetenzfeststellungsverfahren unterschieden:

- Standardisierte Testverfahren
- Selbsteinschätzungsverfahren
- Fremdeinschätzungsverfahren

Standardisierte Testverfahren versuchen, Kompetenzen direkt zu messen. Beispiele hierfür sind Sprach-, Schulleistungs-, kognitive Leistungs- oder Berufseignungstests. Ziel standardisierter Testverfahren ist es, Kompetenzen objektiv (d. h. unabhängig von Einflüssen durch die Testleiterin bzw. den Testleiter oder die betreffende Person selbst), valide (d. h. inhaltlich exakt) und reliabel (d. h. mit einer ausreichenden Messgenauigkeit) zu erheben. Eine zweite Gruppe von Verfahren bilden Selbsteinschätzungsverfahren, bei denen die oder der Betreffende selber ihre oder seine Kompetenzen beurteilt. Dies kann über die Selbstbeobachtung, -beschreibung oder -einschätzung erfolgen. Selbsteinschätzungen erfolgen meist über Fragebogen, in denen die oder der Betreffende Auskunft über sich gibt (z. B. Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit). Eine besondere Form von Selbsteinschätzungsverfahren sind Portfolios. Portfolios beinhalten i. d. R. eine strukturierte Sammlung von Dokumenten (z. B. Bestätigungen, Zeugnisse, Zertifikate) sowie ein vorstrukturiertes und angeleitetes Verfahren zur Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen. Dies kann z. B. über Checklisten geschehen, in denen die oder der Betreffende angibt, ob sie oder er bestimmte vorgegebene Inhalte bewältigen kann. Fremdeinschätzungsverfahren stellen die dritte Gruppe von Verfahren dar. Hier beurteilt eine dritte Person, z. B. Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Ausbilderinnen und Ausbilder die Kompetenzen einer Person. Das klassische Beispiel eines Fremdeinschätzungsverfahrens ist das Assessment Center. Geschulte Beobachterinnen und Beobachter beurteilen das Verhalten einer Person in mehreren Situationen (Gruppenaufgaben, Diskussionen oder Vorträgen) und kommen durch ein vorgegebenes Beobachtungs- und Auswertungsschema zu Aussagen über die Kompetenzen der beobachteten Person.

Das Deutsche Jugendinstitut hat sich im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesmodellprogramms Kompetenzagenturen (vgl. INBAS 2003, 2004) zum Ziel gesetzt, Verfahren zur Diagnose ausbildungs- und berufsrelevanter Kompetenzen zu erproben. Es wurden daher verschiedene Kompetenzfeststellungsverfahren für benachteiligte Jugendliche erprobt, dokumentiert und weiterentwickelt. Vorrangiges Ziel war die Überprüfung der Praktikabilität und des Nutzens bereits vorhandener Verfahren für die spezielle Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher sowie die Generierung von Anwendungshinweisen und Modifikationsvorschlägen.

Für den Bereich der Sprachkompetenz wurde aus einer Vielzahl von gesichteten Verfahren das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als ein Selbsteinschätzungsverfahren ausgewählt. Die Wahl fiel bewusst auf ein Verfahren, das auf einer Selbsteinschätzung durch die Jugendlichen basiert, da der Prozess der Selbstbeurteilung eigener Fähigkeiten im Gegensatz zu Fremdurteilen (wie z. B. Schulnoten) ein großes Potential besitzt, zum weiteren Lernen zu motivieren. Zudem können mit diesem Verfahren nicht nur in der Schule erworbene Sprachen dokumentiert werden, sondern gerade auch informell in anderen Kontexten erworbene Sprachkompetenzen. Die Einschätzung und Dokumentation von Sprachkompetenzen kann für alle Sprachen erfolgen, über die eine Person verfügt und ist nicht auf die im schulischen Fremdsprachenunterricht vermittelten Sprachen beschränkt. Eine weitere Besonderheit des Europäischen Sprachenportfolios im Vergleich zu anderen Portfolioverfahren ist, dass mit dem wissenschaftlich gestützten Referenzrahmen zur Einschätzung des Niveaus von Sprachkompetenzen ein Instrument geschaffen wurde, Sprachkompetenzen zuverlässig, transparent und europaweit vergleichbar zu beschreiben (vgl. Gick 2004).

Das Europäische Sprachenportfolio wurde in zwei Hauptschulen in Klassen der neunten und zehnten Jahrgangsstufe eingesetzt, um die Anwendbarkeit und Passung des Verfahrens für die Zielgruppe von Jugendlichen im Alter von circa 16 Jahren zu überprüfen. In einer Pilotstudie im Zeitraum zwischen Februar und März 2005 wurde eine erste Erprobung mit zwei Schulklassen durchgeführt, um eine begründete Auswahl einer für die Zielgruppe adäquaten Portfolioversion treffen zu können und erste Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit dem Instrument zu sammeln. In der Hauptphase (Oktober 2005 bis Februar 2006) wurde das Portfolio in sieben Schulklassen eingesetzt. Um qualifizierte Empfehlungen für den Einsatz des Verfahrens geben zu können, wurden jeweils nach Abschluss der Arbeit mit dem ESP sowohl die Jugendlichen als auch die Pädagoginnen und Pädagogen in teilstandardisierten Evaluationsinterviews nach ihren Erfahrungen und Verbesserungsvorschlägen gefragt.

Der folgende Bericht stellt die verwendeten Portfolioversionen vor, beschreibt die Arbeit mit dem ESP in den Klassen und geht anschließend auf die Ergebnisse der Evaluationsinterviews mit den beteiligten Personen ein. Die Ergebnisse der Interviews mit den Jugendlichen werden nach den Dimensionen Klassenart und Migrationshintergrund verglichen und zusätzlich ausgewiesen. Ferner werden die Ergebnisse der Selbsteinschätzung des ESP den Ergebnissen eines Sprachtests gegenübergestellt und mögliche Ursachen für eventuelle Abweichungen analysiert. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengestellt und Empfehlungen und Anwendungsmodifikationen für den Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios für die Gruppe von benachteiligten Jugendlichen diskutiert.

2 Der Europäische Referenzrahmen der Sprachen

Die Bewertung von Sprachkompetenzen im Europäischen Sprachenportfolio basiert auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen der Sprachen (Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment CEF). Der CEF steht mit seinen sechs Kompetenzstufen (aufsteigend von A1 bis C2), Skalen und Indikatoren nicht nur im Mittelpunkt des Europäischen Sprachenportfolios. Er findet bereits weitreichende Akzeptanz in Test- oder Assesmentsystemen und zwar sowohl in den staatlichen Bildungssystemen als auch bei privaten Anbietern von sprachlichen Dienstleistungen. Die Bereitstellung transparenter und europaweit vergleichbarer Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenzen erleichtert die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden, und fördert so auch die Mobilität in Europa (Europarat 2001). Mit dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen soll auf dem Gebiet der Mitgliedsstaaten des Europarates für das Lehren und Lernen von Sprachen Kohärenz und Transparenz geschaffen und die Bedeutung von Mehrsprachigkeit betont werden. Mehrsprachigkeit beschreibt die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus bis zu Sprachen anderer Länder (die er entweder in der Schule oder über direkte Erfahrung erwirbt) (vgl. Europarat 2001). Der CEF basiert auf einem kommunikativ-handlungsorientierten theoretischen Konzept des Lehrens und Lernens von Sprachen, in dem Sprachlernende vor

allem als sozial Handelnde betrachtet werden, d. h. als Gesellschaftsmitglieder, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative und sprachliche Aufgaben bewältigen müssen (Europarat 2001). Bedeutsam für die Bewertung von Sprachkompetenzen sind die Kompetenzebenen des CEF (Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment):

A = Elementare Sprachverwendung	A1 – Breakthrough A2 – Waystage
B = Selbständige Sprachverwendung	B1 – Threshold B2 – Vantage
C = Kompetente Sprachverwendung	C1 – Effectiveness C2 – Mastery

Der CEF bietet nicht nur Skalen für die generelle Beherrschung einer bestimmten Sprache (Globalskala), sondern auch eine Aufteilung in spezifische Kategorien der Sprachverwendung und der Sprachkompetenz (Skala der Teilfertigkeiten), was es Lernenden erleichtert, Lernziele zu spezifizieren und Lernerfolge in den unterschiedlichsten Bereichen zu beschreiben. Es existieren Definitionen der sechs Kompetenzstufen für folgende kommunikative Teilfähigkeiten: hören, lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend sprechen und schreiben. Es wurde besonders darauf geachtet, dass die Deskriptoren positiv, eindeutig, kurz und klar formuliert sind (vgl. Europarat 2001). Die Beschreibungen der Kompetenzstufen liegen in allen europäischen Sprachen vor, darunter auch Türkisch, Russisch oder Polnisch. Die Beschreibung der Globalskala sowie die Skalen der Teilfähigkeiten befinden sich in Anhang A.

3 Das Europäische Sprachenportfolio ESP

Das Europäische Sprachenportfolio ist ein Projekt des Europarates. Zwischen 1998 und 2000 wurden in 15 Ländern und Regionen verschiedene Versionen des Portfolios für unterschiedliche Gruppen entwickelt. Im Herbst 2000 hat der Europarat ein Validierungskomitee eingesetzt, welches laufend neue Portfoliofassungen akkreditiert (vgl. Landesinstitut für Schule 2004a, 2004d). Durch dieses Verfahren sind einige nationale Fassungen des ESP für unterschiedliche Alters-, Ziel- oder Schülergruppen entstanden (vgl. Schulverlag 2002). Eine aktuelle Übersicht über die Entwicklungen und Links zu einzelnen ESP-Projekten in Europa kann unter der Website www.coe.int nachgeschlagen werden. Einen Einblick in die Entwicklung, Evaluation und Lehrplanverankerung des europäischen Portfolios für Sprachen in den Schulen der Sekundarstufen I der Bundesländer in Deutschland bietet die Internetseite www.learnline.nrw.de/angebote/portfolio/schulprakt/sekundarstufe.html. Allgemeine Informationen und eine Literaturliste zum Thema Sprachenportfolio sind unter www.learnline.de/ zu finden.

3.1 Ziele des ESP

Das europäische Sprachenportfolio erfüllt für die oder den Fremdsprachenlernenden zwei Hauptaufgaben. Es dient als individueller Lernbegleiter sowie als Informationsinstrument für Dritte (vgl. Westhoff 2004). Das Sprachenportfolio verfolgt zudem auch verschiedene übergeordnete Ziele, wie die Förderung der Mehrsprachigkeit und des Dialogs zwischen den Kulturen, die Stärkung und Bewahrung der kulturellen Vielfalt, die Förderung des autonomen Lernens und die Ermutigung zum lebenslangen Sprachenlernen (vgl. Council of Europe 2004b; vgl. Schneider 2001).

Das ESP stellt eine Reihe von Arbeitsblättern und Formularen zur Verfügung, welche die Sprachlernenden einerseits für das Sprachenlernen motivieren und im Prozess des Sprachenlernens unterstützen sollen und andererseits der Erstellung einer umfassenden Dokumentation ihrer sprachlichen und interkulturellen Lernerfahrungen dienen. Durch das Sprachenportfolio können die Sprachlernenden eine strukturierte Sammlung von Dokumenten (z. B. Bestätigungen, Zeugnisse, Zertifikate) zusammenstellen und immer wieder ergänzen und aktualisieren (vgl. Schulverlag 2002). Somit werden Sprachkompetenzen, das Sprachenlernen, Sprachkontakte und interkulturelle Erfahrungen für die Jugendlichen selbst und für andere transparent und international vergleichbar dokumentiert. Das Europäische Sprachenportfolio unterstützt die Jugendlichen darin,

- eigene sprachliche Kompetenzen zu beschreiben, einzuschätzen und den international vergleichbaren Niveaustufen zuzuordnen,
- schulische und außerschulische Erfahrungen beim Sprachenlernen sowie interkulturelle Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren,
- über sprachliche Kompetenzen zu informieren, beispielsweise bei einem Schulwechsel oder bei Bewerbungen, und
- sich Ziele für das Sprachenlernen zu setzten, das weitere Lernen zu planen, umzusetzen und zu evaluieren (vgl. Landesinstitut für Schule 2004d).

Der Dokumentationsfunktion wird dabei eine besondere Bedeutung mit verschiedenen Rückkopplungseffekten zugesprochen: Sie kann die Motivation stärken, weil Lernerfolge sichtbar werden, die Auswahl von Aufgaben beeinflussen und/oder die Lernaktivitäten in und außerhalb des (schulischen) Sprachunterrichts anregen (vgl. Schneider 2001).

3.2 Struktur des ESP

Das Europäische Sprachenportfolio ist durch eine dreigliedrige Struktur charakterisiert und besteht aus dem Sprachenpass, der Sprachenbiografie und dem Dossier.

Sprachenpass

Der Sprachenpass gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse und informiert zusammenfassend über die Sprachlernerfahrungen (in und außerhalb der Schule) und die interkulturellen Erfahrungen seiner Inhaberin oder seines Inhabers (vgl. Schulverlag 2002). Damit handelt es sich um ein Dokument, das dazu beträgt, die Sprachkompetenzen sowohl für die Jugendlichen als auch für externe Personen wie z. B. Lehrer, Ausbilder oder Arbeitgeber „sichtbar" zu machen und fortlaufend zu dokumentieren. Der Sprachenpass enthält folgende Dokumentationen:

- Überblick über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen: Sprachunterricht in der Schule, Spracherwerb außerhalb der Schule, Spracherwerb durch Auslandsaufenthalte
- Globalskala zu den Sprachkompetenzen für alle gesprochenen Sprachen anhand der vom Europarat erarbeiteten Kompetenzstufen (vgl. Kapitel 2)
- Tabellenanhang für Zertifikate und Diplome mit Sprachkomponenten.

Der Sprachenpass stellt das Endprodukt des Portfolios dar, das sich aus den Ergebnissen der Sprachenbiografie und dem Dossier zusammensetzt (vgl. Council of Europe 2004b).

Sprachenbiografie

Die individuelle Sprachlernbiografie dokumentiert die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und die interkulturellen Erfahrungen und wird als zusätzliches Instrument zur Selbstbeurteilung des Sprachenlernens verwendet (vgl. Landesinstitut für Schule 2004c, 2004d; vgl. Schulverlag 2002). Dabei werden über mehrere Jahre die Veränderungen in den Sprachen festgehalten und somit der Prozess des Sprachenlernens fortlaufend transparent gemacht. Die Ergebnisse der Sprachenbiografie (= Lernbegleiter) werden in den Sprachenpass übertragen. Inhalte der Sprachenbiografie sind insbesondere:

- Hilfen zur Reflexion des Sprachenlernens
- Chronologischer Überblick über biografische Sprachlernerfahrungen, z. B. Sprachen, mit denen man aufgewachsen ist, Sprachregionen, in denen man gelebt hat
- Checklisten zur Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen: Für jede Kompetenzstufe der fünf Teilfertigkeiten einer Sprache (Hörverstehen, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen, Schreiben) werden verschiedene sprachenbezogene Anforderungssituationen beschrieben. Zu jeder Sprachsituation schätzt die bzw. der Lernende ein, ob sie oder er diese unter normalen Umständen gut und leicht bewältigen kann. Können 80 % der beschriebenen Sprachsituationen bejaht werden, so gilt diese Kompetenzstufe als erreicht. Nachfolgende Beispielsätze stammen aus der Schweizerischen Version des Sprachenportfolios für junge Erwachsene und veranschaulichen das Selbsteinschätzungsverfahren für die Niveaustufe A 2 der Sprachfertigkeit Hören:
    - Ich kann verstehen, was man in einfachen Alltagsgesprächen etwas langsam und deutlich zu mir sagt; es ist möglich, sich mir verständlich zu machen, wenn die Sprechenden sich die nötige Mühe machen können.

- Ich kann im Allgemeinen das Thema von Gesprächen, die in meiner Gegenwart geführt werden, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.
- Ich kann Sätze, Ausdrücke und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. grundlegende Informationen zu Person, Arbeit, näherer Umgebung).

- Informationen über Sprachunterricht an Schulen und in Sprachkursen
- individuelle Zielsetzung „Meine Ziele“

Dossier

Im Dossier werden eigene Dokumente, z. B. Gedichte, Briefe, Bewerbungen oder Reiseberichte gesammelt, die beispielhaft veranschaulichen, über welche Sprachfähigkeiten eine Person in verschiedenen Sprachen verfügt. Das Dossier kann einerseits als „Arbeitsdossier“ das alltägliche Sprachenlernen begleiten und Lernprozesse dokumentieren, andererseits als „Präsentationsdossier“ den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse illustrieren.

3.3 Versionen des ESP

Nachfolgend werden verschiedene Versionen des Europäischen Sprachenportfolios kurz vorgestellt, die für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen in Betracht kommen. Allen Variationen haben die Zielsetzung und die dreigliedrige Grundstruktur (Sprachenbiographie, Sprachenpass und Dossier) gemeinsam.

3.3.1 ESP für die Sekundarstufe I (NRW)

Im Kontext der Entwicklung und Einführung des Europäischen Sprachenportfolios in Deutschland wurde am Landesinstitut für Schule (NRW) eine eigene Fassung des Sprachenportfolio entwickelt, welche speziell an die Rahmenbedingungen der Sekundarstufe I (7. – 10. Klasse) angepasst ist und zudem als erste deutsche Portfolioversion vom Europarat akkreditiert wurde (vgl. Universität Giessen 2005, vgl. Council of Europe 2004a). Das NRW-Sprachenportfolio soll vor allem bei Bewerbungen und bei dem Wechsel von einer Schule zu einer anderen eingesetzt werden. Die zweite unveränderte Auflage des Sprachenportfolios für die Sekundarstufe I kann beim Verlag für Schule und Weiterbildung bestellt werden und über die Internetseite des BLK-Verbundprojektes „Sprachen lehren und lernen im Kontinuum“ der Universität Giessen eingesehen werden (www.uni-giessen.de/anglistik/blkprojekt/). Für Schulen, die das Portfolio einführen oder ihre pädagogisch-fachliche Arbeit mit dem Sprachenportfolio intensivieren wollen, bietet die web-basierte Handreichung „Schulpraktische Arbeit mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen“ wichtige Anregungen und Informationen (vgl. www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2/).

3.3.2 ESP für Grundschule, Sekundarstufe I und II (Thüringen)

In Thüringen wurden für verschiedene Klassenstufen drei Varianten des Sprachenportfolios entwickelt und 2002 vom Europarat akkreditiert, die sich neben dem Europäischen Referenzrahmen auch an den Thüringer Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II orientieren. Die seit Februar 2003 eingesetzten Sprachenportfolios werden in allgemein bildenden Schulen in Thüringen mit dem Ziel, das Portfolio flächendeckend ab der Klassenstufe 3 einzuführen, erprobt. Eine Besonderheit des Sprachenportfolios von Thüringen stellt die Möglichkeit der Fremdeinschätzung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer dar. Ebenso hervorzuheben sind die, für die Grundschule und Sekundarstufe I, kindgerecht grafisch dargestellten Erklärungen und Checklisten zur Selbsteinschätzung. Die Thüringer Sprachenportfolios können über die Homepage des Kultusministeriums Thüringen (www.thueringen.de) kostenlos bezogen werden.

3.3.3 ESP für die Sekundarstufe I (Hamburg)

Das ebenfalls 2003 entwickelte Hamburger Sprachenportfolio Sekundarstufe I richtet sich an Schülerinnen und Schüler der fünften bis zehnten Klassenstufe. Auch die Hamburger Version des ESP orientiert sich an der gemeinsamen Struktur aus Sprachenbiographie, Sprachenpass und Dossier. Besonderer Wert wird auf die Sprachenbiographie gelegt. Hier werden differenziert Sprachlernerfahrungen aus der Familie, der Schule, aus außerschulischen Kontexten, Auslandsaufenthalten und Praktika erfragt. Die Sprachenbiographie enthält zudem einen Teil, in dem Tipps und Techniken zum besseren Sprachenlernen beschrieben werden. Über das Ausprobieren verschiedener Methoden und Lerntechniken können die Jugendlichen herausfinden, auf welche Art und Weise sie Sprachen am besten lernen können. Zu beziehen ist das Hamburger Portfolio über den Diesterweg Verlag.

3.3.4 ESP für Migrantinnen und Migranten

Das Sprachenportfolio für Personen mit Migrationshintergrund wurde im Rahmen des EU-Projektes Milestone (Modules of Intercultural and Autonomous Learning for Migrants) in einer Kooperationsgemeinschaft aus neun Ländern, darunter auch Deutschland, zwischen 2000 und 2004 entwickelt. Der Fokus richtet sich auf die Zielgruppe von heranwachsenden und erwachsenen Migrantinnen und Migranten, die die Sprache des Aufnahmelandes erlernen. Es existieren fünf nationale Portfolioversionen aus Deutschland, den Niederlanden, England, Schweden und Finnland. Das Besondere des Sprachenportfolios für Migrantinnen und Migranten besteht darin, dass zusätzlich zu den eigentlichen Sprachenportfolios sowohl ein Lehrerhandbuch als auch allgemeine Anleitungen für den Einsatz im Klassenzimmer kostenlos unter www.eu-milestone.de/ angeboten werden (vgl. Milestone-Projekt 2004). Außerdem wurde ein zusätzliches Niveau A0 für sehr geringe Sprachkompetenzen entwickelt, da die niedrigste Stufe des CEF A1 von vielen Migrantinnen und Migranten noch nicht erreicht wird. Es besteht die Möglichkeit, sich das Sprachenportfolio als Word-Datei zusenden zu lassen, um das Milestone-Portfolio den eigenen Bedürfnissen anzupassen.

3.3.5 ESP für Jugendliche und Erwachsene (Schweiz)

Auch in der Schweiz wurden mehrere Fassungen des ESP für verschiedene Zielgruppen entwickelt. Es existieren eine Variante für ältere Jugendliche ab 15 Jahren (ESP III) sowie eine für die Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen (ESP II). Beide können unter www.blmv.ch/ über den Schulverlag bestellt werden. Eine Besonderheit der Schweizer Portfolios stellen die Hilfen bei der Selbstbeurteilung der eigenen Sprachkenntnisse und bei der Niveauzuordnung von Zertifikaten und Abschlüssen dar, welche den Gebrauch des Sprachenpasses unterstützen. In der schweizerischen Version enthalten die drei Teile des Portfolios umfassende Erklärungen, Hinweise und Arbeitsvorschläge (vgl. Schulverlag 2002). Mehr Informationen zum Schweizer Sprachenportfolio und der Erprobung in verschiedenen pädagogischen Kontexten erhält man in Heft Nr. 2/2004 der schweizerischen Zeitschrift für Sprachenunterricht und Sprachenlernen „Babylonia“ (vgl. Lenz, 2004; Meijer, 2004).

4 Pilotphase

Um erste Erfahrungen mit dem Einsatz des Sprachenportfolios in Hauptschulklassen mit einem hohen Anteil junger Migrantinnen und Migranten zu sammeln, wurde der eigentlichen Erprobung eine Pilotphase vorangestellt. Mit begrenztem Aufwand sollte die Eignung der ausgewählten ESP-Version sowie die methodische Arbeit mit dem Verfahren im Klassenverband getestet werden.

4.1 Auswahl des Schweizer ESP

Nach Sichtung der dargestellten Sprachenportfolios im Hinblick auf Praktikabilität und Validität wurde letztendlich aus drei Gründen die Schweizer Version für junge Erwachsene ab 15 Jahren für die Pilotphase ausgewählt: Die Fassung des Portfolios eignet sich besonders durch die altersgerechte Gestaltung für die Zielgruppe von Jugendlichen der 9. oder 10. Klassenstufe. Ausschlaggebend für die Entscheidung waren zudem die übersichtlichen, ausführlichen und verständlichen allgemeinen Informationen zum Sprachenpass und die Anleitungen und Erklärungen zu den einzelnen Teilen des Portfolios. Zum Dritten besticht das Gesamtdesign durch einen festen DIN-A4 Ordner und unterschiedliche Farbgestaltung für die drei Arbeitsbereiche (Sprachenpass, -biographie und Dossier). Dadurch wirkt das Portfolio insgesamt sehr übersichtlich.

4.2 Ablauf der ersten Erprobung

Die erste Erprobung der Schweizer Version des ESP wurde im Februar 2005 in einer Gemeinschaftshauptschule in NRW durchgeführt. In Absprache mit dem Schulleiter und den Klassenlehrerinnen erfolgte die Auswahl von zwei Klassen. An der Untersuchung nahmen eine reguläre 10. Klasse und eine BUS-Klasse (Betrieb und Schule, 9. Klassenstufe) teil. Die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse erhalten nach erfolgreicher Absolvierung des Schuljahres die Mittlere Reife. Jugendliche mit einer geringen Chance auf einen Schulabschluss können in NRW eine so genannte BUS-Klasse besuchen. Dort werden die Jugendlichen durch intensive Praxiserfahrung (Betriebsbesichtigungen und Praktika) auf den Übergang von der Schule in Ausbildung vorbereitet und durch die schulbegleitenden Praktika in Betrieben soll ihre Chance auf einen Ausbildungsplatz verbessert werden.

Die Klassenlehrerinnen, der Schulleiter und der Schulsozialarbeiter wurden über das Sprachenportfolio mit Hilfe des ESP-Ordners und einem schriftlichen „Einsatzplan" informiert.

In beiden Klassen arbeiteten die Schülerinnen und Schüler mit dem Sprachenportfolio über einen Zeitraum von zwei Wochen. Die Betreuung der Arbeit mit dem Sprachenportfolio in den Klassen erfolgte arbeitsteilig durch die Lehrerinnen und Lehrer sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Beratungsstelle der Jugendberufshilfe. Jede und jeder Jugendliche erhielt einen eigenen Portfolio-Ordner. Aus zeitlichen Gründen wurde das Dossier nicht eingesetzt, sondern nur die beiden Instrumente Sprachenbiografie und Sprachenpass für die Sprachen Deutsch, Englisch und gegebenenfalls die Muttersprache bearbeitet. In den beiden Klassen wurde ein geringfügig unterschiedliches Vorgehen gewählt, das im Folgenden skizziert wird.

Einführung

- Einführung in das Sprachenportfolio (Aufbau, Inahlte, Ziele)
- Erklärung des Europäischen Referenzrahmens, u. a. durch den Einsatz einer Gruppenarbeit (Teilfertigkeiten, Niveaustufen)

Arbeit mit der Sprachenbiografie

- Erarbeitung der biografischen Sprachlernerfahrungen
- Erklärung der Globalskala und der Checklisten zur Selbsteinschätzung von Sprachkompetenzen
- Bearbeitung der Checklisten zur Selbsteinschätzung für die Sprachen Englisch und Deutsch in den fünf Teilfertigkeiten der Sprachbiografie
- Bearbeitung der Globalskala für die Sprachen Englisch und Deutsch

Für alle Jugendlichen wurde ein zusätzlicher Protokollbogen ausgefüllt, in den die Ergebnisse (Niveaustufen) der Selbsteinschätzung aus dem ESP (für Englisch, Deutsch und die Muttersprache in den Teilkompetenzen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben) übertragen wurden. In der darauf folgenden Woche wurden mit allen Jugendlichen individuelle etwa 10minütige teilstandardisierte Evaluationsinterviews geführt. Inhalt der Interviews waren die persönlichen Erfahrungen

der Jugendlichen mit dem ESP. Den Jugendlichen wurden u. a. Fragen zu Stärken und Schwächen des ESP, zum wahrgenommenen Nutzen und zu Verbesserungsvorschlägen für die Durchführung gestellt. Zudem sollten die Jugendlichen eine Gesamtbewertung des Portfolios abgeben. Zuletzt wurden die Jugendlichen noch um eine Reihe soziodemographischer Angaben gebeten.

In der gleichen Woche fanden zudem Evaluationsinterviews mit den Klassenlehrerinnen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Beratungsstelle der Jugendberufshilfe statt. In diesen Gesprächen ging es ebenfalls um die Bewertung des Sprachenportfolios sowie um Anregungen für den zukünftigen Einsatz von Selbsteinschätzungsverfahren zur Sprachkompetenz (vgl. Interviewleitfaden siehe Anhang B).

4.3 Stichprobe

Insgesamt beteiligten sich 36 Schülerinnen und Schüler an der ersten Erprobung des Sprachenportfolios (20 aus der 10. Klasse, 16 aus der BUS-Klasse). Das Durchschnittsalter der Jugendlichen liegt bei 16 Jahren, die Jüngsten sind 15 Jahre alt, die Ältesten 18 Jahre.

Aufgrund von schulbegleitenden Praktika waren einige Schülerinnen und Schüler am Tag der Evaluationsinterviews (zur Beurteilung des ESP aus Sicht der Jugendlichen) nicht in der Schule. Es liegen daher nur 29 Interviews vor, davon 19 aus der 10. Klasse und 10 aus der BUS-Klasse. An den Interviews beteiligten sich 12 Mädchen und 17 Jungen. Dieses Ungleichgewicht ist v. a. auf den hohen Anteil an Jungen in der BUS-Klasse zurückzuführen.

Das Thema der Sprachkompetenzen ist gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund von Interesse, da die Mehrsprachigkeit für sie eine besondere Chance darstellt. Daher werden die Ergebnisse zusätzlich für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund beschrieben. Als Jugendliche mit Migrationshintergrund werden Jugendliche definiert, die entweder eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, oder in einem anderen Land als Deutschland geboren sind oder eine andere Muttersprache als Deutsch angeben. Mit gut zwei Drittel (69 %) liegt der Anteil junger Migrantinnen und Migranten sehr hoch. Insgesamt haben 35 % der Jugendlichen (auch) eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit. In der Gruppe der Migrantinnen und Migranten besitzt etwa die Hälfte die deutsche Staatsangehörigkeit. Dies sind neben den Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion v. a Jugendliche, die in Deutschland geboren sind. Ein Drittel (31 %) der Jugendlichen ist nicht in Deutschland geboren. Eine knappe Mehrheit der Migrantinnen und Migranten (55 %) gibt Deutsch als Muttersprache, 45 % geben die Sprache des jeweiligen Geburtslandes an. Es wird jedoch bei allen Jugendlichen zu Hause (auch) deutsch gesprochen. Als letzte Angabe des soziodemographischen Fragenkomplexes konnten die Jugendlichen noch weitere Sprachen neben ihrer Muttersprache nennen, die sie in der Schule oder im Ausland erlernt haben. Neben der von allen genannten Schulsprache Englisch wurden elf weitere Sprachen angegeben, wobei Französisch, Spanisch und Arabisch am häufigsten aufgeführt wurden.

4.4 Erfahrungen der Jugendlichen mit dem ESP

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Evaluationsinterviews mit den Jugendlichen dargestellt. Es werden zuerst die Ergebnisse für alle befragten Jugendlichen vorgestellt, anschließend getrennt nach den beiden Dimensionen Klassenart und Migrationshintergrund. Mit einer Durchschnittsnote von 2,7 (Frage „Welche Note gibst du dem ESP insgesamt?“) wurde das ESP von den Jugendlichen als ein insgesamt befriedigendes Instrument zur Sprachkompetenz beurteilt. Die Jugendlichen vergaben meist mittlere Noten (Abb. 1). Nur eine Person vergab die Note Eins, etwa ein Achtel vergab eine der beiden schlechtesten Noten. Bei der Frage „Wie viel Spaß hat dir die Arbeit mit dem ESP gemacht?“ wurde am häufigsten die Antwort „weder noch“ gegeben. Während ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler viel Spaß mit dem ESP hatten, gab es mit einem Anteil von etwa einem Viertel auch Jugendliche, die wenig oder gar keinen Spaß mit dem ESP hatte.

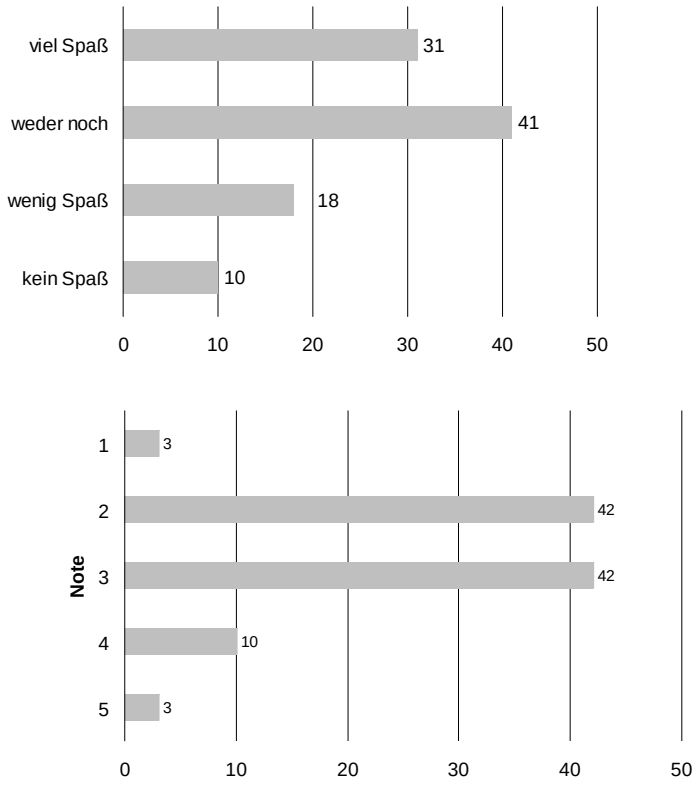


Abbildung 1 **Bewertung des ESP: Spaß und Note**
Nennungen in Prozent (N=29)

Mit Ausnahme von Wenigen wurde der Aufbau des verwendeten Sprachenportfolios, d. h. die Erklärungen, Anleitungen und Hinweise von fast allen Jugendlichen (89 %) als übersichtlich und leicht verständlich beurteilt. Auch die Gestaltung des Portfolios wurde insgesamt als ansprechend empfunden: Knapp zwei Drittel (62 %) der Jugendlichen gaben die Antwortwortmöglichkeit „gefällt mir gut“, ein Viertel (28 %) „gefällt mir zum Teil“ und nur eine Minderheit (10 %) „gefällt mir nicht“. Schwierigkeiten im Umgang mit dem ESP nannten knapp ein Viertel (24 %) der Jugendlichen. Vor allem bei den Checklisten zur Selbsteinschätzung sind Schwierigkeiten für die Schülerinnen und Schüler aufgetreten: Immerhin ein Drittel (35 %) nannte Schwierigkeiten in der Bearbeitung der Checklisten, d. h. bei der Entscheidung, ob sie

vorgegebene Sprachanforderungen bewältigen können oder nicht. Besonders die Formulierungen in den Checklisten, komplizierte oder fremde Wörter und lange Sätze, wurden von den Jugendlichen häufiger als Problem genannt. Zwar ist eine klare Mehrheit (76 %) mit dem eingesetzten Zeitbudget zufrieden, aber 17 % der Schülerinnen und Schüler hätten sich bei der Beschäftigung mit dem ESP mehr, 7 % weniger Zeit gewünscht.

Die Jugendlichen sollten ferner beurteilen, ob das Sprachenportfolio einen persönlichen Nutzen gebracht hat: 38 % gaben an, etwas Neues über die eigene Sprachkompetenz erfahren zu haben. In einer Nachfrage, was sie neu erfahren haben, gaben die Jugendlichen am häufigsten die Rückmeldung über die eigene Sprachkompetenz und damit auch die Relativierung der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten sowohl bei einer vorherigen Über- als auch bei einer Unterschätzung an. Weiter wurde als positives Feedback das Bewusstwerden von Kompetenzen in weiteren Sprachen als nur in Deutsch oder in Englisch angegeben. 45 % haben durch die Arbeit mit dem ESP mehr Lust auf Sprachlernen bekommen. 66 % wollen weiter mit dem ESP arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler geben hierbei unterschiedliche Verwendungsbereiche an: Die überwiegende Mehrheit möchte das Sprachenportfolio auch außerhalb der Schule zum weiteren Sprachenlernen verwenden und damit für den privaten Bereich einsetzen. Genannte Ziele waren z. B. eine neue Sprache lernen, bestehende Sprachkenntnisse verbessern, die Sprache der Freundin oder des Freundes lernen, wegen Umzug ins Ausland die Sprache des neuen Landes schneller lernen oder das ESP in der weiterführenden Schule nutzen. 83 % würden anderen Jugendlichen die Arbeit mit dem ESP empfehlen.

Weiter wurde erhoben, was den Schülerinnen und Schülern am ESP am besten und am schlechtesten gefallen hat und wo sie noch Verbesserungsbedarf sehen. Besonders viel Spaß hat ihnen die Arbeit mit den Checklisten zur Selbsteinschätzung gemacht. Als positiv wurde bei dieser Frage noch mal die Rückmeldung über die eigene Sprachkompetenz und die Motivation zum weiteren Sprachenlernen betont. Die Mängel des ESP sahen die Jugendlichen vor allem in der langen Bearbeitungsdauer des Verfahrens.

Um das Sprachenportfolio besser an die Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen der Jugendlichen anzupassen, nannten die Jugendlichen folgende Verbesserungsvorschläge:

Für das Instrument ESP

- kürzere und einfachere Texte und Erklärungen
- bessere grafische Gestaltung, die die dreigliedrige Struktur und die verschiedenen Teilfertigkeiten noch klarer verdeutlicht
- Erklärungen und Anleitungen auch in anderen Sprachen (z. B. der Muttersprache bei jungen Migrantinnen und Migranten)

Für die Anwendung des ESP

- Intensivierung der Arbeit mit den einzelnen Sprachen im ESP
- Bessere Einführung in die Grundbegriffe, z. B. bestanden Verständnisprobleme bei den Begriffen Sprachenportfolio und Dossier
- Mitnahme der Ordner nach Hause und Bearbeitung des ESP auch außerhalb der Schule

4.4.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund

Ingesamt beurteilen Jugendliche mit Migrationshintergrund das ESP in der Tendenz negativer als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Abb. 2): Sie haben häufiger keinen Spaß an der Arbeit mit dem Sprachenportfolio. Im Durchschnitt vergeben die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund jedoch vergleichbare Noten (Jugendliche mit Migrationshintergrund Durchschnittsnote 2,70; Jugendliche ohne Migrationshintergrund Durchschnittsnote 2,67).

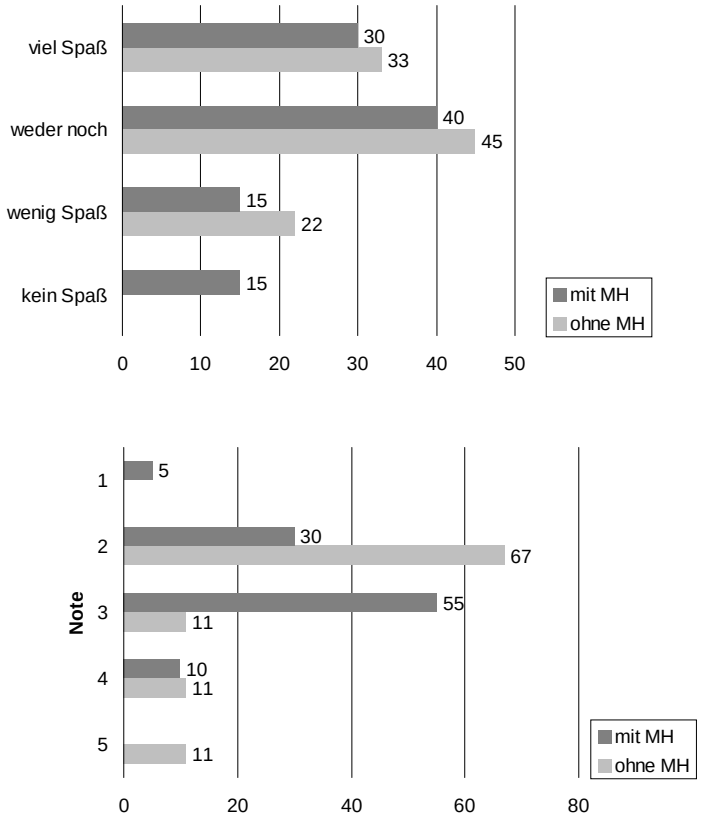


Abbildung 2 **Ergebnisse für Spaß und Note bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (MH) Nennungen in Prozent**

Die Arbeit mit dem ESP bereitet den Jugendlichen mit Migrationshintergrund größere Schwierigkeiten. So beurteilen 10 % der Migrantinnen und Migranten das Instrument als unübersichtlich (keiner der Jugendlichen ohne MH) und 15 % finden die Erklärungen und Hinweise schwer zu verstehen (keiner der Jugendlichen ohne MH). Auch gab ein Viertel (25 %) dieser Jugendlichen an, dass mehr Zeit für den Einsatz des ESP notwendig gewesen wäre, während die Vergleichsgruppe die Zeitnutzung nur zu 11 % als nicht ausreichend einstufte. Keine Unterschiede konnten bei der Arbeit mit den Checklisten zur Selbsteinschätzung festgestellt werden. Etwas weniger junge Migrantinnen und Migranten (60 %) als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (78 %) wollen mit dem ESP weiterarbeiten. Dafür empfehlen sie eher anderen Jugendlichen mit diesem Instrument weiter zu arbeiten (85 % statt 78 %).

4.4.2 Klassenart

Bei der gesonderten Betrachtung der Ergebnisse nach der Klassenart, ergibt sich ein klar differenziertes Bild. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Klassen findet sich bei der Gesamtbeurteilung des ESP (vgl. Abb. 3). Mit einer Durchschnittsnote von 3,3 beurteilen die Schülerinnen und Schüler der BUS-Klasse das Sprachenportfolio wesentlich schlechter als Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse mit einer durchschnittlichen Bewertung von 2,4. Dies korrespondiert mit dem Befund, dass diese Jugendlichen wesentlich weniger Spaß bei der Beschäftigung mit dem ESP hatten. Fast doppelt so viele Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse (37 %) wie der BUS-Klasse (20 %) hatten viel Spaß bei der Arbeit mit dem ESP.

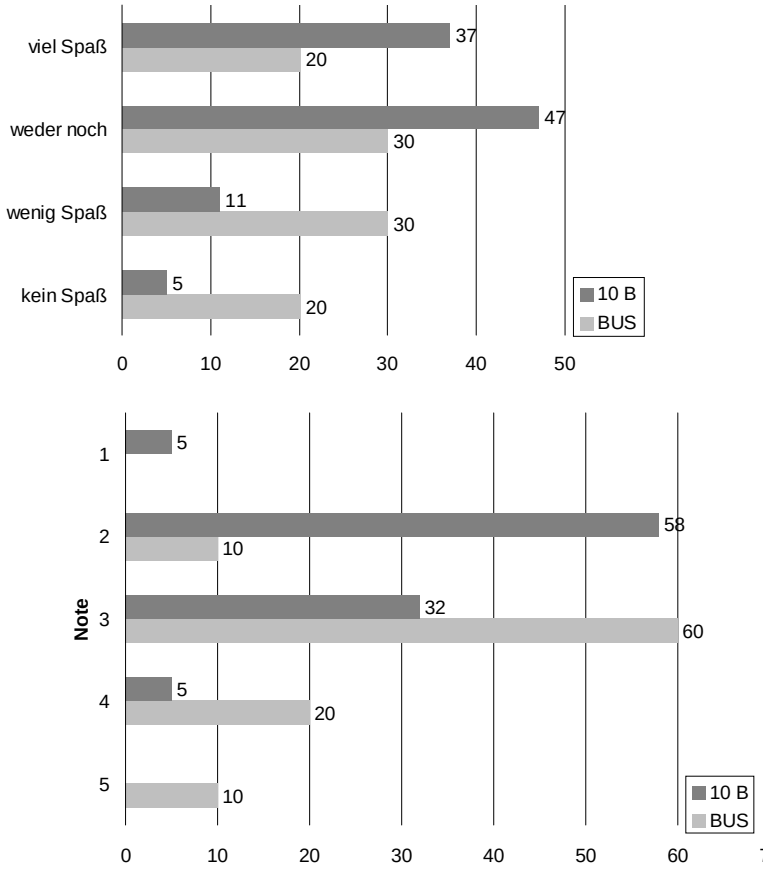


Abbildung 3 **Ergebnisse für Spaß und Note nach Klassenart**
Nennungen in Prozent

Die geringere Zufriedenheit spiegelt sich auch in Schwierigkeiten im Umgang mit dem ESP wieder. Mehr Jugendliche der BUS-Klasse als der 10. Klasse hatten Schwierigkeiten bezüglich der Übersichtlichkeit (10 % zu 5 %) und den Erklärungen (20 % zu 5 %).

Etwas Neues über die eigene Sprachkompetenz haben mit 47 % mehr als doppelt so viele Schülerinnen und Schüler aus der 10. Klasse als aus der BUS-Klasse (20 %) erfahren. Sie haben auch wesentlich mehr Lust bekommen auf weiteres Sprachenlernen (63 %), während bei den Jugendlichen der BUS- Klasse das Interesse seltener stieg (50 %). Diese unterschiedlichen Einschätzungen zum ESP zeigen sich auch bei dem weiteren Engagement: Während 79 % der Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse das ESP weiter einsetzen möchten (vor allem im privaten Bereich) und alle das Instrument

anderen Jugendlichen empfehlen, möchten nur 40 % der Schülerinnen und Schüler aus der BUS-Klasse sich weiter mit dem ESP beschäftigen, und nur die Hälfte (50 %) empfehlen es anderen Jugendlichen.

4.5 Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen mit dem ESP

Neben den Erfahrungen der beteiligten Jugendlichen mit dem Sprachenportfolio ist ebenso die Meinung der einbezogenen Klassenlehrerinnen und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Beratungsstelle der Jugendberufshilfe wichtig, um die Anwendbarkeit des Sprachenportfolios für diese spezielle Gruppe von Jugendlichen beurteilen zu können und Hinweise für einen eventuellen Änderungsbedarf zu formulieren.

4.5.1 Klassenlehrerinnen

Um die Sichtweise der Lehrerinnen zu berücksichtigen, fanden Evaluationsinterviews von jeweils ca. 15 Minuten mit den beiden Klassenlehrerinnen der zwei beteiligten Schulklassen statt. Aus den Interviews wurde klar, dass es deutliche Unterschiede in der Durchführung, aber auch in der Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem ESP gab.

Die Lehrerin in der 10. Klasse konnte schon auf eigene Erfahrungen mit dem Instrument Sprachenportfolio aus einem Auslandseinsatz zurückgreifen und war sehr offen und positiv dem Instrument gegenüber eingestellt. Sie betonte den Nutzen des Prinzips der Selbsteinschätzung für die Schülerinnen und Schüler, da dieses selbstverantwortliches Lernen fördere. Sie als Lehrerin unterstützt die Idee der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler ausdrücklich. Die Schülerinnen und Schüler würden selber Defizite feststellen, die Verantwortung für diese Defizite übernehmen und sich dadurch Lernziele setzen. Einen erneuten Einsatz in ihrer Klassenstufe würde sie sehr begrüßen, sprach sich aber für eine intensivere und längere Anfangsphase des Sprachenportfolios aus, damit die Jugendlichen „mehr Zeit zum Nachdenken über eigene Sprachlernerfahrungen haben“. Zum Beispiel könnte sie sich auch eine Art „Probelauf“ vorstellen, um das Verfahren der Selbsteinschätzung zu üben.

Die Klassenlehrerin der BUS-Klasse hingegen stand dem Verfahren eher skeptisch gegenüber und hielt die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen für nicht zutreffend. Sie bemängelte die nicht ausreichende Vorbereitung auf den Einsatz des ESP. Sie wünscht sich für einen zukünftigen Einsatz des ESP ausführlichere Vorbereitungstreffen sowie umfangreicheres Informationsmaterial.

Die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse haben das Verfahren nach Einschätzung der Lehrerin interessiert angenommen. Dagegen berichtete die Lehrerin der BUS-Klasse von einer ablehnenden Haltung der Jugendlichen gegenüber dem ESP, die sie auf Überforderung zurückführte. Die Motivation und das Engagement der Klassenlehrerinnen scheinen einen deutlichen Einfluss auf die Haltung der Schülerinnen und Schüler zu haben.

Beide Klassenlehrerinnen wiesen jedoch auf die gleichen Defizite des verwendeten ESP hin: Vor allem der Schwierigkeitsgrad sollte niedriger sein, um den Zugang der Jugendlichen zum Verfahren zu erleichtern und dadurch deren Motivation zu erhöhen. Dazu wurden eine einfachere Sprache und eine Kürzung des Textes als Verbesserungsmaßnahmen vorgeschlagen. Ebenso sollte auch die Erklärung des Verwendungszusammenhangs des Sprachenportfolios klar, deutlich und einfach vermittelt werden.

4.5.2 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Beratungsstelle

In einem 90-minütigen Interview mit den beiden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Beratungsstelle der Jugendberufshilfe wurde sowohl nach positiven Erfahrungen als auch nach Schwierigkeiten und Verbesserungsvorschlägen einerseits in der Anwendung des ESP, andererseits im Instrument selbst gefragt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verwendeten insgesamt acht Stunden Vorbereitungszeit für das Sprachenportfolio, um dieses Verfahren mit den Schülerinnen und Schülern im Klassenverband bearbeiten zu können. Im Nachhinein wurde die Vorbereitungszeit als zu gering eingestuft. Inhalt einer intensiveren Vorbereitung sollten u. a. die Aufbereitung der Erklärung der Teilfertigkeiten wie hören, sprechen und lesen sein, sowie die Planung des Einsatzes von unterschiedlichen Methoden wie Radiosendungen, Zeitungstexten oder Rollenspielen. In der Erfahrung der beiden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern waren die Reaktionen der Jugendlichen sehr unterschiedlich: ein Teil der Jugendlichen zeigte sich überrascht über die Vielfalt der eigenen Sprachkompetenzen und konnte einen klaren Nutzen aus der Arbeit mit dem Sprachenportfolio für sich erkennen. Einer anderen Gruppe von Jugendlichen blieb der Sinn und Zweck des Sprachenportfolios unklar. Ein weiterer Einsatz in Klassen mit benachteiligten Jugendlichen ist wünschenswert, jedoch mit einigen Verbesserungen sowohl in der Anwendung als auch im Instrument selber:

Veränderungsvorschläge für das Instrument ESP

- einfache und leicht verständliche Sprache
- weniger Text bei den Checklisten der Selbsteinschätzung und der Globalskala
- jede Teilfertigkeit einer Sprache sollte auf einer eigenen Seite bearbeitet werden können und nicht mehrere Teilfähigkeiten auf einer Seite
- Texte, Beispiele und Checklisten sollten mehr Bezug zu den Lebenswelten der Jugendlichen haben
- Einsatz von mehreren und vor allem lebensweltbezogenen Beispielen bei den Checklisten zur Selbsteinschätzung
- die Festlegung von Lernzielen sollte getrennt und nicht bei den Checklisten integriert sein

Veränderungsvorschläge für die Anwendung des ESP

- intensivere Anleitung bei den Checklisten zur Selbsteinschätzung
- längerer Bearbeitungszeitraum über mehrere Wochen
- inhaltliche Verknüpfung mit anderen Schulfächern (z. B. in Geschichte)

- die Arbeit mit den Niveaustufen für alle Jugendlichen sollte mit der untersten Niveaustufe (A1) beginnen und nicht bei einer von den Jugendlichen selbst gewählten Niveaustufe (dadurch Verhinderung von Überschätzung)

Ingesamt wurde das Selbsteinschätzungsverfahren als sehr positiv bewertet, da es zu einer Steigerung der Motivation zum Sprachenlernen und des Selbstbewusstseins der Jugendlichen durch das Bewusstmachen von Kompetenzen führt. Die Pädagoginnen und Pädagogen empfehlen jedoch eine einfachere Version des ESP. Vor allem die Jugendlichen aus der BUS-Klasse waren auf intensive Hilfestellungen und Unterstützung durch die Pädagoginnen und Pädagogen angewiesen, während bei den Schülerinnen und Schülern der regulären 10. Klasse nur geringfügige Hilfestellungen notwendig waren.

4.6 Ergebnisse der Selbsteinschätzung (ESP) und Testergebnis (DIALANG)

Um Aussagen über die Güte der Selbsteinschätzungen der Jugendlichen treffen zu können, wurden ihre Selbsteinschätzungen mit den Ergebnissen eines objektiven Sprachtests verglichen. Im Anschluss an die Arbeit im Klassenband mit dem ESP wurde in der darauf folgenden Woche der „DIALANG-Sprachtest“ durchgeführt.

4.6.1 Das DIALANG-Testverfahren

Das DIALANG-Testverfahren ist ein umfangreiches computerunterstütztes Online-Testsystem für Fremdsprachen, welches für Sprachenlernende, die diagnostische Informationen über ihre Sprachkompetenz erhalten wollen, von über 20 europäischen Institutionen und der Europäischen Kommission im Rahmen des Lingua 2-Programms entwickelt wurde (vgl. Europarat 2001; vgl. Dialang Projekt & Systems 2003). Der DIALANG-Test steht seit 2002 kostenfrei im Internet unter der URL www.dialang.org zur Verfügung.

Das Test-System ist für vierzehn europäische Sprachen verfügbar (Dänisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Irisch, Isländisch, Italienisch, Niederländisch, Norwegisch, Portugiesisch, Schwedisch und Spanisch) und bietet getrennte Untertests für die Teilfähigkeiten Leseverständnis, Schreibfähigkeit, Hörverständnis, Grammatik und Wortschatz. Zu Beginn des Tests werden die gewünschte Testsprache und die zu testende Teilfähigkeit ausgewählt. Der Beurteilungsrahmen von DIALANG basiert direkt auf dem bereits beschriebenen Common European Framework (CEF) und das Testverfahren deckt alle Sprachniveaus A1 bis C2 vom Anfänger bis zum Fortgeschrittenen ab.

Das Verfahren besteht aus insgesamt drei Teilen: 1. aus einer Selbsteinschätzung, 2. einem Sprachtest und 3. einem Feedbackteil. Ziel des Verfahrens ist, im Sprachtest das eigene Sprachkompetenzniveau festzustellen und durch das Feedbackverfahren die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen. Das Feedback beinhaltet das Ergebnis der Selbsteinschätzung, das

Testergebnis und gegebenenfalls die Differenz zwischen Selbsteinschätzung und Testergebnis. Zudem wird auf mögliche Ursachen der Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und Testergebnis hingewiesen (vgl. Europarat 2001, 219f). Neben dem Wissen über die aktuellen Sprachkompetenzen soll vor allem zu einem bewussteren Sprachenlernen ermutigt werden. DIALANG gibt der Schülerin bzw. dem Schüler am Ende des Tests Empfehlungen, wie die individuellen Sprachfertigkeiten verbessert werden können (vgl. Dialang Projekt & Systems 2003).

4.6.2 Ergebnisse des Vergleichs von Selbsteinschätzung (ESP) und Testergebnis (DIALANG)

Da die Dauer der Untertests von DIALANG bei jeweils 30 bis 45 Minuten liegt, wurde mit den Jugendlichen aus zeitökonomischen Gründen nur der Untertest Hörverständnis in der Sprache Englisch durchgeführt. Da beiden Verfahren (ESP und DIALANG) der Gemeinsame Referenzrahmen der Sprachen CEF und damit die gleiche Skala der Kompetenzstufen von A1 bis C2 zugrunde liegt, können die Ergebnisse direkt miteinander verglichen werden.

Den DIALANG-Test bearbeiteten 18 Schülerinnen und Schüler. Die fehlenden 16 Schülerinnen und Schüler haben den Test aus verschiedenen Gründen (z. B. Krankheit, organisatorische Schwierigkeiten beim Zugang zu den Internet-PCs, mangelnde persönliche Bereitschaft) nicht bearbeitet. Für den Vergleich der Selbsteinschätzungen aus dem Sprachenportfolio und den DIALANG-Testergebnissen können daher nur die Ergebnisse von 18 Jugendlichen verwendet werden.

In Abb. 4 werden die Ergebnisse für das Hörverstehen aus dem DIALANG-Test den Selbsteinschätzungen aus dem Portfolio gegenübergestellt.

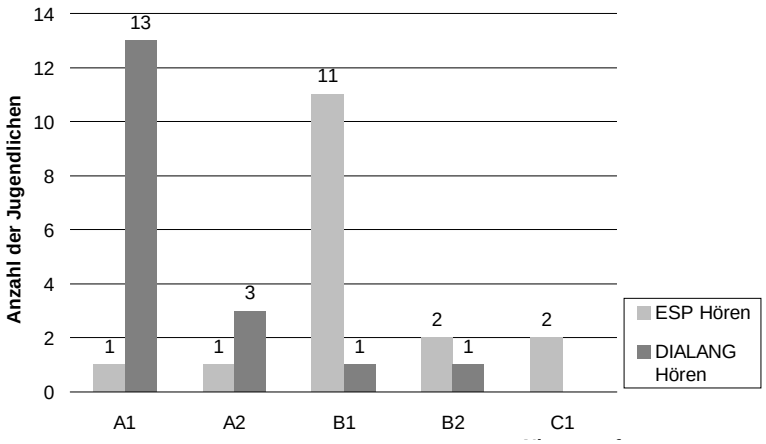


Abbildung 4 **Ergebnisse für den Sprachaspekt Hören bei ESP und DIALANG**

Die deutliche Mehrheit der Jugendlichen stufte sich im ESP im Hörverstehen im mittleren Niveau B1 ein. Im DIALANG-Test erreichte die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nur das Niveau von A1. Nur eine Minderheit stufte sich richtig ein, die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen überschätzte ihre Sprachkompetenzen.

Wodurch kann diese Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und Testergebnis erklärt werden?

- Eine Ursache kann in der sehr kurzen Bearbeitungsphase des Sprachenportfolios liegen. Die selbständige Arbeit mit dem Sprachenportfolio unterscheidet sich deutlich von der gewohnten Unterrichtsform in der Schule. Nicht die Bewertung von Leistungen durch Dritte oder das Wiedergeben von Wissen stehen im Vordergrund des Lernprozesses, sondern die Beschäftigung mit den eigenen Fähigkeiten und das Reflektieren über und selbständige Beurteilen von Sprachkenntnissen. Dieser Prozess der Selbstbeurteilung ist ungewohnt und bedarf der Übung. Eine intensivere Anleitung zur Selbstbeurteilung würde die Validität der Ergebnisse erhöhen.

- Einige Jugendliche äußerten im Interview, dass es Verständigungsprobleme bei einzelnen Items zur Selbsteinschätzung im ESP gab und beurteilten das Verfahren an sich als schwierig.

- Trotz der großen Motivation der Jugendlichen bei der Bearbeitung des DIALANG-Sprachtests wurden Ermüdung und Konzentrationsschwierigkeiten beobachtet. Mit einer durchschnittlichen Dauer von gut 30 Minuten stellt der Test hohe Anforderungen an die Konzentration. Gegen Ende des Tests sank diese bei vielen Jugendlichen.

- Die Fragen des DIALANG-Tests sind auf einem sprachlich recht hohen Niveau formuliert und treffen häufig nicht die Lebenswelt der Jugendlichen (z. B. Themen wie Philosophie, Universitäten). Dies erschwerte den Jugendlichen die Bearbeitung des Tests.

Der DIALANG-Test erscheint für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen sehr anspruchsvoll. Weniger und verständlichere Aufgaben hätten zu valideren Resultaten geführt. Insgesamt enthält der Sprachtest jedoch gute Ansatzpunkte wie z. B. die große Auswahl an Sprachen oder die Hinweise auf Differenzen zwischen Selbsteinschätzung und Testergebnis. Besonders das sofortige Feedback über die eigene Selbsteinschätzung, aber auch über den aktuellen Leistungsstand wurde von den Jugendlichen als großer Vorteil gesehen. Jedoch ist der DIALANG-Test eher für eine akademische Zielgruppe konzipiert und müsste für (benachteiligte) Jugendliche angepasst werden.

Obwohl den Jugendlichen ihre Überschätzung nach den Ergebnissen des DIALANG-Tests bewusst wurde, zeigten oder äußerten sie keine Resignation, sondern waren durchaus für eine Verbesserung ihrer Sprachkompetenzen und zum weiteren Sprachenlernen motiviert.

5 Hauptphase der Erprobung des ESP

Die Erfahrungen aus der Pilotphase weisen auf einen Modifikationsbedarf primär in zwei Aspekten hin: der Auswahl einer passenden Portfolioversion und der pädagogischen Handhabung des Instruments.

Vor allem junge Migrantinnen und Migranten sowie Schülerinnen und Schüler der BUS-Klasse hatten Schwierigkeiten in der Arbeit mit der eingesetzten Version des ESP. Der Umfang und das sprachliche Niveau der Erklärungen und Hinweise erwiesen sich als sehr hoch. Zudem empfehlen sich eine intensivere Einarbeitungsphase und der Einsatz über einen längeren Zeitraum. Eine langsame und sorgfältige Hinführung zum Thema Sprachenlernen und Sprachkompetenz ist notwendig, um Zweck und Nutzen eines Sprachenportfolios vermitteln zu können. Und da das Verfahren der Selbsteinschätzung für die Jugendlichen ungewohnt ist, muss es eingeübt und durch Anleitung im Unterricht intensiv begleitet werden.

Aufgrund dieser Zwischenbilanz wurde für die zweite Erprobungsphase eine alternative Portfolioversion ausgewählt und ein deutlich längerer Zeitraum für die Arbeit mit dem ESP eingeplant.

5.1 Auswahl des Hamburger ESP

Die Erfahrungen der Pilotphase haben gezeigt, dass die Schweizer Version des ESP insbesondere für leistungsschwächere Hauptschülerinnen und Hauptschülern der neunten Klassenstufe und für junge Migrantinnen und Migranten einen sehr hohen Schwierigkeitsgrad besitzt. Für die zweite Erprobung wurde daher das Hamburger Portfolio für die Sekundarstufe I (Jahrgang 5 bis 10) gewählt. Diese Version zeichnet sich durch einen einfachen Sprachstil aus. Die Sätze sind kurz gehalten und es wurde versucht, auf Fremdwörter zu verzichten. Auch ist der Umfang an Erklärungs- und Hilfetexten geringer als in anderen Portfolios.

Zudem verfügt das Hamburger ESP über eine sehr ausführliche Sprachenbiographie, durch die der Vielfalt an Sprachlernerfahrungen der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund Rechnung getragen werden kann. Die intensive Arbeit mit dem Teil „Was ich in meinen Sprachen schon kann“ der Sprachenbiographie bereitet auf die Arbeit mit den Checklisten zur Selbsteinschätzung vor, da hier bereits der Prozess der Selbstreflexion über Sprachlernerfahrungen und -kompetenzen bei den Jugendlichen angestoßen wird.

5.2 Ablauf der zweiten Erprobung

Durch eine enge bereits bestehende Zusammenarbeit zwischen einer Jugendberatungsstelle und einer weiteren Gemeinschaftshauptschule konnte die Schulleitung leicht für das „Projekt Sprachenportfolio“ gewonnen werden. Die Erprobung wurde, wie bereits die Pilotphase, in Kooperation der drei Partner Schule, Jugendberatungsstelle und Deutsches Jugendinstitut durchgeführt. In einem ersten Koordinierungstreffen mit der Schulleiterin und der Oberstufenkoordinatorin wurde geklärt, dass sich sieben Klassen der letzten beiden Jahrgänge beteiligen, inklusive der an der Schule vorhandenen BUS-Klasse der neunten Klassenstufe.

Es wurde ein Erprobungszeitraum von einem knappen halben Jahr vereinbart (Oktober 2005 bis Februar 2006), in dem die Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlich einer Wochenstunde mit dem Sprachenportfolio arbeiten sollten.

Aus zeitlichen Gründen wurde die Arbeit mit den Checklisten zur Selbsteinschätzung auf zwei Sprachen begrenzt. Alle Jugendlichen bearbeiteten die Checklisten für die Sprache Deutsch (als Mutter- oder Fremdsprache). Die Migrantinnen und Migranten bearbeiteten ihre jeweilige Muttersprache als zweite Sprache, die deutschen Schülerinnen und Schüler Englisch (als Fremdsprache). Tabelle 1 zeigt die Aufteilung.

	Junge Migrantinnen und Migranten mit einer anderen Muttersprache als Deutsch	Junge Migrantinnen und Migranten mit Deutsch als Muttersprache	Deutsche Schülerinnen und Schüler
erste Sprache	Jeweilige Muttersprache	Deutsch (Muttersprache)	
zweite Sprache	Deutsch (Fremdsprache)	Englisch (Fremdsprache)	

Tabelle 1 **In den Checklisten bearbeitete Sprachen**

Das Vorgehen in der Arbeit mit dem ESP ist – mit Ausnahme der deutlich mehr zur Verfügung stehenden Zeit – im Wesentlichen dem Vorgehen in der Pilotphase vergleichbar. Die Sprachenbiographie inklusive der Checklisten zur Selbsteinschätzung sowie der Übertrag der Ergebnisse der Checklisten in den Sprachenpass waren verpflichtend. Der Teil „Wie ich Sprachen besser lernen kann“ der Sprachenbiographie sowie das Dossier waren optional, d. h. sie konnten je nach verfügbarer Zeit bearbeitet werden. Im Folgenden werden lediglich wichtige Veränderungen bzw. Neuerungen aufgeführt.

Die Arbeit in den Klassen übernahmen die Lehrerinnen und Lehrer der Schule. So bestand die Möglichkeit, die ESP-Stunden flexibel in den Unterricht einzubinden und mit dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zu verbinden. Falls gewünscht, haben die Mitarbeiterinnen und Mirtarbeiter der Beratungsstelle der Jugendberufshilfe Unterstützung angeboten.

Alle beteiligten Lehrerinnen und Lehrer wurden in einer Informationsveranstaltung durch das DJI ausführlich über das Instrument ESP und den geplanten Einsatz an ihrer Schule informiert. Zudem erhielten die Lehrkräfte ein Handout mit konkreten Empfehlungen für die Arbeit mit dem Sprachenportfolio (siehe Anhang C).

Als Verfahren zur Kontrastierung der Selbsteinschätzung mit einem Testergebnis wurde auf die PISA-Studie zurückgegriffen (Baumert u. a. 2000). Es wurden zwei der veröffentlichten PISA-Aufgaben zur Lesekompetenz Deutsch ausgewählt (vgl. Kapitel 5.6.1).

Parallel zur ersten Erprobung führten am Ende der Erprobungszeit im März 2006 zwei Mitarbeiterinnen des Deutschen Jugendinstituts mit allen beteiligten Jugendlichen und Lehrerinnen und Lehrern teilstandardisierte Evaluationsinterviews durch. Es wurden die bereits vorhandenen Interviewleitfäden verwendet.

5.3 Stichprobe

An der zweiten Erprobungsphase beteiligten sich drei zehnte Klassen, drei neunte Klassen und eine BUS-Klasse der neunten Jahrgangsstufe einer Gemeinschaftshauptschule in NRW. Insgesamt nahmen 94 Schülerinnen und Schüler teil. Im Mittel waren die Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe 15½ Jahre alt, die der zehnten Jahrgangsstufe 16½ Jahre. Tabelle 2 zeigt den Anteil von Mädchen sowie von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den sieben Klassen.

	Schülerinnen und Schüler gesamt	Anteil Mädchen	Anteil Migrantinnen und Migranten
Klasse 9 I	8	25 %	63 %
Klasse 9 II	18	33 %	56 %
Klasse 9 III	17	35 %	88 %
Klasse 9 BUS	8	50 %	50 %
Klasse 10 I	9	55 %	56 %
Klasse 10 II	12	50 %	50 %
Klasse 10 III	22	46 %	73 %

Tabelle 2 **Stichprobe der zweiten Erprobungsphase**

Als Jugendliche mit Migrationshintergrund gelten – analog der Pilotphase – Jugendliche mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit, einem anderen Geburtsland als Deutschland oder einer anderen Muttersprache als Deutsch. Mit einem Anteil von 65 % liegt der Anteil junger Migrantinnen und Migranten sehr hoch. Insgesamt haben 29 % der Jugendlichen (auch) eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit. In der Gruppe der Migrantinnen und Migranten besitzt gut jede und jeder Zweite die deutsche Staatsangehörigkeit. 43 % der Jugendlichen sind nicht in Deutschland geboren. Nur eine Minderheit der Migrantinnen und Migranten (7 %) gibt (auch) Deutsch als Muttersprache, die übrigen geben die Sprache des jeweiligen Geburtslandes an. Es wird jedoch bei fast allen Jugendlichen (93 %) zu Hause (auch) deutsch gesprochen. Als letzte Angabe des soziodemographischen Fragenkomplexes konnten die Jugendlichen noch weitere Sprachen neben ihrer Muttersprache nennen, die sie etwa in der Schule oder im Ausland erlernt haben. Neben der von allen genannten Schulsprache Englisch wurden elf weitere Sprachen angegeben, wobei Französisch am häufigsten genannt wurde.

5.4 Erfahrungen der Jugendlichen mit dem ESP

Parallel zur Darstellung der Ergebnisse der Pilotphase, werden im Folgenden zunächst die Antworten in den Evaluationsinterviews für alle Jugendlichen dargestellt, im Anschluss nach den Merkmalen Migrationshintergrund und Klasse ausdifferenziert.

Das Urteil der Jugendlichen, ob die Arbeit mit dem ESP Spaß gemacht hat, fällt geteilt aus. Knapp die Hälfte der Jugendlichen (44 %) gab an, dass sie sehr viel oder viel Spaß hatten, etwa ein Drittel (30 %) hatte wenig oder keinen Spaß. Der Rest ist unentschieden. Betrachtet man dagegen die Gesamtnote, die die Jugendlichen dem ESP geben, so zeigt sich eine relativ homogene Bewertung. Knapp 80 % der Nennungen entfallen auf die Noten 2 und 3. Die Noten an den Extremen der Notenskala wurden kaum vergeben. Mit einer Durchschnittsnote von 2,8 stellen die Jugendlichen dem Instrument ESP ein „Befriedigend“ aus.

Die Frage, ob die Erklärungen, Anleitungen und Hinweise im ESP leicht zu verstehen sind, beantwortete die überwiegende Mehrheit (90 %) mit ja. Mit den Checklisten zur Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz hatte ebenfalls ein Großteil der Jugendlichen keine Schwierigkeiten. Nur 28 % fanden es schwierig zu entscheiden, ob die Aussagen der Checklisten für sie zutreffen oder nicht. In offenen Kommentaren äußerten einige Jugendliche spontan die Sorge, sich nicht richtig eingeschätzt zu haben, da der Prozess der Selbsteinschätzung für sie ungewohnt und schwierig war. Gut die Hälfte der Jugendlichen war mit dem Zeitbudget für die Arbeit mit dem ESP zufrieden. Jeweils knapp ein Viertel hätte sich jedoch mehr Zeit gewünscht bzw. weniger Zeit favorisiert.

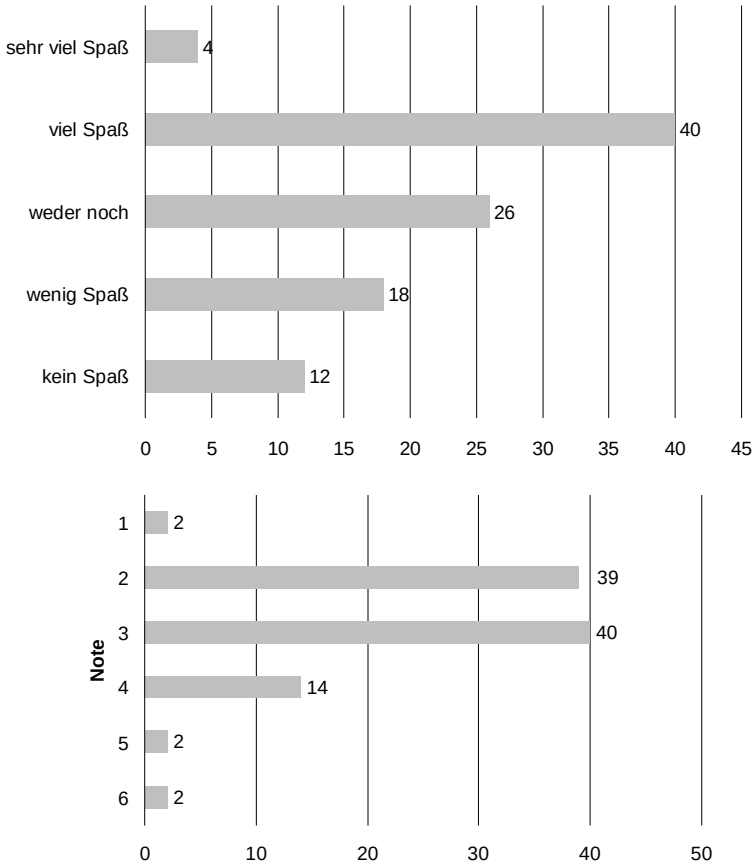


Abbildung 5 **Bewertung des ESP: Spaß und Note**
Nennungen in Prozent

Die Frage, ob die Jugendlichen etwas Neues über ihre Sprachkompetenzen erfahren haben, zielt auf den persönlichen Nutzen. Lediglich jeder Vierte konnte diese Frage für sich bejahen. Die Antworten auf die offene Nachfrage, was genau sie über ihre Sprachenkompetenzen gelernt hätten, beinhalten häufig die Punkte, dass die Jugendlichen eigene Stärken und Schwächen erkennen konnten, vorherige Über- oder Unterschätzung ihrer Sprachenkompetenzen relativierten und sich neue Lernziele für die Verbesserung ihrer Sprachen gesetzt haben.

Für eine größere Gruppe hat das Instrument Sprachenportfolio den Nutzen, dass es zum weiteren Sprachenlernen motiviert. 45 % der Jugendlichen sagen, dass sie durch die Arbeit mit dem ESP jetzt mehr Lust haben, ihre Sprachen zu verbessern. Zu diesem Ergebnis passt auch der Befund, dass knapp 60 % nach dem Einsatz in der Schule mit dem ESP individuell weiter arbeiten wollen. Die große Mehrheit der Jugendlichen (81 %) würde anderen Jugendlichen die Arbeit mit dem ESP empfehlen.

In den abschließenden Fragen des Evaluationsinterviews wurden die Jugendlichen gebeten, die Aspekte zu benennen, die ihnen in der Arbeit mit dem ESP am besten und am schlechtesten gefallen haben. Positiv wurden v. a. zwei Punkte bewertet. Zum einen die Checklisten, durch die die Jugendlichen ein Feedback über ihre eigenen Sprachfähigkeiten bekommen und zum anderen das Prinzip der Selbsteinschätzung an sich, das in der Schule ein unübliches Verfahren ist und den Jugendlichen mehr Selbstverantwortung für ihr Lernen überträgt. Negativ angemerkt wurde die Länge der Checklisten und damit verbunden die Wiederholung von ähnlichen Fragen.

Nach Verbesserungsmöglichkeiten gefragt, machten die Jugendlichen folgende Vorschläge:

Für das Instrument ESP

- Als Arbeitssprache nicht nur deutsch, sondern auch weitere Sprachen (z. B. türkisch, englisch)
- Kürzung der Checklisten und Vermeidung von Dopplungen
- Ergänzende Sprachtests, um die Selbsteinschätzungen zu validieren

Für die Anwendung des ESP

- Einsatz von mehr spielerischen und kreativen Aufgaben
- Einsatz von konkreten Beispielen, besonders für die in den Checklisten behandelten Teilfertigkeiten (z. B. Hörbeispiele, Texte, Rollenspiele)
- Mehr Anleitung und Unterstützung durch Lehrer
- Einsatz des ESP bereits in früheren Klassenstufen

5.4.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund

Die Analyse der beiden Evaluationsfragen „Wie viel Spaß hat dir die Arbeit mit dem ESP alles in allem gemacht?“ und „Welche Note gibst du dem ESP insgesamt?“ zeigt, dass die jungen Migrantinnen und Migranten das Sprachportfolio in der Tendenz positiver bewerten als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Sie nennen häufiger eine der beiden positiven Antworten (sehr viel oder viel Spaß) und seltener eine der beiden negativen (wenig oder keinen Spaß). Die Gruppe der Unentschiedenen ist jeweils gleich groß. Ein ähnliches Bild zeigen die Gesamtnoten. Die Noten 1 und 2 werden häufiger von den jungen Migrantinnen und Migranten vergeben, die Noten 3, 4 und 6 seltener. Die Durchschnittsnoten liegen bei 2,7 für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund und 2,9 für die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Im Vergleich zu den Jugendlichen deutscher Herkunft (16 %) haben die jungen Migrantinnen und Migranten mehr Schwierigkeiten (23 %) im Umgang mit dem Sprachenportfolio. Mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund können einen Nutzen für sich erkennen und bejahen folglich die Frage, ob sie das ESP weiter benutzen werden (62 % zu 53 %). Beide Gruppen empfehlen anderen Jugendlichen das ESP in ähnlichem Ausmaß (82 % mit MH, 80 % ohne MH).

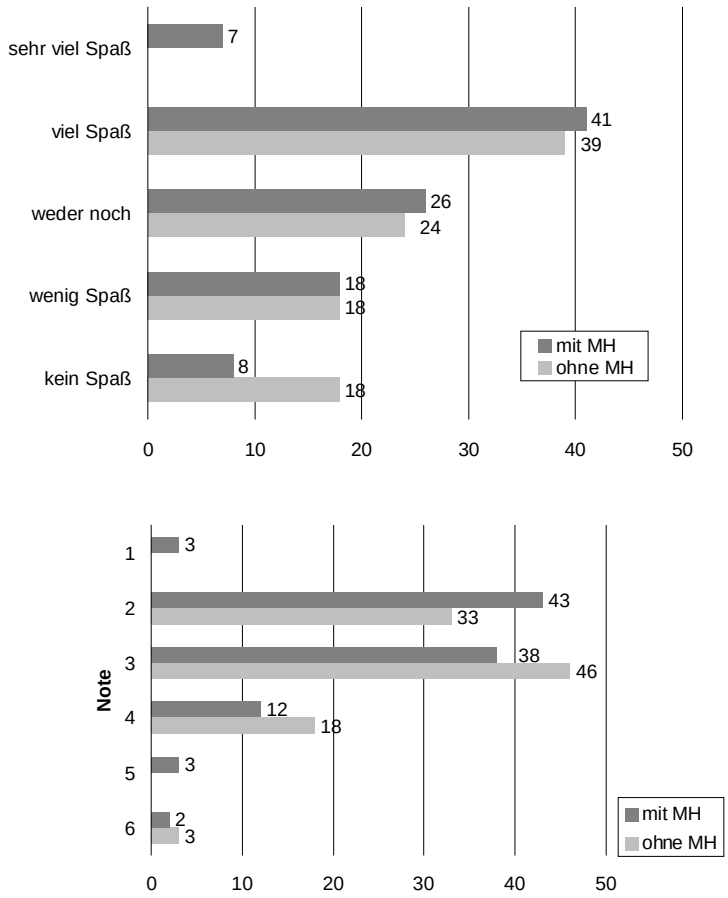


Abbildung 6 **Bewertung des ESP Jugendliche mit und ohne MH: Spaß und Note Nennungen in Prozent**

5.4.2 Klassen

Die Arbeit mit dem Sprachenportfolio gestaltete sich in den sieben Klassen sehr unterschiedlich. Je nach organisatorischen Umständen und der Motivation der Lehrerin oder des Lehrers war die Arbeit in Blockform oder kontinuierlich im Wochenrhythmus organisiert und umfasste unterschiedlich viele Unterrichtsstunden (ausführlich siehe Kapitel 5.5). Um den Einfluss der Klassen auf die Bewertungen der Jugendlichen zu untersuchen, werden im Folgenden einige ausgewählte Ergebnisse auf Klassenebene dargestellt. Würde man die Ergebnisse auf der Analyseebene der Klassenstufen auswerten, würde die Variabilität der Sichtweisen der Jugendlichen in den verschiedenen Klassen nicht sichtbar werden.

Der Anteil der Jugendlichen, die in der Arbeit mit dem Sprachenportfolio sehr viel oder viel Spaß hatten, variiert zwischen 25 % und 67 % (der Anteil derjenigen, die wenig oder keinen Spaß hatten zwischen 17 % und 50 %). Weniger weit streuen die Durchschnittsnoten, die die Jugendlichen dem Instrument geben. Der Range liegt hier bei Note 2,6 bis Note 3,1.

Auch der Anteil an Jugendlichen, die Schwierigkeiten im Umgang mit dem Sprachenportfolio hatten, ist in hohem Maße von der Klasse abhängig. In einer Klasse – dies ist der günstigste Fall – hatten nur 13 % der Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten, in einer anderen – dies ist der ungünstigste Fall – 38 %. Je nach Klasse wollen zwischen 36 % und 88 % der Jugendlichen persönlich mit dem ESP weiterarbeiten. Auch hier wird der enorme

Einfluss der Durchführungsbedingungen in den verschiedenen Klassen deutlich.

Der Anteil derjenigen, die auch anderen Jugendlichen das ESP empfehlen, liegt in den meisten Klassen auf einem hohen Niveau zwischen 65 % und 96 %. In einer Klasse findet sich ein „Ausreißer“ nach unten. Hier empfehlen nur 44 % der Jugendlichen das Sprachenportfolio weiter.

Alles in allem kommen die Jugendlichen zu einem gemischten Urteil über die Arbeit mit dem Sprachenportfolio. Dies spiegelt sich in der mittleren Gesamtnote für das Portfolio wider sowie in der Tatsache, dass es jeweils eine relativ große Gruppe gibt, der die Arbeit mit dem ESP Spaß gemacht hat (etwa 40 %) bzw. der die Arbeit mit dem ESP nicht gefallen hat (etwa 30 %). Der Umgang mit dem Instrument erscheint für die Mehrzahl der Jugendlichen unproblematisch. Nur ein Teil der Jugendlichen (etwa ein Viertel) konnte einen unmittelbaren Nutzen für sich erkennen, indem sie durch das Sprachenportfolio nun mehr über ihre Stärken und Schwächen der Sprachbeherrschung wissen. Knapp die Hälfte der Jugendlichen hat durch das ESP neue Motivation zum Sprachenlernen bekommen.

Jugendliche mit und ohne Migrationserfahrungen erleben die Arbeit mit dem Sprachenportfolio unterschiedlich. Sie geben positivere Bewertungen ab (Spaß, Nutzen, geplante Weiterarbeit), haben aber gleichzeitig mehr Schwierigkeiten mit dem Instrument.

In den Ergebnissen zeigt sich zudem ein deutlicher Einfluss der Klasse. Die Ergebnisse streuen besonders bei den Fragen danach, ob die Jugendlichen Freude an der Arbeit mit dem ESP hatten, ob sie Schwierigkeiten im Umgang mit dem Instrument hatten und ob sie planen, mit dem ESP weiter zu arbeiten.

5.5 Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer mit dem ESP

In der Hauptphase der Erprobung des Sprachenportfolios betreuten, im Gegensatz zur Pilotphase, die Lehrerinnen und Lehrer selber die Arbeit mit dem ESP in den Klassen. In der ersten Erprobung hatten eine Mitarbeiterin und ein Mitarbeiter einer Jugendberatungsstelle diese Aufgabe übernommen. Insgesamt waren fünf Lehrerinnen und Lehrer an der zweiten Erprobung beteiligt. Drei Lehrerinnen setzten das Portfolio in ihren eigenen Klassen ein, eine Lehrerin und ein Lehrer betreuten neben der eigenen noch eine weitere Klasse, in der sie als Fachlehrer (einmal für das Fach Deutsch, einmal das Fach Englisch) tätig waren. Im Folgenden werden die Erfahrungen und Bewertungen aus den Evaluationsinterviews mit den fünf Lehrkräften berichtet.

In der organisatorischen Durchführung zeigen sich deutliche Unterschiede. Zur Vorbereitung auf den Einsatz des Sprachenportfolios in den Klassen investierten die Lehrerinnen und Lehrer zwischen einer und vier Stunden. Auch Anzahl und zeitliche Organisation der verwendeten Schulstunden differieren deutlich. In einer Klasse wurde in drei Blöcken zu jeweils 2–3 Schulstunden gearbeitet. In den übrigen sechs Klassen fand die Arbeit kon-

tinuierlich statt. Davon bearbeiteten die Jugendlichen den ESP in zwei Klassen regelmäßig mit einer Schulstunde pro Woche über den gesamten Zeitraum von 5 Monaten, so dass sich die Arbeit auf insgesamt ca. 15 Schulstunden summiert. In vier Klassen war der Zeitumfang mit jeweils nur 3–4 Schulstunden deutlich geringer.

Auch die Bewertungen des Zeitbudgets unterscheiden sich in hohem Maße in Bezug auf die eingesetzte Zeit wie auch die Form der Arbeit (Block vs. kontinuierlich). Zwei Lehrerinnen würden für einen wiederholten Einsatz des ESP die Blockform (Projekttage oder -woche) präferieren, drei Lehrerinnen und Lehrer die kontinuierliche Arbeit mit einer oder zwei Stunden pro Woche. Die Lehrerin, die mit ihrer Klasse die Blockform gewählt hatte, würde für ein nächstes Mal weniger Zeit einplanen. Die Lehrerinnen und Lehrer, die wöchentlich gearbeitet hatten, waren entweder mit dem verwendeten Zeitbudget zufrieden oder würden mehr Zeit investieren.

Eine wichtige Fragestellung in den Interviews war, welche Erfahrungen die Lehrkräfte während der Arbeit mit dem ESP gemacht haben und ob das Instrument aus ihrer Sicht für die Gruppe von Hauptschülerinnen und Hauptschülern geeignet sei.

Das „Schwierigkeitsniveau“ des Hamburger Sprachenportfolios beurteilen zwei Lehrerinnen und Lehrer als angemessen, drei als zu schwierig. Drei Lehrkräfte mussten ihren Schülerinnen und Schüler nur in geringem Ausmaß Hilfestellungen leisten. Zwei benennen dagegen einen großen Unterstützungsbedarf in ihren Klassen. Nach den Stellen gefragt, an denen die Jugendlichen auf Unterstützung durch die Lehrerinnen und Lehrer angewiesen waren, wurden folgende Punkte genannt: Erklärung von einzelnen Formulierungen, schwierigen Begriffen und Fremdwörtern, Erklärung des formalen Aufbaus des Portfolios und Übertragen der Ergebnisse der Checklisten in den Sprachenpass.

Danach gefragt, was ihnen in der Anwendung besonders positiv oder negativ aufgefallen ist, nannten die Lehrerinnen und Lehrer als positive Erfahrungen:

- eine gute Akzeptanz des Instruments durch die Schüler
- Selbstverantwortliches Arbeiten
- Reflexion über (z. T. unerwartete) Stärken und Schwächen
- Entstehen von Motivation zum Sprachenlernen

Schwierig waren in den Augen der Lehrerinnen und Lehrer folgende Aspekte:

- Problem der Selbstüberschätzung in den Checklisten durch die mangelnde Bereitschaft, eigene Schwächen zuzugeben
- der Nutzen blieb für einen Teil der Jugendlichen unklar
- zu hoher Schwierigkeitsgrad des Instruments (betrifft v. a. das sprachliche Niveau)

Die Lehrerinnen und Lehrer konnten auch Unterschiede darin erkennen, wie gut unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen mit dem ESP zu Recht kamen. Die Mädchen waren eher zu einer offenen und selbstkritischen Reflexion ihrer Sprachkompetenzen bereit. Günstig wirken sich zudem ein grundlegendes Interesse an Sprachen und gute Schulleistungen aus. Besondere Schwierigkeiten berichten die Lehrkräfte für Jugendliche mit einer niedrigen Sprachkompetenz in Deutsch. Weder in der Bereitschaft zur Teilnahme noch im Umgang mit dem Instrument sahen sie einen generellen Unterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Ein kritischer Punkt, der von der Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer genannt wurde, ist die Verwendung des Sprachenportfolios für Bewerbungen. Ihrer Meinung nach ist das Ergebnis der Selbsteinschätzung an Hand der Checklisten für Bewerbungsunterlagen kaum nutzbar, da die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen durch eine Tendenz zur Überschätzung der eigenen Fähigkeiten teilweise nicht valide sind. Als positiven Nutzen für die Schülerinnen und Schüler werten sie die Entstehung von neuer Motivation zum Sprachenlernen und das Bewusstwerden der Bedeutung von Sprache für die verschiedensten Lebenskontexte. Zudem wird über die selbständige Arbeit der Jugendlichen mit dem Portfolio die Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen gestärkt.

In ihrem Gesamturteil stellen die Lehrerinnen und Lehrer dem Sprachenportfolio ein mittleres Zeugnis aus. In der Frage, ob sie das ESP nochmals einsetzen würden, kommen die Lehrkräfte zu sehr unterschiedlichen Antworten: zwei würden es auf jeden Fall wieder einsetzen, eine vielleicht, eine eher nicht und eine auf keinen Fall.

Für das Instrument selber sehen die Lehrerinnen und Lehrer kaum Veränderungsbedarf. Sie wünschen sich lediglich eine noch einfachere Sprache (kurze Sätze, Vermeidung von Fremdwörtern). Dagegen haben sie eine Reihe von Vorschlägen, wie die Anwendung verbessert werden könnte:

- früherer Einsatz bereits ab der 5., 6. oder 7. Klassenstufe
- Arbeit mit dem Sprachenportfolio durch den Klassenlehrer (engere Beziehung zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und den Schülerinnen und Schülern soll sich positiv auf das Arbeitsklima auswirken)
- Intensiveres Üben des Prinzips der Selbsteinschätzung
- Einsatz von Audio- oder Video-Medien, um die in den Checklisten abgefragten Situationen zu illustrieren
- Einsatz von Gruppen- oder Partnerarbeiten
- Zusätzliche Sprachtests oder Lehrerurteile, um der Gefahr der Überschätzung eigener Fähigkeiten in der Selbsteinschätzung zu begegnen

Das Fazit aus den Lehrerinterviews ergibt ein uneinheitliches Bild. Der Erfolg des Sprachenportfolios scheint in hohem Maße von der Motivation der Lehrerinnen und Lehrer und, damit verbunden, der von ihnen investierten Zeit abhängig zu sein. Dies spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Vorstellungen der Lehrkräfte darüber, ob sie das Sprachenportfolio wieder einsetzen würden.

Positiv wurde häufig genannt, dass bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler über das Sprachenportfolio ein Bewusstsein über die eigenen Sprachkompetenzen und neue Motivation zum Sprachenlernen entstanden ist.

Kritik üben die Lehrerinnen und Lehrer weniger am Instrument selber als vielmehr an der Anwendung. Das Verfahren der Selbsteinschätzung birgt die Gefahr der Überschätzung eigener Fähigkeiten, wodurch die Verwendbarkeit des Sprachenpasses für Bewerbungen in Frage gestellt ist. Daher müssen die Jugendlichen intensiv auf die Arbeit mit den Checklisten zur Selbsteinschätzung vorbereitet werden, damit die Bereitschaft entstehen kann, offen und realistisch über eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren. Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass der Nutzen des Portfolios für die Jugendlichen klarer erkennbar werden muss.

5.6 Ergebnisse der Selbsteinschätzung (ESP) und Ergebnisse eines Sprachtests (PISA-Aufgaben)

5.6.1 Auswahl und Anpassung der PISA-Aufgaben

Eine Zielsetzung des europäischen Sprachenportfolios ist das Bewusstmachen von Mehrsprachigkeit und die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz und Ressource. Damit verbunden ist auch die Frage der Deutschkenntnisse von jungen Migrantinnen und Migranten, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, sondern als Zweit- oder Fremdsprache erlernen. Wie gut können diese Jugendlichen ihre Deutschkenntnisse im ESP dokumentieren und wie zutreffend sind ihre Selbsteinschätzungen? Es wurden daher die Ergebnisse der Selbsteinschätzung (Checklisten der Sprachenbiographie) in der Teilfähigkeit Lesen in Deutsch mit den Ergebnissen von Aufgaben zur Lesekompetenz Deutsch aus der PISA-Studie (Literatur) verglichen.

Der Grund, warum statt dem in der Pilotphase verwendeten DIALANG-Verfahren nun andere Testaufgaben eingesetzt werden ist, dass sich DIALANG als nicht altersgerecht und vom Anforderungsniveau sehr hoch erwiesen hat. Mit den PISA-Aufgaben stehen Test-Items zur Lesekompetenz zur Verfügung, die speziell für die Altersgruppe der 15-Jährigen konzipiert sind und die sich im praktischen Einsatz in der PISA-Untersuchung bewährt haben.

5.6.2 Ergebnisse der Selbsteinschätzung (ESP) und Testleistung (PISA)

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen aus dem Sprachenportfolio beschrieben. Tabelle 3 zeigt die Häufigkeiten (in Prozent) der Selbsteinschätzungen für alle fünf Teilfertigkeiten in Deutsch, Tabelle 4 für Englisch.

Niveaustufe	hören	lesen	an Gesprächen teilnehmen	sprechen	schreiben
A1	6,4	1,6	2,6	–	5,4
A2	–	1,6	2,6	7,9	5,4
B1	2,1	3,3	–	–	5,4
B2	14,9	3,3	7,9	15,8	13,5
C1	6,4	4,9	2,6	5,3	2,7
C2	70,2	85,2	84,2	71,1	67,6

Tabelle 3 **Selbsteinschätzungen für die fünf Teilfertigkeiten in Deutsch**

Niveaustufe	hören	lesen	an Gesprächen teilnehmen	sprechen	schreiben
A1	25,0	20,0	42,1	42,1	37,5
A2	12,5	20,0	5,3	5,3	–
B1	20,8	-	5,3	5,3	31,3
B2	16,7	10,0	21,1	21,1	12,5
C1	-	15,0	5,3	5,3	6,3
C2	25,0	35,0	21,1	21,1	12,5

Tabelle 4 **Selbsteinschätzungen für die fünf Teilfertigkeiten in Englisch**

Die beiden Tabellen illustrieren, dass sich die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen der Jugendlichen in den beiden Sprachen in deutlicher Weise unterscheiden. Für die Sprache Deutsch schätzen sich die Schülerinnen und Schüler in allen fünf Teilfertigkeiten großteils (jeweils mindestens zwei Drittel der Jugendlichen) auf dem obersten Niveau C2 ein. Nur wenige Jugendliche kommen durch die Arbeit mit den Checklisten zu dem Ergebnis, dass ihre Sprachkompetenz auf einem der unteren fünf Niveaus liegt. Dieses Ergebnis gilt in ähnlicher Weise für Jugendliche mit Deutsch als Muttersprache wie für Jugendliche mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Letz-

tere schätzen sich etwas differenzierter ein, indem einige von ihnen für Deutsch zu Ergebnissen auf einem mittleren Kompetenzniveau kommen.

Für Englisch ergibt sich ein anderes Bild. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen streuen hier viel mehr, worin sich zeigt, dass sich die Jugendlichen in Englisch sehr differenziert einschätzen können. In allen Teilfertigkeiten schöpfen die Jugendlichen die gesamte Bandbreite der sechs Niveaustufen von A1 bis C2 aus. Jeweils etwa 40 % der Jugendlichen schätzen sich auf einem der beiden unteren Niveaus A1 und A2 ein, zwischen etwa 20 % und 50 % auf den oberen beiden C1 und C2.

Die Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenz anhand der Checklisten funktioniert damit für die Sprache Englisch offensichtlich besser als für die Sprache Deutsch. Eine Reihe von Gründen bieten sich als Erklärung für diesen Befund an. Für einen Teil der Schülerinnen und Schüler ist Deutsch ihre Muttersprache. Sofern sie in ihrer Familie und ihrem sozialen Umfeld primär oder ausschließlich deutsch sprechen, ist es verständlich, dass sie sich in deutsch auf dem höchsten Kompetenzniveau einschätzen. Dieses Argument gilt allerdings nur für deutsch-muttersprachliche Jugendliche. Deutsch ist zudem für alle Jugendlichen die Landes- und damit auch Schulsprache. Da sie in der Schule täglich mit deutschen Texten konfrontiert sind und die Unterrichtssprache deutsch ist, ist es für die Jugendlichen vermutlich wenig plausibel, dass sie in der Beherrschung der deutschen Sprache größere Defizite haben.

Für Englisch stellt sich die Situation anders dar. Englisch ist für alle Jugendlichen eine Fremdsprache, die sie unterschiedlich viele Jahre in der Schule gelernt haben. Hier erscheint es den Jugendlichen einsichtig, dass sie die Sprache verschieden gut beherrschen und sie kommen demnach in den Checklisten zu differenzierten Einschätzungen ihrer Sprachkompetenzen in Englisch. Es ist keine Tendenz zur Beschönigung zu konstatieren. Die Jugendlichen scheinen bereit zu sein, sich unvoreingenommen mit ihren Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen.

Als Fazit ist festzustellen, dass die Selbsteinschätzungen von Sprachkompetenzen über die Arbeit mit den Checklisten des Portfolios für Fremdsprachen gut gelingt. Für die Muttersprache sowie die Landes- und damit Unterrichtssprache sind deutliche Zweifel an der Güte der Selbsteinschätzungen angebracht. Es ist für die Jugendlichen in diesem Fall nicht einsichtig, dass sie in der Mutter- oder Unterrichtssprache Defizite haben könnten.

Die PISA-Aufgaben (Teilfertigkeit Lesen in der Sprache Deutsch) wurden mit dem Ziel eingesetzt, die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen mit objektiven Testergebnissen zu kontrastieren. Da, wie eben beschrieben, die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen der Jugendlichen für Deutsch großteils auf dem Niveau C2 liegen und kaum streuen, ist dieser geplante Vergleich leider nicht möglich. Dennoch ist es interessant, die Ergebnisse der PISA-Aufgaben detaillierter zu betrachten. Insgesamt haben 79 Jugendliche an den Testaufgaben teilgenommen. Abbildung 7 zeigt die Verteilung der erreichten Punkte (maximal 15 Punkte) für alle Jugendlichen in Prozent. Der Mittelwert für alle Jugendlichen liegt bei 9,1 Punkten.

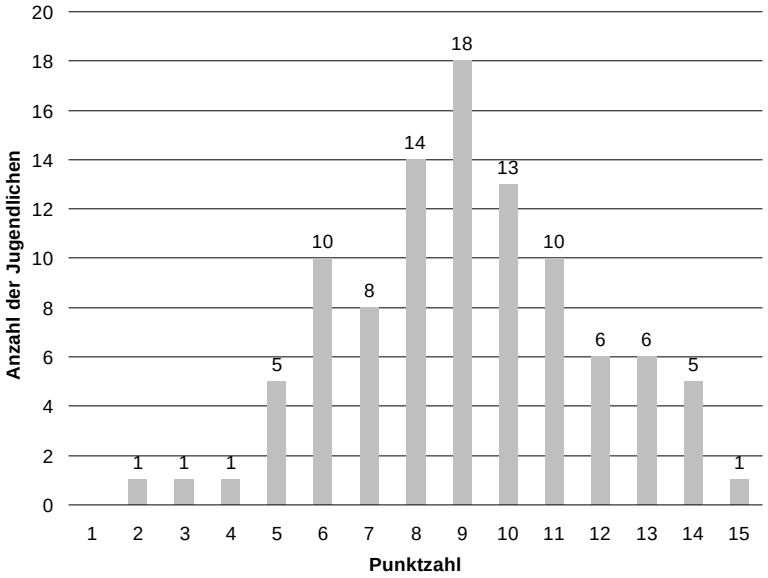


Abbildung 7 **PISA-Aufgaben zur Lesekompetenz Deutsch (Rohwerte)**

Vergleicht man die Ergebnisse je nach Klassenstufe, so zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe (Mittelwert 8,7 Punkte) noch eine geringere Lesekompetenz aufweisen, als die Schülerinnen und Schüler der zehnten Klassenstufe (Mittelwert 9,5 Punkte). Auch zeigt sich ein geringfügiger Unterschied zwischen Mädchen (Mittelwert 9,4 Punkte) und Jungen (Mittelwert 8,9 Punkte) sowie zwischen Jugendlichen mit (Mittelwert 8,6 Punkte) und ohne Migrationshintergrund (Mittelwert 10,0 Punkte).

Die Ergebnisse der PISA-Aufgaben zeigen, dass die Lesekompetenz in Deutsch bei den Jugendlichen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Dieser Befund steht im klaren Widerspruch zu den Selbsteinschätzungen, in denen sich ein Großteil der Jugendlichen auf dem höchsten Kompetenzniveau eingestuft hatte. Dies ist somit ein Hinweis darauf, dass sich viele Jugendlichen in den Checklisten für die Teilfertigkeit Lesen in der Sprache Deutsch überschätzt haben.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Das Sprachenportfolio wird sowohl von den Jugendlichen als auch von den Pädagoginnen und Pädagogen, die an der Einführung und Bearbeitung mitgewirkt haben, in wichtigen Aspekten positiv beurteilt. Viele Schülerinnen und Schüler hatten an der Arbeit des ESP Spaß und fühlen sich zum weiteren Sprachenlernen motiviert. Vor allem die Idee der Selbsteinschätzung bewerteten sie besonders positiv, da eine Rückmeldung über den eigenen Leistungsstand erfolgt und sie dadurch eigene Stärken und Schwächen ihrer Sprachkompetenzen erkennen konnten. Die Lehrerinnen und Lehrer betonen v. a. die Funktion des Reflektierens über eigene Stärken und Schwächen, das Bewusstwerden der Bedeutung von Sprache für die verschiedensten Lebenskontexte und das Potential zur Förderung der Motivation zum Sprachenlernen.

Eine zielgenaue Passung zwischen der Portfolioversion und dem allgemeinen sprachlichen Niveau der Schülerinnen und Schüler ist eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit mit dem Sprachenportfolio. Der Wechsel der Portfolioversion von Pilotphase (schweizerisches Portfolio) zur Hauptphase (Hamburger Portfolio) hat sich bewährt. In der Arbeit mit dem Hamburger ESP berichten sowohl die Jugendlichen als auch die Lehrerinnen und Lehrer von deutlich weniger Schwierigkeiten im Umgang mit dem Instrument.

Ausschlaggebend für die Arbeit mit dem ESP sind zudem das pädagogische Vorgehen sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen. Der Erfolg des Sprachenportfolios ist in hohem Maße von der Motivation der Lehrerinnen und Lehrer und, damit verbunden, der von ihnen investierten Zeit abhängig. Je mehr Zeit für die Arbeit mit dem Sprachenportfolio zur Verfügung steht, desto günstiger sind die Chancen, dass das Portfolio seine Funktionen erfüllen kann. Zeit wird v. a. benötigt, um die Jugendlichen in der Anfangsphase langsam zum Thema Sprachenlernen und Sprachkompetenz hinzuführen und den Aufbau sowie den Nutzen des Portfolios vermitteln zu können. Auch die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz mit Hilfe der Checklisten bedarf ausreichender Zeit, einerseits zur Einübung des Prozesses der Selbsteinschätzung, andererseits zur Arbeit mit den Checklisten an sich. Hier liegt sicherlich ein „Knackpunkt“ des Verfahrens. Mit der Güte der Selbsteinschätzungen der Jugendlichen steht und fällt die Verwertbarkeit des ESP z. B. für Bewerbungen. Nur wenn die Selbsteinschätzungen ausreichend valide sind, sind sie geeignet Dritte (z. B. Ausbilder, Lehrer, Arbeitgeber) über die Sprachkompetenz zu informieren.

Die jungen Migrantinnen und Migranten sowie Jugendliche aus leistungsschwächeren Klassen (insbesondere den BUS-Klassen) hatten teilweise größere Schwierigkeiten in der Arbeit mit dem Sprachenportfolio. Schwierig gestaltete sich v. a. das sprachliche Verständnis der Anleitungen und Texte des Portfolios. Trotz dieser „durchwachsenen“ Bilanz für Jugendliche aus leistungsschwächeren Klassen oder mit geringen Deutschkenntnissen, kann die generelle Empfehlung, das Sprachenportfolio auch bei diesen Jugendlichen einzusetzen, aufrechterhalten werden. Es ist allerdings eine besonders sorgfältige Auswahl einer adäquaten Version des ESP notwendig, um Überforderung zu vermeiden. Zudem muss die Anleitung im Unterricht deutlich intensiviert werden. Werden diese Aspekte berücksichtigt, so hat das Spra-

chenportfolio auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler das Potential, zum Sprachenlernen zu motivieren.

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten im Umgang mit dem Instrument hat das Sprachenportfolio für die Gruppe der jungen Migrantinnen und Migranten eine besondere Funktion: Sie können ihre oft vorhandene Mehrsprachigkeit dokumentieren. Dadurch werden sie nicht länger nur als Defizitträger gesehen, sondern ihre Mehrsprachigkeit kann als besondere Kompetenz verstanden werden. Dass die Jugendlichen dies auch so erleben, spiegelt sich z. B. in der Tatsache wieder, dass mehr junge Migrantinnen und Migranten als Jugendliche ohne Migrationshintergrund planen, das Portfolio weiter einzusetzen.

Aufgrund der Erfahrungen aus der Erprobung des Sprachenportfolios mit den Schülerinnen und Schülern zweier Hauptschulen werden im Folgenden einige Modifikationen empfohlen, die sich v. a. auf die Durchführung, weniger das Instrument selbst beziehen.

1. Motivation der Lehrerinnen und Lehrer

Im deutschen Lehrplan stellt das Europäische Sprachenportfolio momentan noch keine schulrechtlich verbindliche Aufgabe dar. Die Entscheidung, in einer Schule oder Klasse das ESP einzuführen, ist daher freiwillig und von der Motivation der Schulleitung sowie der Lehrerinnen und Lehrer abhängig. Damit die Einführung und der Einsatz des ESP erfolgreich werden, ist eine intensive Vorbereitung der Lehrkräfte notwendig. Sofern externe Pädagoginnen oder Pädagogen das Sprachenportfolio durchführen, ist eine abgestimmte Zusammenarbeit mit den (Klassen)-Lehrerinnen und Lehrern erforderlich, um die Jugendlichen für das neue Lerninstrument zu motivieren. Fehlt das Engagement der Lehrkraft, so hat dies Auswirkungen auf die Bereitschaft der Jugendlichen zur Mitarbeit und damit auf den Erfolg des Einsatzes des Sprachenportfolios. Damit die Lehrerinnen und Lehrer dies leisten können, sind bestimmte Rahmenbedingungen notwendig. Sie müssen ausreichend Zeit für die Vorbereitung und die konkrete Arbeit mit dem Sprachenportfolio in ihren Klassen zur Verfügung haben. Die Arbeit mit dem ESP darf nicht zur zusätzlichen „Fleißaufgabe“ werden, sondern muss in den regulären Unterrichtsplan eingebettet sein.

2. Einübung der Selbsteinschätzung und Einsatz über einen längeren Zeitraum

Eine ausreichende Hinführung zum Thema Sprachen, Sprachenlernen, Sprachkompetenzen und eine Anleitung zur Selbsteinschätzung sind notwendig, um valide Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zu ermöglichen. Wie die Ergebnisse der beiden Erprobungsphasen zeigen, ist das Verfahren der Selbsteinschätzung für Schülerinnen und Schüler ungewohnt und muss eingeübt werden. Dieser Aspekt muss in Zukunft vermehrte Aufmerksamkeit finden. Ohne Anleitung und fortlaufende Begleitung durch die Lehrerinnen und Lehrer besteht bei der Arbeit mit den Checklisten die Gefahr, dass die Jugendlichen ihre Sprachkompetenzen falsch einschätzen. Praktische Beispiele erleichtern die Selbsteinschätzung.

Wird das ESP zu einem möglichst frühen Zeitpunkt eingeführt, idealerweise am Anfang des Schuljahres, können Lernfortschritte kontinuierlich weiterverfolgt werden. Damit das Sprachenportfolio seine Funktion als langfristiger persönlicher Lernbegleiter erfüllen kann, sollte das Sprachenportfolio,

wenn möglich, über mehrere Jahre eingesetzt werden. Es existieren bereits für das Grundschulalter verschiedene Fassungen des ESP (Landesinstitut für Schule 2004b).

3. Ausweitung auf mehrere Lebensbereiche

In der Untersuchung wurde das Sprachenportfolio ausschließlich in der Schule verwendet. Mehrere Schülerinnen und Schüler formulierten den Wunsch, auch zu Hause mit dem ESP zu arbeiten. Andere Lebensbereiche wie etwa Familie und Freunde oder auch Musik und Internet wurden von den Jugendlichen als wichtige Orte des Sprachenlernens benannt. Daher sollte die Arbeit mit dem ESP vielleicht in der Schule initiiert, aber in der Folge auch auf den privaten Bereich ausgeweitet werden.

Das Europäische Sprachenportfolio kann insgesamt als zukunftsfähiges und modernes Instrument zum Bewusstwerden und Sichtbarmachen von Sprachkompetenzen, auch für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen gesehen werden. Kompetenzen, die über die in der Schule gelernten Inhalte hinausgehen, werden für den Einstieg in Ausbildung und Arbeit immer wichtiger. Aus diesem Grund sind entsprechende Kompetenzfeststellungsverfahren notwendig. Beim Europäischen Sprachenportfolio steht diese Intention im Vordergrund: Kompetenzen sichtbar zu machen, die nicht durch benotete Leistungen und Schulzeugnisse zertifiziert sind. Seit einiger Zeit bestehen zahlreiche kommunale und regionale Bemühungen in Deutschland, das Sprachenportfolio im Fremdsprachenunterricht in der Grund- und Sekundarstufe einzuführen und entsprechende Versionen des Sprachenportfolios zu entwickeln und zu evaluieren. Diese Untersuchung will sich an diesem Entwicklungsprozess beteiligen und wichtige Hinweise für die Anwendung von Sprachenportfolios bei der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen geben.

7 Literatur

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K. J./Weiß, M. (2000): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske & Budrich, Opladen.

Dialang Projekt & Systems (2003): Zusammenfassung. URL: http://www.dialang.org/project/deutsch/zusammenfassung.html (Stand: 07.04.2005).

Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt Verlag, Berlin/München.

Gick, C. (2004): Didaktischer Beitrag. Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio – Einige Ideen aus der Praxis für die Praxis. In: Das Europäische Sprachenportfolio der Schweiz. Babylonia No. 2/2004.

INBAS (2003): Modellprogramm: Arbeitsweltorientierte Jugendsozialarbeit Modellphase: Kompetenzagenturen. Übersicht über die Modellphase. Offenbach.

INBAS (2004): Modellprogramm Arbeitsweltorientierte Jugendsozialarbeit. Modellphase: Kompetenzagenturen (2002–2006). URL: http://www.kompetenzagenturen.de/ (Stand: 10.04.2005). Offenbach.

Kanning, U.P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 4. Hogrefe, Göttingen.

Kultusministerium des Freistaat Thüringen (2004): Thüringer Modell des Europäischen Sprachenportfolios. URL: http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/ informationen/sprachen/portfolio/index.html (Stand: 07.04.2005).

Landesinstitut für Schule (2004a): Europäische Portfolio der Sprachen. URL: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio/ (Stand: 08.04.2005).

Landesinstitut für Schule (2004b): URL: Das Europäische Portfolio der Sprachen in der Grundschule. URL: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/ portfolio/index.html (Stand: 08.04.2005).

Landesinstitut für Schule (2004c): Schulpraktische Arbeit mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen (EPS). URL: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio/ schulprakt/index.html (Stand: 08.04.2005).

Landesinstitut für Schule (2004d): Europäisches Portfolio der Sprachen. URL: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio/ download/Flyer.pdf (Stand: 09.04. 2005).

Lenz, P./Studer, Th. (2004): Sprachkompetenzen von Jugendlichen einschätzbar machen. In: Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz. Babylonia Nr. 2/2004. Contone. S. 21–25.

Meijer, D. (2004): Ein Web-basiertes Sprachenportfolio als Lösungsansatz praktischer und motivationeller Fragen. In: Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz. Babylonia Nr. 2/2004. Contone. S. 57–61.

Milestone-Projekt (2004): Projekt Informations. URL: http://www.eu-milestone.de/index.php?spage=subcat&sid=313&vsp=1 (Stand: 07.04.2005).

Schneider, G. (2001): Das europäische Sprachenportfolio (ESP). Von der Defizitkultur zur Kompetenzkultur. In: Barriere Sprachkompetenz-Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001. URL: http://www.verwaltungstreff.de/cms/ fileadmin/documents/broschueren/sr18.pdf (Stand: 09.04.2005). S. 24–36.

Schulverlag AG (Hrsg.) (2002): Das Europäische Sprachenportfolio. Schweizerische Version für Jugendliche und Erwachsene. URL: http://www.sprachenportfolio.ch/ pdfs/information-sprachenportfolio.pdf (Stand: 07.04.2005). Bern.

Universität Giessen (2005): Nordrhein-westfälisches Sek. I-Portfolio „Europäisches Portfolio der Sprachen“. URL: http://www.uni-giessen.de/anglistik/ blkprojekt/index.php?option=content&task=category&sectionid=6&id=28&Itemid=235 (Stand: 07.04.2005).

Westhoff, G. (2004): Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP. In: Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz. Babylonia Nr. 2/2004. Contone. S. 53–56.

Anhang A
Globalskala und Skala der Teilfähigkeiten

Globalskala

Zuordnung von Prüfungen und Abschlüssen zu den Referenzniveaus des Europarates

1.2

Name des Abschlusses: **Sprache:**

			Abschluss
Kompetente Sprachverwendung **Utilisateur expérimenté** **Uso competente della lingua** **Proficient User**	**C2**	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.	
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fliessend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äussern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.	
Selbstständige Sprachverwendung **Utilisateur indépendant** **Uso indipendente della lingua** **Independent User**	**B2**	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fliessend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äussern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.	
Elementare Sprachverwendung **Utilisateur élémentaire** **Uso elementare della lingua** **Basic User**	**A2**	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.	
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.	

Die angegebene Qualifikation wurde auf folgender Basis der Skala des Common European Framework of Reference for Languages/Cadre européen commun de référence pour les langues zugeordnet.

Gemeinsame Beurteilung durch die Lehrenden der Institution.	*	
Überprüfung der Zuordnung durch Vergleich von Arbeiten von Lernenden mit offiziellen Beispielen für die Referenzniveaus des Europarats.	**	
Vergleichende Untersuchung zu den Leistungen von Lernenden in den eigenen Prüfungen mit den Ergebnissen in Prüfungen, deren Zuordnung zur Skala bekannt ist.	***	
Wissenschaftliche Untersuchung mit statistischen Vergleichen.	****	

Schulstempel Datum

© Conseil de l'Europe/Council of Europe, Strasbourg, France

Europäisches Sprachenportfolio, Teil 1, Sprachenpass

Raster zur Selbstbeurteilung

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Verstehen Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermassen vertraut ist. Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu grosse Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob «live» oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und litterarische Werke.
Sprechen An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann mich so spontan und fliessend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und fliessend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fliessend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
Zusammenhängend sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
Schreiben Schreiben	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüsse. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

© Conseil de l'Europe / Council of Europe, Strasbourg, France

Anhang B
Interviewleitfaden für die Betreuer

Einführung: Um das ESP weiter zu verbessern sind wir auf Ihre Meinung und Ihre ersten Erfahrungen angewiesen. Wir stellen Ihnen daher noch einige Fragen zu dem ESP, mit dem die Jugendlichen die letzte(n) Woche(n) gearbeitet haben. Das Interview wird ca. 30–45 Minuten dauern.

Frage 1: Wie viele Stunden haben Sie schätzungsweise für die Vorbereitung auf die Arbeit in der Klasse mit dem ESP gebraucht?

_____ Stunden

Frage 2: Wie viele Schulstunden haben Sie mit den Schülern mit dem ESP gearbeitet?

_____ Schulstunden

Frage 3: War diese Zeit, die die Schüler mit dem ESP gearbeitet haben in Ordnung?

- ❑ es wäre mehr Zeit notwendig gewesen
- ❑ weniger Zeit hätte auch gereicht
- ❑ Zeit war gerade richtig

Frage 4: Was ist Ihnen bei der konkreten Anwendung des ESP besonders positiv aufgefallen?

_____

_____

_____

Frage 5: Was ist Ihnen bei der konkreten Anwendung des ESP negativ aufgefallen?

_____

_____

_____

Frage 6: Wie ist insgesamt das „Schwierigkeitsniveau“ des ESP (z. B. Sprache bei Erklärungen und Hinweisen)?

- ❑ zu leicht
- ❑ angemessen
- ❑ zu schwer

Frage 7: Wie stark waren die Schüler bei der Arbeit mit dem ESP auf Ihre Hilfe angewiesen?

- ❑ es war viel Hilfestellung und Unterstützung notwendig
- ❑ es waren nur geringfügige Hilfestellungen notwendig
- ❑ es waren kaum oder keine Hilfestellungen notwendig

Frage 8: An welchen Stellen waren sie auf Ihre Hilfe angewiesen?

Frage 9: Gibt es Spracherfahrungen, nach denen nicht gefragt wird, z. B. Umgang mit Literatur, Computer oder Musik, die aber für Jugendliche wichtig sind, weil sie dort auch Sprachen lernen?

❑ ja, und zwar

❑ nein

Frage 10: Wo gibt es im ESP Veränderungs-/Verbesserungsbedarf (nicht in der Anwendung, sondern im Instrument selber)?

Frage 11: Was würden Sie bei der nächsten Einführung eines ESP anders machen? Welche Tipps würden Sie anderen Lehren bzw. Beratern geben? (Veränderungsvorschläge in der Anwendung, nicht im Instrument)

Frage 12: Welche Note auf einer Notenskala von 1 bis 6 würden Sie dem ESP alles in allem geben?

❑ Note 1 ❑ Note 2 ❑ Note 3

❑ Note 4 ❑ Note 5 ❑ Note 6

Frage 13: Was sind aus Ihrer Sicht die Funktionen des ESP in der Phase des Übergangs Schule–Beruf? Für welche Zielsetzungen kann das ESP für die Zielgruppe von Schülern vor dem Verlassen der (allgemein bildenden) Schule eingesetzt werden?

Frage 14: Könnten Sie sich vorstellen, das ESP für diese Funktionen und diese Zielgruppe weiterhin einzusetzen?

- ❑ ja auf jeden Fall
- ❑ vielleicht
- ❑ eher nicht
- ❑ nein auf keinen Fall

Begründung

Frage 15: Habe ich noch irgendetwas Wichtiges vergessen? Haben Sie noch wichtige Anmerkungen?

Vielen Dank für das Gespräch!

Anhang C
Arbeit mit dem ESP in der Klasse

1 Einführung: Sinn und Nutzen des Sprachenportfolios (1–2 Stunden)

Ziele

- Relevanz von Sprachkompetenzen deutlich machen und erleben.
- Wichtigkeit hervorheben, Sprachkompetenzen auch zu dokumentieren und damit sichtbar zu machen.
- Grundideen des Sprachenportfolios erklären.
    - Individueller Lernbegleiter für die Jugendlichen selbst und Informationsinstrument für Dritte.
    - Umfassend alle Sprachen einbeziehen, Verknüpfung von Schule, Freizeit, Familie und Peers.
    - Selbst- statt Fremdeinschätzung
    - Wertschätzung von Mehrsprachigkeit
- Nutzen für Jugendliche deutlich machen.
    - Bewusstsein der eigenen sprachlichen Fähigkeiten (Stichwort Mehrsprachigkeit von jungen Migrantinnen und Migranten), Wissen über eigene Stärken und Schwächen.
    - Vorbereitung auf Bewerbungssituation
    - Unterlagen für Bewerbungsmappe

Mögliche Methoden

- Jugendliche im Klassengespräch oder in Gruppenarbeit sammeln lassen, wo sie verschiedene Sprachen anwenden (Familie, Musik, Freunde, Schule …).
- Jugendliche sammeln lassen, wo Sprachkompetenzen überall wichtig sind/sein können (Schule, Ausbildung, Urlaub …).
- Jugendliche fragen und sammeln lassen, wie man ihre Sprachfähigkeiten beschreiben und bewerten könnte (mündlich, in Zeugnissen, Zertifikaten von Sprachkursen).
- Das Sprachenportfolio vorstellen.
    - Wort Portfolio erklären.
    - Wichtige Teile des Portfolios vorstellen (Sprachenbiographie, Checklisten zur Selbsteinschätzung, Sprachenpass). Als Hilfsmittel für die Lehrerinnen und Lehrer kann hierfür der Erklärungsteil des Portfolios (S. 1–4) dienen.
    - Besonderheit der Selbsteinschätzung erklären (nicht die Lehrerin oder der Lehrer bewertet, sondern die Jugendlichen selbst).
- Nutzen des Sprachenportfolios erklären.

2 Arbeit mit dem Teil „Was ich in meinen Sprachen schon kann“ der Sprachenbiographie (2–3 Stunden)

Ziele

- Bewusst machen, wo die Jugendlichen Sprachen anwenden.
- Bewusst machen, wo die Jugendlichen Sprachen lernen.
- Mehrsprachigkeit als Vorteil erleben.

Mögliche Methoden

- Jugendliche von sich erzählen lassen, z. B. Sprachen im Herkunftsland, Sprachkurse.
- Arbeit mit den Arbeitsblättern des Teils „Was ich in meinen Sprachen schon kann“ der Sprachenbiographie. Arbeitsblätter in Einzel- oder Gruppenarbeit ausfüllen, Ergebnisse in der Klasse besprechen.
- Weitere Möglichkeiten zur Ergänzung der Sprachenbiographie: Anknüpfen an gemeinsame sprachbezogene Erlebnisse/Projekte der Klasse wie Schüleraustausch, Projekte zum Thema Migration, Partnerschulen/Partnerstädte usw.

3 Vorbereitung der Arbeit mit den Checklisten zur Selbsteinschätzung (1 Stunde)

Ziele

- Die fünf Teilfertigkeiten der Sprachkompetenz, die sechs Kompetenzstufen und die daraus entstehende 5x6-Matrix einführen.
- Grundprinzip der Selbsteinschätzung erklären (konkret beschriebene Situationen und Entscheidung der Jugendlichen, wie gut sie diese beschriebene Situation sprachlich bewältigen können).
- Atmosphäre schaffen, in der eine möglichst ehrliche Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachfähigkeiten aber auch -defiziten möglich ist.

Mögliche Methoden

- Teilfertigkeiten und Kompetenzstufen erklären
- Beispiele von Dokumenten zeigen (z. B. Rubrik „Sprachkenntnisse“ in verschiedenen Lebensläufen) und daran die Unterteilung in Teilfertigkeiten lesen, schreiben, hören, sprechen zeigen. Klären, was der Vorteil einer solchen Differenzierung ist.
- Zusätzliche Teilfertigkeit „an Gesprächen teilnehmen“ erklären.
- Die 6 Kompetenzstufen als Bewertungsmethode für Sprachkompetenzen einführen: konkrete Beschreibungen, was das Beherrschen einer Stufe bedeutet. Hierzu kann die Globalskala (keine Unterscheidung der Teilfertigkeiten) oder das zusammenfassende Gesamt-Item der verschiedenen Teilfertigkeiten aus den Checklisten (oder das Raster zur Selbsteinschätzung des Sprachenpasses) verwendet werden. Unabhängigkeit von den Schulnoten betonen.

- Matrixpuzzle (Beschreibungen der 5 Teilfertigkeiten auf den 6 Kompetenzstufen) in Gruppenarbeit machen. Die 30 Kärtchen zunächst nach den 5 Teilfertigkeiten sortieren. Anschließend nach aufsteigender Schwierigkeit sortieren und in die 5x6-Matrix einordnen. Kontrolle ob die Lösung richtig war. Diskutieren, wie leicht bzw. schwierig es war, a) die Beschreibungen der richtigen Teilfertigkeit zuzuordnen und b) nach Schwierigkeit, d. h. Kompetenzstufe zu ordnen.

Verfahren der Selbsteinschätzung durch einen Probelauf üben

- Dafür Beispiele aus anderen Themenbereichen konstruieren wie
    - unterschiedliche Sportarten in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden: z. B. Laufen 1 Minute ohne Pause laufen, 5 Minuten ohne Pause laufen, 30 Minuten ohne Pause laufen und 1 Stunde ohne Pause laufen …
    - Computerkenntnisse „Was kann ich wie gut am Computer?“: Computer an- und ausschalten, mit Word ein Text schreiben, ein neues Programm installieren, ein neues Betriebssystem installieren …
    - Fahrrad reparieren: Reifen aufpumpen, Loch im Reifen flicken, Bremsen einstellen, Schaltung einstellen …
    - Haushalt: Nagel in die Wand schlagen, Loch in die Wand bohren, elektrisches Licht anschließen …
    - weitere Themenbereiche …
- Die Beispiele analog den Checklisten bearbeiten, d. h. die Jugendlichen müssen jeweils entscheiden, ob sie eine beschriebene Leistung bewältigen können oder nicht. Dabei mit dem selben Bewertungsmuster wie im ESP arbeiten: √√, √ und **!** .
- Wichtigkeit betonen, sich die Situationen so konkret wie möglich vorzustellen oder sie sogar auszuprobieren.

4 Arbeit mit den Checklisten zur Selbsteinschätzung für beide Sprachen (ca. 6–8 Stunden)

Allgemeiner Ablauf

- bei allen mit der Fremdsprache beginnen (Deutsch für die Migranten bzw. Englisch für die deutschen Schülerinnen und Schüler) und anschließend für alle ihre Muttersprache.
- Begründung dieser Reihenfolge: bei einer Fremdsprache, d. h. einer Sprache, die nicht als Muttersprache erlernt wurde, ist es unmittelbar einsichtig, dass sie nicht perfekt beherrscht werden muss. Die Jugendlichen befinden sich hier in einem lebenslangen Lernprozess. Vermutlich ist es in diesem Fall für die Jugendlichen leichter, die Grenzen ihrer Sprachkompetenz zu sehen und anzuerkennen als bei ihrer Muttersprache. Würde mit der Muttersprache begonnen, so könnte für die Jugendlichen der Eindruck entstehen, sie müssten die Sprache vollkommen beherrschen, da es schließlich ihre Muttersprache ist. Wird die Muttersprache als zweite Sprache bearbeitet, ist die Bereitschaft vermutlich höher, auch für die Muttersprache die eigenen Fähigkeiten zu reflektieren. Zu Beginn der Arbeit mit den Checklisten für die Muttersprache sollte mit den

Jugendlichen besprochen werden, dass es keinen Automatismus gibt, d. h. dass Muttersprache nicht zwingend die höchste Kompetenzstufe bedeutet. Auch für die Muttersprache gibt es Teilfertigkeiten, die die Jugendlichen unterschiedlich gut beherrschen.

- Grundsätzlich die Teilfertigkeiten nacheinander bearbeiten, dabei immer mit A1 beginnen und die Stufen aufsteigend bearbeiten (entsprechend dem Aufbau der Arbeitsblätter). Die Jugendlichen beenden sie Arbeit mit den Checklisten, wenn sie keine der beschriebenen Tätigkeiten einer Kompetenzstufe mehr beherrschen.

Mögliche Methoden für die Arbeit mit den Checklisten

- Kompetenzbeschreibungen auf jeden Fall besprechen und durch Beispiele veranschaulichen. Z. B. jeden Satz vorlesen oder mit dem Overhead an die Wand werfen und die Situation, die darin beschrieben ist, besprechen. Diskutieren, ob sich jeder die Situation konkret vorstellen kann, evtl. erklären oder in Rollenspielen ausprobieren.
- Mit Beispielen für die Sätze arbeiten (die in den Checklisten beschriebenen Situationen ausprobieren und damit in die Realität übersetzen). Die konkreten in den Sätzen beschriebenen Aufgaben ausführen.
    - beim Leseverstehen Postkarten, Zeitungsartikel, Geschäftsbriefe, Preislisten etc. lesen
    - beim Hörverstehen Radiobeitrag, TV-Ausschnitt, Bahnhofsdurchsage etc. anhören
    - beim Schreiben Jugendliche tatsächlich Postkarte etc. schreiben lassen
    - beim Sprechen Texte vorlesen lassen, sich selber den anderen vorstellen etc.
- Das zusammenfassende Gesamt-Item am Ende der Beschreibungen jeder Kompetenzstufe jeder Teilfertigkeit beschreibt die Tätigkeiten, die das Beherrschen der jeweiligen Kompetenzstufe anzeigen. Es muss von den Jugendlichen nicht ausgefüllt werden, sondern es gilt als erreicht, wenn die Jugendlichen alle Sätze einer Teilfertigkeit einer Stufe beherrschen, d. h. √√ oder √ eingetragen haben. Es gilt auch dann als erreicht, wenn ein Satz mit einem „!“ gekennzeichnet ist.

5 Übertrag in den Sprachenpass (1 Stunde)

- Übertrag der Ergebnisse der Checklisten für beide bearbeiteten Sprachen in den Sprachenpass am Ende des Erprobungszeitraumes (je nachdem ob die Klassen mit dem ESP den Rest des Schuljahres weiterarbeiten oder nicht, können natürlich die Ergebnisse der Selbsteinschätzung für alle weiteren Sprachen am Ende des Schuljahres ebenfalls in den Sprachenpass übertragen werden)
- Vorgehen: Eine Kompetenzstufe gilt als erreicht, wenn die Jugendlichen alle Sätze einer Teilfertigkeit einer Stufe beherrschen, d. h. √√ oder √ eingetragen haben (und damit das Gesamt-Item am Ende jeder Teilfertigkeit und Kompetenzstufe bejaht werden kann). Sie gilt auch dann als erreicht, wenn ein Satz mit einem „**!**“ gekennzeichnet ist.

6 Kontrastierung mit Testleistung (1 Stunde)

- Jugendliche machen einen kurzen Sprachtest (PISA-Aufgaben), um die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen der Jugendlichen mit einer „objektiv“ gemessenen Testleistung zu kontrastieren

7 Evaluationsinterviews mit den Jugendlichen (je ca. 5 Minuten) und den Lehrerinnen und Lehrern (je ca. 15–30 Minuten)

REIHE „ÜBERGÄNGE IN ARBEIT“ IM DJI VERLAG DEUTSCHES JUGENDINSTITUT

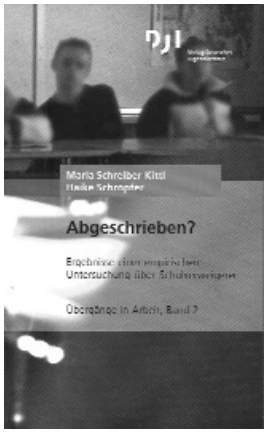
Bezug über den Buchhandel, es gelten die Bezugsbedingungen von VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden (vormals Leske + Budrich, Opladen)

Thomas Gericke, Tilly Lex,
Günther Schaub, Maria Schreiber-Kittl,
Haike Schröpfer (Hrsg.)

Jugendliche fördern und fordern.

Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit.

Übergänge in Arbeit, Bd. 1.
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 2002, 356 S.,
ISBN 3-87966-404-8, EUR 14,90

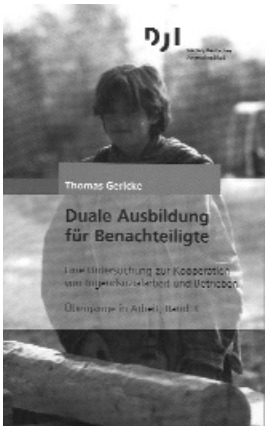


Maria Schreiber-Kittl,
Haike Schröpfer

Abgeschrieben?

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer.

Übergänge in Arbeit, Bd. 2.
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 2002, 232 S.,
ISBN 3-87966-405-6, EUR 9,80



Thomas Gericke

Duale Ausbildung für Benachteiligte.

Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben.

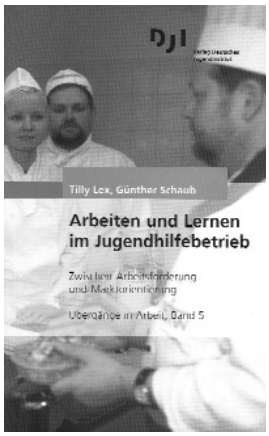
Übergänge in Arbeit, Bd. 3.
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 2003, 144 S.,
ISBN 3-87966-407-2, EUR 8,90

Ulrike Richter

Jugendsozialarbeit im Gender Mainstream.

Gute Beispiele aus der Praxis.

Übergänge in Arbeit, Bd. 4.
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 2004, 246 S.,
ISBN 3-87966-408-0, EUR 9,90



Tilly Lex,
Günther Schaub

Arbeiten und Lernen im Jugendhilfebetrieb

Zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung.

Übergänge in Arbeit, Bd. 5.
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 2004,
ISBN 3-87966-409-9, EUR 9,90

Heike Förster, Ralf Kuhnke, Jan Skrobanek (Hrsg.)

Am Individuum ansetzen

Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen

Übergänge in Arbeit, Bd. 6.
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 2006, 246 S., ISBN: 978-3-87966-412-2,
EUR 13,80

Tilly Lex, Nora Gaupp, Birgit Reißig, Hardy Adamczyk

Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen

Ein Handbuch aus dem Modellprogramm „Kompetenzagenturen“

Übergänge in Arbeit, Bd. 7
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 2006, 153 S., ISBN 978-3-87966-413-9,
EUR 9 ,80