



© Fotolia, Boggy

DEM MEHRWERT DES CLIL AUF DER SPUR

Profilierung sprachlich-fachlicher Kompetenzen in CLIL-Umgebungen mittels Computertechnologie

Dokumentierung und Auswertung zielsprachlicher Kompetenzen können für die schulische (Fremd-)Sprachenbildung große Herausforderungen bedeuten. Für CLIL-Zusammenhänge trifft dies in besonderem Maße zu: Allein um dem Mehrwert auf die Spur zu kommen, der den sogenannten immersiven bzw. fächerübergreifenden (Fremd-)Sprachenlernumgebungen oft nachgesagt wird, greifen konventionelle Formen der Leistungsdokumentierung nicht selten zu kurz.

VON KIM HAATAJA

In diesem Beitrag wird ein Verfahren vorgestellt, welches gerade auf das Ziel hin konzipiert wurde, die Profilierung und Dokumentierung sprachlich-fachlichen Wissens und Könnens insbesondere in CLIL-Umgebungen zu unterstützen – und dies mit Hilfe zeitgerechter Computertechnologie. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen neben dem Verfahren an sich Erprobungen der entsprechenden Instrumente in CLIL-Umgebungen mit Deutsch als Zielsprache (CLiLiG) in Kanada, Schweden und den Niederlanden.

BESONDERE HERAUSFORDERUNGEN DER LEISTUNGSDOKUMENTIERUNG IN CLIL(iG)- UMGEBUNGEN

Wie auch die in diesem Heft vorhandenen Beispiele zeigen, findet CLIL und gerade auch CLiLiG in zahlreichen unterschiedlichen Umgebungen und Varianten Umsetzung. Wie sehr sich die jeweiligen CLIL(iG)-Umgebungen in ihren näheren Charakteristika auch voneinander unterscheiden, so bleiben ihnen immer einige zentrale Merkmale gemeinsam. Zu diesen gehört u. a. das Zielprinzip, für den

Erwerb zielsprachlicher Kompetenzen ein Umfeld anzubieten, in dem neben dem sogenannten formalen Fremdsprachenunterricht (FSU) Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit und Anwendung der jeweiligen Zielfremdsprache im Kontext weiterer Fächer gegeben sind – curricular angemessen, bildungsorientiert und wirklichkeitsnah. In gleicher Weise wird in CLIL-Umgebungen für den Erwerb (sach-)fachlicher Kenntnisse ein Mehrwert angestrebt. Dies geschieht z. B. durch zwei-/mehrsprachige Materialquellen, unterschiedliche (gerade auch interkulturelle) Betrachtungsperspektiven sowie spezifische unterrichtsmethodische Verfahrensweisen, die um eine möglichst sprach(en)sensible Auseinandersetzung mit den jeweiligen Fachinhalten bedacht sind.

Für die Dokumentierung und Auswertung von Lernprogression bedeuten diese Verhältnisse grundsätzlich zweierlei:

- Möglichkeiten zur Gestaltung von schulischen Lernwelten im Sinne des CLIL führen nicht selten auch zu besonderen Erwartungen an den Lernfortschritt. Dies kann man keineswegs nur bei den Lehrkräften oder Lernenden selbst beobachten, sondern insbesondere auch bei den mittelbar Betroffenen – etwa auch bei Elternhäusern. Es ist leicht nachvollziehbar, dass angesichts des Gesamtkonzepts CLIL u. U. auch eine Mehrwerthaltung bzw. -erwartung entstehen kann, die mit der jeweiligen Lernumgebung und den dort spezifischen Zielsetzungen nicht immer in Einklang zu bringen ist. Daher bedürfen diese Umstände auch bei der Auswertung von Lernleistungen oder aber der Evaluation gesamter Lernumgebungen bzw. Unterrichtsansätze gezielter Berücksichtigung.
- Besondere Verhältnisse für die Dokumentierung von Lernleistungen/-progression und vor allem für die Analysen derselben bedeuten auch die Vielfalt der verschiedenen Umsetzungsvarianten des CLIL(iG): Direktvergleiche zwischen den einzelnen CLIL(iG)-Umgebungen scheinen nur sehr bedingt möglich zu sein; stattdessen bieten sich viel eher fallspezifische Dokumentationen und Analysen an. Idealerweise können diesen wiederum kontextspezifische Erhebungen zur Profilierung und genaueren Zielbestimmung einer jeden CLIL(iG)-Umgebung vorgeschaltet werden.

Insgesamt und mit Blick auf die Praxis der Leistungsdokumentierung besteht eine besondere Herausforderung darin, Verfahren zu entwickeln, mit deren Hilfe der Lernfortschritt möglichst angemessen bzw. ansatzadäquat dokumentiert

und ausgewertet werden kann. Dies bedeutet, dass die Dokumentierung von Lernleistungen mit den Grundprinzipien und Zielsetzungen der jeweiligen Lernumgebung übereinstimmt. Für CLIL-Kontexte bieten sich unter diesem Aspekt insbesondere Möglichkeiten zur Ausführung von zielsprachlichen Aufgaben und Handlungen an, die individuelle Lösungen und »Spielräume« für die zielsprachliche Performanz gerade auch in fachsprachlichen und fächerübergreifenden Zusammenhängen zulassen. Im Idealfall – und um dem Mehrwert des CLIL genauer auf die Spur zu kommen – lassen sich dabei die formelle und informelle Zielsprachenverwendung mit den jeweils relevanten (Sach-)Fachinhalten möglichst wirklichkeitsnah verknüpfen.

Gerade an dieser Stelle setzt das hier zu präsentierende Simulationsverfahren an. Das aus dem Kontext der CLILiG-Forschung erwachsene und bereits über eine längere Zeit hindurch erprobte Verfahren ist in besonderem Maße darum bemüht, für die Dokumentierung und Profilierung zielsprachlicher Kompetenzen gerade in fächerübergreifenden Kontexten neuartige Möglichkeiten zu eröffnen. Der Motivhintergrund hierzu ist vor allem zweifach begründet: Einerseits gilt es für eine ansatzadäquate Dokumentierung von Lernleistungen Beispiele zu geben, die sich prinzipiell auch auf Zusammenhänge ohne entsprechende Computertechnologie übertragen lassen. Andererseits werden für eine detailliertere Analyse von Lernleistungen in CLIL-Umgebungen Formate und Möglichkeiten angestrebt, die etwa auch für die (noch zu etablierende) Begleitforschung neue Zugänge eröffnen und damit insgesamt zur Qualitätssicherung der fächerübergreifend-immersiven Sprachenbildung beitragen können.

DAS »LANGUAGE PERFORMANCE LABORATORY« (LANGPERFORMLAB (LPL)) – EIN ONLINE-LABOR ZUR EINÜBUNG, DOKUMENTIERUNG UND AUSWERTUNG (FREMD-)SPRACHLICHER KOMPETENZEN

Der Kerngedanke des LPL besteht darin, in einer filmbasiert gestalteten Webumgebung möglichst wirklichkeitsnahe sprachliche Handlungen (vgl. *language performance*) und deren Analysen zu ermöglichen. Entsprechend sind für das Simulationsverfahren die folgenden Prinzipien von erst-rangiger Bedeutung: Selbstreflexion, Immersivität sowie Multiperspektivität und Transparenz. Was diese Prinzipien hier bedeuten, wird im Folgenden anhand der einzelnen Teilschritte des Verfahrens aufgeschlüsselt. Parallel dazu sind auch entspre-

chende Ersterfahrungen zum Einsatz der Instrumente in den eingangs erwähnten CLILiG-Umgebungen zu beleuchten.

Erstellung des individuellen Sprachen(-lern-)profils

Im ersten Schritt – der Profilerstellung – kommt von den obigen Prinzipien besonders das der Selbstreflexion zur Geltung: Bei der Erstanmeldung und der Einrichtung eines persönlichen Nutzerkontos im LPL-Online-Labor wird ein individuelles Sprachenerwerbsprofil erstellt. In diesem werden neben einer umfassenden Sprachenerwerbsbiographie Daten zur Wahrnehmung und Anwendung verschiedener Sprachen in schulisch-institutionellen und außerschulischen Zusammenhängen erfasst. Ferner werden einige erste Schritte zur Eigeneinschätzung der vorhandenen Sprachenkompetenzen unternommen.

Kurzum: Lernende lassen zunächst einmal ihren eigenen gesamten Sprachenerwerbssweg Revue passieren, unterscheiden dabei u. a. zwischen verschiedenen Spracherwerbskontexten und halten die für sie selbst zutreffenden Merkmale und Umgebungen der Sprachenaneignung in ihrem Profil fest. Anschließend analysieren sie ihre

Sprachenverwendung sowohl in außerschulischen wie auch in schulischen Zusammenhängen. Bei der Analyse der außerschulischen Dimensionen wird der Umgang mit verschiedenen Sprachen etwa mit Blick auf deren Verwendungsarten, -kontexte und -häufigkeit erfasst. Bei der schulischen Sprachverwendung wird hingegen die Verwendung der jeweiligen Sprache erstens als Unterrichts- und Arbeitssprache im Unterricht der betroffenen Sprache an sich (vgl. (Fremd-)Sprache als Fach) analysiert, sowie zweitens als Arbeitssprache im Unterricht anderer Sprachen bzw. Sach-/Fächer (vgl. (Fremd-)Sprache im Fach (vgl. Abb. 1).

Unschwer kann man erkennen, dass das Verfahren in besonderer Weise an die aktuellen gesamteuropäischen Richtlinien und Empfehlungen zur Gestaltung der institutionellen Sprachenbildung angelehnt ist (vgl. »languages of, in and for education«, z. B. Europarat 2015). Es ist auch vor allem darum bemüht, die individuelle Wahrnehmung der schulischen und außerschulischen Sprachenrealitäten durch die Lernenden selbst sichtbar und gerade für die Lehrkräfte zugänglich zu machen – als Grundlage für eine individuelle, lernergerechte und gerade auch zeitgemäße und ökonomische Leistungsbeurteilung. Ferner liegen im Profil auch individuelle Angaben zu einer globalen Eigeneinschätzung in allen bisher erworbenen Sprachen vor. Darüber hinaus werden spezifische Lernereignisse und Meilensteine des bisherigen Fremdspracherwerbsswegs festgehalten – so wie sie prinzipiell u. a. aus dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) bekannt sind (z. B. Europarat 2001).

Erfahrungen und Ergebnisse aus der Praxis

Bisherige Erprobungen zur Profilerstellung belegen, dass eine bewusste Selbstreflexion über die Verhältnisse und Dimensionen des eigenen Sprachenlernens in der schulischen Sprachenbildung immer noch gewissermaßen Seltenheitswert hat. Auch wenn diese Teilbereiche des »Lernenlernens« bzw. der Selbstevaluation – keineswegs nur in CLIL-Kontexten – besonders seit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (z. B. Europarat 2001) bzw. auch des ESP diskutiert werden, haben sie in der Praxis häufig keinen zentralen Stellenwert. Gleichzeitig lässt sich in den hier berücksichtigten Lernumgebungen grundsätzlich durchaus eine Vertrautheit im Umgang sowohl mit den Kompetenzbeschreibungen des GER wie auch mit den Prinzipien des ESP bestätigen.

Dies zeigt sich sowohl bei jüngeren, ca. 10- bis 12-jährigen Lernenden in englischsprachigen CLIL-Kontexten in Finnland als auch in europäischen



Abb. 1. Wahrnehmung der schulischen Sprachverwendung: Englisch: Ein Blick in das Sprachprofil eines Fünftklässlers in einer englischsprachigen CLIL-Umgebung © KH

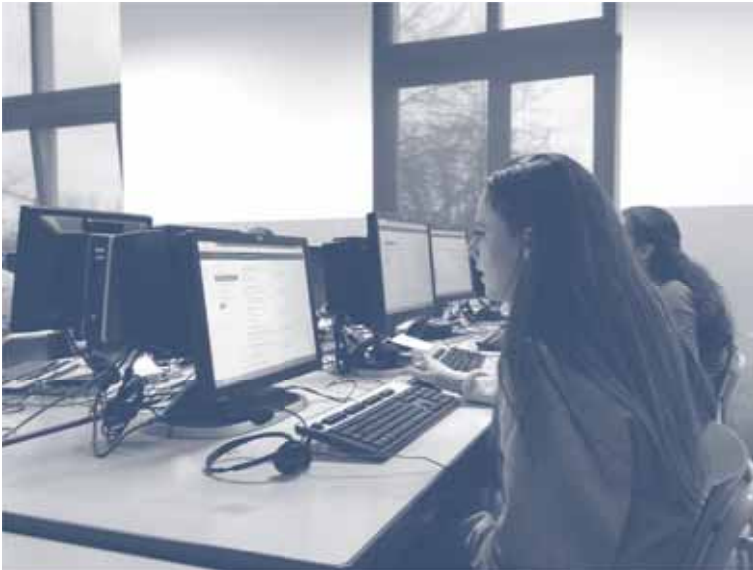


Abb. 2: Schülerin am Valuascollege, Venlo (NL) bei der Erstellung des LangPerform-Sprachprofils © KH

(Schweden, Niederlande) und außereuropäischen (Kanada) Umgebungen des CLILiG. Ob man diese Ergebnisse jedoch als Mehrwert des CLIL deuten kann, muss hier dahin gestellt bleiben. Auf alle Fälle sind sie ein Zeichen für einen bewussten und zeitgemäßen Umgang mit international bekannten und anerkannten Richtlinien und Instrumenten der schulischen Sprachenbildung – und dies allein hat selbstverständlich eine besondere Relevanz gerade für Kontexte des → fächerübergreifend-integrierten Sprachenlernens.

Mit Blick auf die hier berücksichtigten CLILiG-Umgebungen ist in besonderem Maße auch auf die Analyse der schulischen Sprachenverwendung hinzuweisen. Während die mehrdimensionale



Abb. 3: Simulationserprobung an der Strathcona Senior High School, Edmonton, Kanada – Erstellung des LangPerform-Sprachprofils © KH

Betrachtung von Funktion und Präsenz verschiedener (Fremd-)Sprachen im Kontext des sogenannten formellen (Fremd-)Sprachenunterrichts gegenüber dem weiteren Unterrichtsfächer in Umgebungen ohne CLIL(iG)-artige Lernangebote u. U. noch vollkommen fremd erscheinen kann, hat sich dies in den hier berücksichtigten Umgebungen des bilingualen Sachfachunterrichts (Schweden, Niederlande) bzw. der der partiellen → Sprachimmersion (Kanada) als sofort einleuchtend und zweckmäßig erwiesen. Wurde eine derartig detaillierte Analyse der schulischen Sprachenrealitäten auch hier zunächst als neu und eher ungewöhnlich eingestuft, so wurde sie jedoch in den entsprechenden Lerner-Interviews ausnahmslos als grundsätzlich nützlich, nachvollziehbar und interessant bewertet (z. B. Haataja 2015). Auch dieses Ergebnis ist an sich keine Überraschung. Es demonstriert jedoch deutlich den Mehrwert des fächerübergreifenden (Fremd-)Spracherwerbs gerade mit Blick auf eine bewusste Wahrnehmung von Präsenz verschiedener Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen des schulischen Miteinanders.

Von ganz besonderem Interesse ist an dieser Stelle schließlich der Befund, dass der von der jeweiligen Lehrkraft in aller Regel möglichst vielseitig intendierte Input der Zielsprache in CLILiG-Kontexten von den Lernenden häufig als quantitativ eher gering eingestuft wird. Interessant erscheint dies vor allem insofern, als die betroffenen Lehrkräfte nicht selten gerade mit der subjektiven Vorstellung »kämpfen«, die Zielsprache im Unterricht sogar zu viel einzusetzen – und dies auf Kosten der Verständlichkeit der jeweiligen Sprach- bzw. Fachvermittlung. Allein diese Umstände zeigen, dass es insbesondere im Zusammenhang mit dem fächerübergreifend-integrierten Sprachenlernen empfehlenswert ist, für das »Monitoring«, d. h. eine reflexive Kontrolle der eigenen Unterrichtspraxis und der dortigen sprachlichen Realitäten auch die Lernerperspektive systematisch und mehrdimensional heranzuziehen (vgl. Sprache als Fach / Sprache im Fach). Wenn hierdurch gleichzeitig auch zur häufigeren Selbstreflexion und der Sprachlernbewusstheit der Lernenden beigetragen werden kann, dürfte die schulische Sprachenbildung davon insgesamt nur profitieren.

TEILNAHME AN DER SPRACHSIMULATION – FILMISCHES ABENTEUER UND FÄCHERÜBERGREIFENDE ZIELSPRACHENVERWENDUNG

Für den zweiten Schritt – die Teilnahme an den Simulationsübungen bzw. -tests – trifft von den

intonatorischer bzw. artikulatorischer Besonderheiten der Zielsprache (vgl. Hasan 2011) überprüft werden. Ähnlich kann auch eine rein formelle z. B. auf Grammatikbeherrschung fokussierte Sprachprüfung der klassischen Ausprägung in Digitalform (vgl. z. B. Ilkankoski 2012) abgelegt werden – falls gewünscht, auch globusweit.

Für den Einsatz des Verfahrens in CLIL(iG)-Kontexten sind jedoch nach den bisherigen Erfahrungen und Befragungsergebnissen vor allem Übungs- bzw. Testeinheiten mit integrativen Strukturen vorzuziehen. Unabhängig von den näheren Charakteristika der jeweiligen CLIL(iG)-Umgebung empfehlen sich besonders auch fächerübergreifende Inhalte – wenigstens ansatzweise und in kleinen Modulen. Es sind ja auch gerade solche Strukturen und inhaltlichen Kombinationen (mit Zielsprache und anderem Fachinhalt), die in konventionelleren Übungs- und Testformaten häufig schwer realisierbar sind. Daher stellen sie gerade auch einen der Bereiche dar, für die z. B. vom hier vorliegenden Simulationsverfahren – und anderen ähnlichen Ansätzen – insgesamt ein realer Mehrwert erwartet werden kann.

Erfahrungen und Ergebnisse aus der Praxis

Zieht man hier Erfahrungen und Ergebnisse aus den zwei oben genannten Erprobungskontexten – des englisch- und deutschsprachigen CLIL – kurz unter einem kontrastiven Gesichtspunkt in Betracht, so lassen sich interessante Befunde festhalten: In allen hier berücksichtigten Umgebungen des CLILiG – i. e. bei Lernenden auf der gymnasialen Oberstufe in Kanada, Schweden und den Niederlanden – wurde das hier vorhandene Format einer filmbasierten Computersimulation als vollkommen neu und höchst innovativ bezeichnet. Daher wurde das Instrument vor allem in den Erprobungssituationen zunächst teils mit einer gewissen Zurückhaltung bedient. In den englischsprachigen CLIL-Kontexten – bei Lernenden in den Klassenstufen 4–6 im grundlegenden Unterricht in Finnland – wurde hier hingegen sofort eine souveräne Vertrautheit im Umgang mit den Materialien und Medien beobachtet. Auch wenn diese Verhältnisse – die auffällig aufgeschlossene Haltung und »Experimentierfreude« bei den jüngeren Probanden – selbstverständlich teilweise auf die Altersunterschiede zurückgeführt werden können, konnte man hier deutlich beobachten, in welcher Weise sich jüngere Lernende inzwischen mit Technologieinstrumenten dieser Art angefreundet haben. Ferner ist deutlich geworden, welche Erwartungshaltungen etwa bzgl. der technischen Umsetzung sowie der Qualität und der Funktiona-

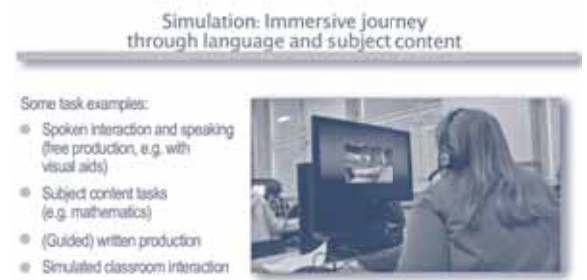


Abb. 5: Aufgabenbeispiele einer »CLIL-Simulation für junge Lernende« im Überblick, u. a. kooperative Lösung von Hausaufgaben in Naturkunde und Mathematik, per Computer und in der Zielsprache © KH



Abb. 6: »Umweltschutz in meinem Land« Eine mündliche Präsentation auf der Grundlage einer vorgeschalteten Internetrecherche. CLILiG-Simulationserprobung an Hvitfeldtska gymnasiet, Göteborg, Schweden © KH

litäten entsprechender Technologieanwendungen vorliegen. Fazit: Da »Werkzeuge« dieser Art immer jüngeren Lernenden insbesondere aus außerschulischen Kontexten bekannt sind, ist es – vor allem in fächerübergreifenden »Lernwelten« – besonders ratsam und auch hilfreich, an vorhandene Interessen der Lernenden anzuknüpfen, entsprechende Medien möglichst oft auch im Schulbereich heranzuziehen und über diesen Weg – mit relativer Leichtigkeit – simulierte zielsprachige Authentizität ins Klassenzimmer zu bringen.

Insgesamt haben die Simulationserprobungen bisher gezeigt, dass fächerübergreifend-integrierte Sprachenlernumgebungen grundsätzlich und in verstärktem Maße zu einer Spontaneität bzw. ad-hoc-Bereitschaft zum Einsatz der jeweiligen Zielsprache in unterschiedlichen gerade auch mündlichen Kommunikationssituationen beitragen. Dies hat sich auch bei den etwas älteren CLILiG-Lernenden bestätigt. Als ähnlich erfolgreich kann man in den

hier berücksichtigten Fällen auch den sprachlichen Umgang in Situationen mit abruptem Wechsel der Kommunikationssprache (z. B. bei der simulierten Begegnung und Beratung einer englischsprechenden Touristin im deutschsprachigen Umfeld) einstufen. Eine entsprechende zielsprachliche Reife hat sich ferner bei der Ausführung einer Internet-Recherche gezeigt: Auf der Grundlage einer vollständig zielsprachlich ausgeführten Informationssuche im Internet wurden von den Lernenden mündliche Kurzvorträge zu fächerübergreifenden Themen gegeben (vgl. Abb. 6).

Solche Ergebnisse lassen insgesamt darauf schließen, dass der mit dem CLIL-Ansatz verbundene und angestrebte Mehrwert für den Erwerb kommunikativer Fremdsprachenfertigkeiten zumindest teilweise explizit feststellbar ist. Gerade die teils sogar L1-ähnliche Spontaneität der Sprachverwendung ohne die aus formellen FSU-Kontexten oft bekannte explizite Konzentration auf die formale Richtigkeit der Ausdrucksweisen ist vielen CLILiG-Umgebungen gemeinsam. Gleichzeitig deuten Simulationserprobungen in einigen Umgebungen des »konventionellen« Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts daraufhin, dass dieses Merkmal kein absolutes CLILiG-Charakteristikum ist, sondern vielmehr ein »Verdienst« der Simulationsinstrumente. Laut Lernerstimmen sollen diese nämlich auf die vor allem mündliche Verwendung der Zielsprache bei einigen Lernenden eindeutig eine »... enthemmende Wirkung ...« haben. Wie dem auch sei, hat sich in den hier berücksichtigten CLILiG-Versuchsgruppen eine bemerkenswerte Beweglichkeit in der Zielsprache gerade auch bei anspruchsvolleren Kommunikationssaufgaben beobachten lassen. Dieses Ergebnis weckt auf alle Fälle Neugierde und lädt dazu ein, weitere ähnliche Erprobungen vorzunehmen und deren Ergebnisse entsprechend ausführlich zu analysieren.

Als besonders notwendig und empfehlenswert erweisen sich systematischere Einsätze der Simulationsinstrumente auch in einigen hier mit erfassten CLILiG-Kontexten: Während sich der mündliche Ausdruck in der Zielsprache in vielen Fällen durch einen kommunikativen Sprachfluss – wenn auch bei relativ häufiger Missachtung sogenannter formaler Feinheiten – auszeichnet, fallen bei entsprechenden bzw. mit den mündlichen Aufgaben verzahnten Schreibaufgaben formale Abweichungen und Defizite auf. Diese lassen sich vor allem in der Rechtschreibung sowie der Syntax beobachten und deuten im Verhältnis zum mündlichen Ausdruck auf eine deutlich schwächere Gesamtbeherrschung der Zielsprache hin.

Gerade solche Verhältnisse zeigen, dass das Simulationsverfahren sowie weitere ähnliche Werkzeuge teils vollkommen neue Einblicke in die Beherrschung und Handhabung der jeweiligen Zielsprache gewähren können. Insbesondere in Kontexten, in denen abwechselnd – und besonders alltagsadäquat – unterschiedliche Arten der Sprachverwendung auch über Fächergrenzen hinweg verlangt werden, kann von Dokumentationsverfahren dieser Art daher ein deutlicher Mehrwert erwartet werden.

ANALYSE UND AUSWERTUNG VON SIMULATIONSLEISTUNGEN – SELBSTBEWERTUNG UND EXTERNE AUSWERTUNG

Bei den bisherigen Simulationserprobungen in Kanada, Schweden und den Niederlanden wurde aus Zeitgründen den ersten zwei Schritten des Simulationsverfahrens Vorrang eingeräumt. Dies war vor allem insofern notwendig, als das gesamte Verfahren für alle Versuchsgruppen neu war und entsprechend vorgestellt und eingeführt werden musste. Ferner bestand gerade bei den Ersterprobungen ein wichtiger Schwerpunkt darin, die Prinzipien und die Zielsetzungen der Profilerstellung (s. o.) zu erklären. Dies war insofern von besonderer Relevanz, als gerade die Profilerstellung ein zentrales Teilelement des Gesamtverfahrens ausmacht und vor allem für die Phasen der Selbstbeurteilung und der externen Analyse und Auswertung signifikante Hilfestellungen und auch neuartigen Mehrwert bieten soll. Wie oben bereits ausgeführt wurde, ist das gesamte Simulationsverfahren in besonderem Maße gerade darum bemüht, Möglichkeiten zur Analyse und Auswertung von sprachlicher Performanz orts- und zeitunabhängig anzubieten. Entsprechend wurden auch hier die Versuchsgruppen und ihre Lehrkräfte dazu eingeladen, dies anhand der Instrumente zu einem beliebigen späteren Zeitpunkt vorzunehmen und das Prozedere zugleich auch genauer zu bewerten. Inzwischen ist dies auch in vielen Fällen erfolgt – mit erfreulichen Ergebnissen und nicht wenigen konstruktiv kritischen Feedback-Stimmen.

Für die Selbstbewertung sowie die externe Auswertung – Schritte 3 und 4 des Gesamtverfahrens – sind von den weiter oben aufgelisteten Grundprinzipien die Multiperspektivität bzw. Mehrdimensionalität sowie die Transparenz besonders relevant. Diese Prinzipien kommen auch bei der Bedienung der entsprechenden Analyse- und Auswertungsinstrumente deutlich zum Vorschein:

Nimmt man zunächst den Schritt der Selbstbeurteilung (vgl. Abb. 7) in den Blick, so lassen sich die



Abb. 7: Schritt 3: Selbstbeurteilung von Simulationsleistungen. Abbild der Benutzeroberfläche mit einigen zentralen Charakteristika © KH



Abb. 8: Schritt 4: Externe Analyse und Auswertung der Simulationsleistungen – Transparenz und Übersichtlichkeit © KH

Simulationsleistungen im LPL Online-Labor jeweils exakt in dem Kontext analysieren, in dem sie auch erbracht wurden. Entsprechend können z. B. mündliche Leistungen gleichsam als Teil des Gesprächs ausgewertet werden, an dem man in der betreffenden Aufgabe (virtuell) teilgenommen hat.

Laut bisherigem Feedback ist mit Blick auf fächerübergreifende Zusammenhänge und den sogenannten bildungsinhaltlichen Diskurs vor allem bei mündlichen Leistungen gerade hier ein großer Vorteil zu sehen: Etwa im Gegensatz zu traditionellen Audioaufnahmen erscheinen die Leistungen hier nicht vom Kontext losgelöst, sondern können stattdessen »... quasi in der Situation an sich ...« analysiert und ausgewertet werden. Im Hinblick auf die Betrachtung der Sprachbeherrschung beim

formellen gegenüber informelleren Sprachgebrauch, bei verschiedenen Sprachregistern und vor allem bei unterschiedlichen Fachinhalten kann man hier daher in der Tat von der Möglichkeit einer multiperspektivischen Analyse sprechen. In besonderer Weise kommen diese Vorteile zur Geltung in Situationen, in denen Übungs- oder Testleistungen etwa von mehreren Sprach- und Fachlehrkräften oder auch weiteren externen Instanzen gerade auch orts- und zeitunabhängig analysiert und ausgewertet werden sollen.

Eine gewisse Mehrdimensionalität ist an sich auch das Ziel der insgesamt transparenten Gestaltung der Auswertungsfunktionalitäten im LPL. Mit einer übersichtlichen Darstellung von Selbstbewertung und der externen Auswertung wird vor allem auf eine transparente und offene Kooperation in der Leistungsbeurteilung abgezielt. Darüber hinaus gilt es neuartige und zeitgerechte Möglichkeiten dazu zu eröffnen, den Lernprozess sowie vor allem die Leistungsdokumentierung und -auswertung auch den am schulischen Fremdsprachenerwerb »nur« mittelbar beteiligten Instanzen (u. a. Elternhäusern) leichter zugänglich und transparent zu machen. Es geht damit auch die Zielsetzung einher, sie durch Möglichkeiten einer konkreten Teilnahme dieser Art insgesamt – zeitgemäß und komfortabel – für Fragen des schulischen Sprachenlernens zu sensibilisieren. Gleichzeitig gilt es sie natürlich auch über den fächerübergreifend-immersiven (Fremd-)Sprachenerwerb, die dortigen Zielsetzungen, Erwartungen sowie die evtl. Mehrwertpotentiale allgemein zu informieren.

Erfahrungen und Ergebnisse aus der Praxis

Anhand der für die Auswertungsschritte bisher vorliegenden Ergebnisse und Kommentare lässt sich zunächst einmal bestätigen, dass die technische Umsetzung der hier vorhandenen Evaluationsinstrumente als rundum zweckmäßig und zielführend gelten kann. Ferner stehen die zu den Auswertungsphasen vorliegenden Lernendenkommentare weitgehend im Einklang mit den Erfahrungen, die bereits in den Erprobungssituationen zu den Auswertungskompetenzen der Lernenden gesammelt werden konnten: Etwaige Unsicherheit und Übungsbedarf lassen sich im Grunde lediglich angesichts der Eigeneinschätzung von Zielsprachenleistungen verzeichnen. Insgesamt kann man vor dem Hintergrund der im LPL vorliegenden Analysen zur Selbsteinschätzung folgern, dass weder der grundsätzliche Umgang mit den Kompetenzabstufungen des GER noch die erstmalige Bedienung des Online-Auswertungslabors in den hier berücksichtigten

Versuchsgruppen größere Schwierigkeiten bereitet haben. Gelegentlich sind allerdings Hinweise auf einen »... überraschend hohen ...« Zeitaufwand bei der Analyse und Auswertung von (vor allem mündlichen) Simulationsleistungen zu lesen. Auch diese werden hier bei genauerem Hinsehen jedoch nicht direkt mit den Instrumenten, sondern vielmehr mit den fehlenden Vorerfahrungen zur Eigeneinschätzung generell in Verbindung gebracht. Zusätzliche Kommentare dazu, dass im hier vorliegenden Online-Lab besonders zeitgerechte Möglichkeiten zu einer orts- und zeitunabhängigen Evaluation von insbesondere mündlichen Sprachleistungen gegeben sind, lassen die Hinweise auf den Zeitaufwand in der Tat als relativiert ansehen.

Eine tiefere Analyse zur Selbsteinschätzung der fächerübergreifenden Zielsprachenfertigkeiten wäre an dieser Stelle aufgrund der oben angesprochenen Umstände noch etwas zu früh. Allgemein kann man die bisher vorliegenden Ergebnisse jedoch auch hier unter dem Gesichtspunkt der fächerübergreifenden bzw. fachintegrierten Handhabung der Zielsprache unter die Lupe nehmen. Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass die Einschätzungen zur eigenen Zielsprachenbeherrschung zwischen den einzelnen CLILiG-Umgebungen teils in auffälliger Weise auseinandergehen: Während die Simulationsleistungen etwa bei mündlichen Präsentationen zu fachinhaltlichen Themen mit Blick auf den Inhalt und die sprachliche Richtigkeit versuchsgruppenintern recht einheitlich bewertet werden, klaffen die Stellungnahmen zu den eigenen sprachlich-fachlichen Kompetenzen zwischen den CLILiG-Umgebungen umso deutlicher auseinander. Dieses Ergebnis ist hier vor allem insofern auffällig und relevant, als bei den Erprobungen oder auch den selbstständig vorgenommenen Leistungsauswertungen so gut wie keine Schwierigkeiten im Umgang mit den GER-Bewertungsskalen registriert werden konnten. Es scheint sich auch hier der bereits oben angesprochene Bedarf zu Systematisierung und häufigerem Einsatz von Selbsteinschätzung zu bestätigen. Insgesamt erinnern diese Verhältnisse auch stark an die allgemein bekannten Herausforderungen in der Interpretation der Kompetenzbeschreibungen des GER. Diese sind bereits seit der Entwicklungsphase des GER bekannt, u. a. unter der englischsprachigen *Formel*: »How do I know that my B1 is the same as your B1?« (Woher kann ich wissen, dass mein B1 deinem B1 entspricht?).

Diese Verhältnisse und vor allem die stark voneinander abweichenden Selbsteinschätzungen zwischen den einzelnen CLILiG-Umgebungen bestätigen auch die ersten Erprobungen zur externen Auswertung

der betreffenden Simulationsleistungen durch CLILiG-Lehrkräfte: Während die Selbsteinschätzungen und die externen Auswertungen in einigen Fällen fast identisch ausfallen, liegen sie in anderen Zusammenhängen in nahezu extremer Weise auseinander. Diese Abweichungen lassen sich hier eindeutig auf einen nicht ganz korrekten Umgang mit den GER-Bewertungsskalen seitens der Lernenden schließen. Zu diesem Ergebnis sind auch internationale Expertinnen und Experten gekommen, die hier in einem kleinen Rahmen für die Auswertung einzelner anonym gehandhabter Simulationsleistungen mit herangezogen wurden. Selbstverständlich dienen diese Kurzerprobungen hier auch zunächst zur Überprüfung von Funktionalitäten der webbasierten Auswertungsinstrumente sowie zur Betrachtung von Einheitlichkeit bzw. auch Kontextgebundenheit der Auswertungskonventionen insgesamt.

FAZIT UND AUSBLICK

Der Bildungsansatz des fach- und sprachintegrierten Lernens findet derzeit immer mehr Befürwortung und Resonanz. Dies zeigt sich u. a. an der steigenden Anzahl seiner unterschiedlichen Umsetzungsformen. Im Zuge dieser Entwicklung werfen sich auch immer häufiger Fragen nach den Zielsetzungen und dem angestrebten Mehrwert der fächerübergreifenden Lernwelten auf. Dies ist vor allem insofern gut nachvollziehbar, als in den betroffenen Lernumgebungen meistens deutlich miterlebt wird, dass dieser (Fremdsprachen-)Lernweg in aller Regel auch mit nicht unbeträchtlicher Mehrarbeit verbunden ist. Dies setzt wiederum entsprechendes Back-up, d. h. begleitende Unterstützung und Zuwendung u. a. seitens der Elternhäuser voraus. Als Konsequenz steigt dann auch das Interesse an den fundamentalen Fragestellungen: Was bringt's oder bringt's was?

Es ist also nicht nur begründet, sondern auch wichtig, nach dem Mehrwert des CLIL(iG) zu fragen. Genauso relevant und naheliegend ist es, ihn auch möglichst transparent und evidenzbasiert zu entschlüsseln. Gerade aus diesem Grund ist es notwendig, Mittel und Wege zur Dokumentierung der Lernprogression in einer Form zu finden, in der die besonderen Charakteristika des fächerübergreifend-integrierten (Fremd-)Sprachenerwerbs miterfasst werden können. Formale Sprachprüfungen der »klassischen Ausprägung« sind als Spiegelbild der Sprachkompetenz natürlich keineswegs vollkommen inkorrekt. Gleichzeitig kann man aber kaum erwarten, dass sie ein vollständiges Bild von sprachlich-fachlichem Wissen und Können von

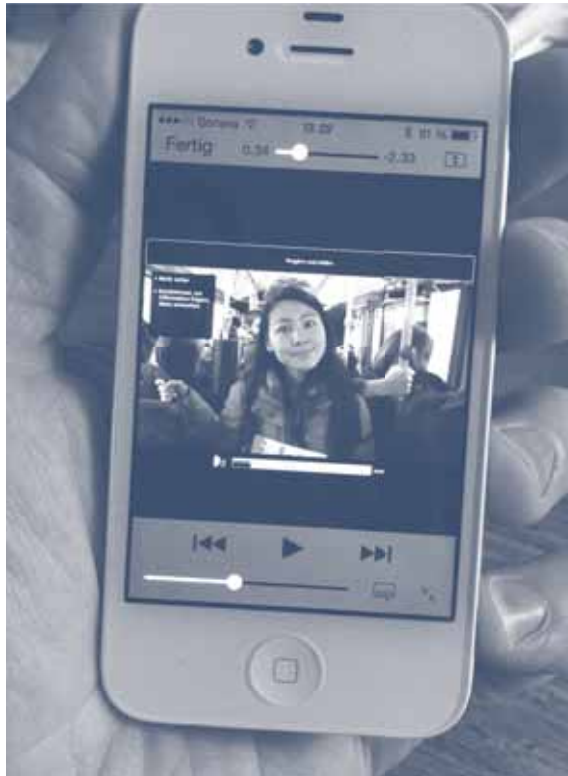


Abb. 9: LangPerformLab – Analyse und Auswertung von (Fremd-)Sprachenleistungen wann und wo immer es am besten passt – jederzeit, mobil und weltweit. © KH

CLIL(iG)-Lernenden ermitteln. Dafür sind sie auch nicht vorgesehen.

Das hier vorgestellte Simulationsverfahren stellt ein Beispiel für ein Instrumentarium dar, welches gerade darum bemüht ist, für diese Verhältnisse und Herausforderungen Hilfestellungen anzubieten. Durch eine zeitgerechte »Bündelung« verschiedener mobil bedienbarer Computerinstrumente – vgl. die Schritte 1 bis 4 oben – stellt das hier diskutierte Online-Labor Werkzeuge bereit, die neuartige Möglichkeiten zur Dokumentierung der Lernprogression eröffnen – insbesondere für CLIL(iG)-Umgebungen, in denen bisher noch keine spezifischen Prüfungsformate bzw. -abschlüsse für das fach- und sprachintegrierte Lernen vorhanden sind.

Der Kurzüberblick über den Ersteinsatz der Instrumente in unterschiedlichen CLILiG-Umgebungen hat gezeigt, dass Spezifika des fächerübergreifend-integrierten (Fremd-)Sprachenlernens u. a. mit Werkzeugen dieser Art durchaus zielführend dokumentiert werden können. Bei den hier beleuchteten Erprobungen konnten auch einige dem CLIL-Ansatz allgemein nachgesagte Charakteristika und Mehrwertaspekte verifiziert werden. Gleichzeitig haben die Instrumente auch vollkommen neuartige Einblicke in die CLILiG-Umgebungen und z. B. die

Wahrnehmung der dortigen Zielsprachenpräsenz gewährt. Dies hat wiederum teils neue Forschungs- und Entwicklungsdesiderata aufgeworfen. Hierzu gehören u. a. die Überprüfung der Zielsprachenverwendung in Unterrichtssituationen, eine genauere Analyse der (vor allem formal-schriftlichen gegenüber mündlichen) Sprachbeherrschung bei CLILiG-Lernenden sowie Unterstützung und Förderung einer häufigeren Selbstreflexion über den Lernfortschritt (insbesondere in der jeweiligen Zielsprache).

Angesichts der steigenden Popularität und Diversität der CLILiG-Umsetzung ist davon auszugehen, dass Analysen der hier diskutierten Art für die Evidenzbasis und die Qualitätssicherung des CLIL(iG) künftig immer wichtiger sein werden. Bei besonderer Berücksichtigung der jeweils kontextspezifischen Profile und Zielsetzungen der CLIL(iG)-Umgebungen sollten sie systematisch(er) empfohlen und vorgenommen werden. Im Interesse der gemeinsamen Betreuungs- und Entwicklungsarbeit sowie der Erforschung des CLILiG stehen die LangPerform-Instrumente für Erprobungen der hier beschriebenen Art prinzipiell sämtlichen schulischen Deutschlernwelten zur Verfügung – praktisch jederzeit und weltweit.

LITERATUR

- Europarat (Hrsg.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, Lernen, Beurteilen. Straßburg: Langenscheidt 2001
- Europarat (Hrsg.): Languages of Education, Languages for Education («Sprachen der Bildung, Sprachen für die Bildung»). Webplattform für Ressourcen und Referenzen für plurilinguale und interkulturelle Bildung. Online unter: <http://www.coe.int/lang-platform>
- Haataja, Kim: Innovative Instrumente zur Einübung, Dokumentierung und Auswertung fächerübergreifender (Sprach-) Kompetenzen, Erprobung computermedialer Sprachsimulationen an Strathcona High School, Edmonton, Kanada. Online (passwortgeschützt) unter: <http://innocililg.uta.fi>
- Hasan, Eva-Lisa: L'influence de l'âge sur l'acquisition de la prononciation du français. Une étude pilote sur un test de prononciation utilisant le concept de LangPerform. Universität Tampere. Online unter: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-22049>
- Ilkankoski, Katja: Apprendre pour la vie ou pour une épreuve, telle est la question. Analyse de la compétence langagière en français des futurs bacheliers par un test pilote issu du concept LangPerform. Universität Tampere. Online unter: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23006>