

Von Anfang an Fächergrenzen überschreiten

Aufbau und Beurteilung von fachübergreifenden Sprachkompetenzen

Ute Massler | Weingarten D
Daniel Stotz | Zürich CH

This article starts out from one of the contributions to the Council of Europe's Policy Forum and goes on to discuss the scarcity of research and feasible instruments for the assessment of integrated competences in early CLIL teaching and learning. An interregional project is presented that tackles the issue bottom-up and top-down by developing a framework for the description of communicative and curricular, science-oriented competences based on several existing resources. The article stresses that there should be a positive washback effect from classroom teaching to assessment.

In verschiedenen Regionen Europas wird seit einigen Jahren intensiv an der Entwicklung von Ansätzen für das Content and Language Integrated Learning (CLIL) gearbeitet (Coyle, 2008; Mehisto et al., 2008). In Spanien sind z.B. bilinguale Schulen mit speziellen CLIL-Programmen gegründet worden (Cenoz, 2008; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010). In Deutschland besteht eine starke Tradition im bilingualen Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. In einigen Kantonen der Deutschschweiz hat sich eine Variante des CLIL-Unterrichts durchgesetzt, bei der Themenaspekte aus Sachfächern im Englischunterricht behandelt werden. Gemeinsam ist diesen oft sehr unterschiedlich ausgeprägten Formen von CLIL eine Verknüpfung von sprachlich-kommunikativen Lernzielen mit sachfachlich orientierten Handlungskompetenzen und Themen. Eine gemeinsame Problematik zeigt sich allerdings auch in der schwierigen Frage der Beurteilung von Schüler- und Schülerinnenleistungen.

Dieser Beitrag beschreibt die Grundlagenarbeiten für die Entwicklung eines Beurteilungsinstruments, das bei der formativen und summativen Leistungserhebung und -bewertung des CLIL-Unterrichts in der Grundschule zum Einsatz kommen soll. Er geht aus von der Diskussion eines Papiers von Helmut Vollmer (2010), das dieser an der Genfer Euro-paratagung präsentierte, und zeigt Wege auf, mit denen sprachliche und sachfachliche Kompetenzen ab Lernbeginn integriert bzw. kombiniert beschrieben und somit als Lernziele operationalisiert werden können. Das hiermit entwickelte Kategoriensystem bildet einen transparenten Rahmen für

die unterrichtsnahe Entwicklung von Aufgaben für das Lernen und das Assessment im frühen CLIL-Unterricht.

Ein Niveausystem für fachübergreifende Sprachkompetenzen

Im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf sprachlich-kommunikative Kompetenzen und oft vernachlässigtem Inhaltsaspekt steht bei CLIL-Leistungen die Verarbeitungstiefe der Sachinhalte zur Debatte, d.h. die Frage, welche Aspekte des Sachwissens, das im Unterricht behandelt wurde, in die Beurteilung einbezogen werden sollen. Die Leistungserhebung und Bewertung von CLIL-Lernenden ist zudem prinzipiell problematisch, da häufig nicht eindeutig zu klären ist, ob Fehler oder Verständnisschwierigkeiten der Lernenden aus der Verwendung der Fremdsprache resultieren oder in einer mangelnden Sachfachkompetenz zu suchen sind. Das bedeutet, dass Sprach- oder Sachkenntnisse der Lernenden bei der Demonstration angemessenen Wissens oder entsprechender Kompetenzen im jeweils anderen Bereich interferieren können. Short erläutert dies an einem Beispiel:

For instance, students who can solve math computation problems correctly and thereby demonstrate mastery of mathematical operations may be unable to solve a math word problem requiring the same computations if their English proficiency is not at a level capable of understanding the words and assumptions in the problem. (Short, 1993: 6)

Unklar ist darüber hinaus, was genau im CLIL-Unterricht an Wissen und Fertigkeiten vermittelt werden soll, was an Kompetenzen und Qualifikationen aufgebaut wird, was überprüft und bewertet werden kann und demnach muss. In welchem Verhältnis stehen Unterrichtsziele und zu beurteilende Kompetenzen zueinander; wie wird geprüft, mit

Es ist bekannt, dass die Leistungserhebung und Beurteilungspraxis einen wichtigen Washback-Effekt auf den Unterricht haben. Die Beeinflussung soll aber vermehrt in die umgekehrte Richtung geschehen, so dass gute Unterrichtspraxis die Konzeption von Beurteilungsaufgaben mit bestimmt.

Hilfe welcher Art von Aufgabenstellungen und wer bewertet sie anhand welcher Kriterien und Massstäbe? Vor allem aber: mit welcher Gewichtung sollen dabei Inhalt und sprachliche Realisierung beurteilt werden, und lassen sich die beiden Aspekte überhaupt trennen (Vollmer, 2002: 101)?

Die Forschungslage im Bereich CLIL-Assessment ist dürftig. Kleinere und zumeist nicht repräsentative Studien behandeln Einzelfragen, wie z.B. ob schriftliche Geographiearbeiten auf Englisch im Gegensatz zur Leistungsüberprüfung auf Deutsch Lernende benachteiligen (Müller, 2008). Obwohl Ernst bereits 1995 die Dringlichkeit einer umfassenden Klärung der Leistungserhebung und -bewertung unterstrich, griffen Sachfach- und Fremdsprachendidaktiker das Desiderat kaum auf und wenn dann nur für die Sekundarstufen I und II (Vollmer, 2002; Finkbeiner & Fehling, 2002; Koch, 2002; Lenz, 2004; Müller, 2008). Zwei deskriptive Studien (Massler 2010 a und b) zeigen Prinzipien und Möglichkeiten von integrierten Aufgaben für die Leistungserhebung auf; die Autorin betont, dass Inhalt und Sprache innerhalb einer Aufgabe getestet werden können, „vorausgesetzt es liegen klar getrennte Kriterien für die Sprachkompetenz und das Inhaltswissen vor.“ (Massler, 2010a: 134). Darüber hinaus existiert unseres Wissens keine weitere Veröffentlichung zur Leistungsbewertung in der Grundschule.

In einem für die Tagung des Europarats in Genf verfassten Papier stellt Vollmer (2010) einen Ansatz mit Referenzpunkten vor, der zur Entwicklung eines integrierten Curriculums beitragen soll, wobei er sich hier auf die Verbindung von sprachlichen Kompetenzen in der Schulsprache (*language of schooling*) mit Wissen und Anwendungsfertigkeiten in *Science* (Naturwissenschaften) hauptsächlich auf der Sekundarstufe bezieht. Diese spezifische Problemstellung, also die Berücksichtigung von Inhalt und Sprache in Lernzielen und Lernerleistungen, ergibt sich auch für den bilingualen Sachfachunterricht, den CLIL-Unterricht und die Immersion. Wenn angestrebt wird, ein Inventar von Kategorien und Deskriptoren der Kompetenzen aufzustellen, die von der Grundschule an erfolgreiches Lernen

im naturwissenschaftlichen (oder geschichtlichen oder musischen Unterricht) leiten können, stellen sich zwei Fragen:

1. Wie kann der Aufbau dieser integrierten Kompetenzen schrittweise beschrieben und angeleitet werden in Ermangelung eines Niveausystems, wie es der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, Europarat 2001) im Bereich der Fremd-/Zweitsprachen bietet?
2. Wie und mit welchen Instrumenten können sprachlich-kommunikative und sachfachbezogene Kompetenzen integrativ erhoben und beurteilt werden, und zwar vom Beginn des CLIL-Lernprozesses an, d.h. ab den ersten Lernjahren in der Fremdsprache?

Die Lektüre des Papiers von Vollmer ergibt, dass sein Inventar von Kompetenzbeschreibungen eine eindrucksvolle Vielfalt von Handlungskompetenzen, von Diskursfunktionen und von methodischen Kompetenzen anbietet. Ein Beispiel kann dies aufzeigen, es weist aber auch daraufhin, dass es sich hier in erster Linie um die Definition von fortgeschrittenen Kompetenzen handelt, die beispielsweise beim Abschluss der obligatorischen Schule zum Tragen kommen sollen.

Checklist of components of methodological competences in science

- formulate relevant questions about the available documents/data source;
- examine potential sources of information and distinguish between primary and secondary sources;
- assess such sources in terms of validity, possible bias, accuracy and reliability;
- use the sources available to identify relevant information to answer certain questions;
- analyse and structure this information on a particular topic/issue and relate it to existing/prior knowledge;
- contextualise the information by relating it to information already available about the period, the actor, the transmitter of knowledge;
- scrutinise the available source materials for rational justification and rank them in terms of their significance;

... (Vollmer, 2010: 14)

Der hohe Abstraktionsgrad solcher Kompetenzdeskriptoren weist einerseits auf die komplexen Strukturen und Anforderungen in den naturwissenschaftlichen Schulfächern hin und wirft andererseits die Frage auf, wie im Rahmen des CLIL-Konzepts bescheidenere und spezifischere Beschreibungen entwickelt werden können, die für Schülerinnen und Schü-

ler sowie Lehrpersonen in der Grundschule als Treppenstufen dienen, um solche Abschlusskompetenzen Schritt für Schritt aufbauen zu können. Vollmer selbst weist darauf hin, dass es dafür eines „Entwicklungsmodells“ bedürfe, das zudem didaktisiert werden muss:

We did not deal with issues of how these language competences can be taught in a systematic way, integrated into the teaching of subject-based knowledge. Nor did we deal with issues of quality in mastering these competences (levels of performance, levels of expectation, defining standards or thresholds) nor with different stages of development in working towards and reaching the set goals (in view of age and/or school grade). (Vollmer, 2010:27)

Der nun folgende Teil dieses Beitrags berichtet über eine neues Projekt, in dem Vertreter/innen von verschiedenen Fachdidaktiken es unternehmen, die in den Fragen 1. und 2. gestellte doppelte Herausforderung anzugehen. Ziel des Projekts „CLIL Learner Assessment / Lernstandsbeurteilung im integrierten Fremdsprachen- und Sachunterricht in der Primarstufe“ (kurz CLILA) ist die Erarbeitung eines Bewertungsinstrumentes für die sachfachlichen und fremdsprachlichen Leistungen von Grundschulern im CLIL-Unterricht.¹ Das Instrument soll eine Synthese der Kompetenzbeschreibungen des *lingualevel-Modells* (2007) sowie der Kompetenzbeschreibungen der Sachfachdidaktiken und der Lehrpläne der beteiligten Fächer darstellen. Deskriptoren, Bewertungsskalen und exemplarische Beispiele werden in Kooperation mit CLIL-Lehrkräften erarbeitet, in der Unterrichtspraxis getestet, und in überarbeiteter Form in einem Handbuch veröffentlicht und in Lehrerfortbildungen vermittelt. CLILA ist ein EU-Interreg-Projekt, das von Oktober 2010 bis September 2012 läuft und von der Internationalen Bodenseehochschule IBH gefördert wird.

Ein breites Spektrum von CLIL-Ansätzen

In der Region um den Bodensee treffen zwei unterschiedlich ausgeprägte Interpretationen des CLIL-Konzepts auf interessante Weise aufeinander. Zum Schuljahr 2003/2004 wurde in Baden-Württemberg flächendeckend der frühe kursorische Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 eingeführt. Die behandelten Themen speisen sich zum Teil aus den Sachfächern, werden jedoch nur sehr oberflächlich behandelt. Im Lehrplan finden sich keinerlei Vorgaben oder Richtlinien für die Durchführung des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts in der Grundschule, es wird lediglich empfohlen, wann immer möglich, die Zielsprache in Sachfächer als Beitrag zum bilingualen Lehren einzubetten. Dementsprechend sind weder CLIL-Lehrwerke für die Grundschule noch Angaben oder Handreichungen zur Leistungsmessung vorhanden. Mehr und mehr Lehrkräfte nutzen jedoch in letzter Zeit die CLIL-Unterrichtsform, ebenso fördert auch das Land Baden-Württemberg entsprechende Projekte und Initiativen. Dabei erfolgt die Implementierung von CLIL in unterschiedlicher Form: Lehrkräfte verwenden zum Teil modulare Ansätze, bei denen CLIL-Einheiten in den regulären Englisch- oder Sachunterricht eingegliedert werden. Zum Teil wechseln die Lehrkräfte nach einer solchen modularen Einführungsphase zu einem CLIL-Unterricht, in dem sie ein Sachfach über das ganze Schuljahr hinweg in der Fremdsprache unterrichten.

Im Kanton Zürich wurde auf Grund eines Bildungsratsbeschlusses der „inhalts- und handlungsorientierte Englischunterricht“ flächendeckend an allen Primarschulen (2. bis 6. Schuljahr) eingeführt (Bildungsrat 2003, 2004). In diesem CLIL-Modell wird Englisch anhand von bildungsrelevanten Sachthemen nach einem aufgabenorientierten Ansatz unterrichtet (im Stundenplanfach Englisch). Die in den Lehrmitteln angelegten Aufgabenszenarien lassen sich mit entsprechenden Inhalts- und

Handlungsaspekten aus Sachfächern verknüpfen. Es handelt sich um einen generalisierten CLIL-Unterricht mit moderater Verarbeitungstiefe. Das Angebot an Instrumenten und Handreichungen für die Leistungsbeurteilung ist im Aufbau begriffen, weist aber vor allem in den beiden ersten Lernjahren Lücken auf.² Insbesondere für die Unterstufe (2./3.Klasse) stehen bislang noch keine Instrumente und Handreichungen zur Verfügung, die einen förderorientierten Einstieg in die Beurteilung von CLIL-Lernleistungen erlauben und die Lehrpersonen dabei unterstützen, die für das Zeugnis erforderlichen Bewertungen in den Fertigkeiten Hören und Sprechen (ohne Note) fair und unterrichtsnah herzuleiten.

Das CLILA-Projekt leistet Grundlagenarbeit für die Entwicklung stufengerechter Handreichungen für die Beurteilung von Lernerleistungen. Da in den verschiedenen Schulen und Schulsystemen gemäss den behördlichen Vorgaben unterschiedliche Aspekte der Kompetenz im Fokus der Bewertung stehen, müssen diese Grundlagen wie z.B. Deskriptoren und Beurteilungsskalen modular aufgebaut sein, so dass sprachlich-kommunikative und sachfachliche Komponenten relativ frei miteinander kombiniert werden können. Im Folgenden wird beschrieben, wie dieses Kategoriensystem im Einzelnen aussehen soll.

Kompetenzen beschreiben

In einem ersten Schritt in der Projektentwicklung ging es darum, die unterschiedlichen Umsetzungsformen des CLIL-Modells in den beiden Bildungsregionen Baden-Württemberg und Zürich zu erfassen und in einen Rahmen zu bringen. Zu diesem Zweck wurden

massgebliche Quelldokumente aus den verschiedenen Schulbereichen beigezogen:

1. Fremdsprache und Sprachenlernen: GER (Niveaus A1 bis A2), *lingualevel* (v.a. Kompetenzdeskriptoren und Zwischenniveaus)
2. Sachfächer, Naturwissenschaften:³ Perspektivrahmen Sachunterricht (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts GDSU, Deutschland), Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (D) für die Fächer Geographie und Biologie, GDSU); Kompetenzmodell ‚HarmoS Naturwissenschaften+‘ (HarmoS NW+, CH).
3. Unterrichtsmaterialien: Um Aufschlüsse über die Integration von Sprach- und Sachfachaspekten im Unterricht zu erhalten, wurden verschiedene, in den Schulen verbreitete, Lehrmittel beigezogen (in erster Linie die CLIL-Materialien *first choice* des Lehrmittelverlags Zürich, ebenfalls die Jo-Jo-Reihe des Cornelsen Verlags sowie die Bausteine-Reihe des Bergmoser/Höller-Verlags).

In zwei Schritten der theoretischen Zusammenführung der deutschen und schweizerischen Bildungsstandards wurden die Handlungsaspekte aus dem schweizerischen HaroS NW+ sowohl den Kompetenzbereichen der deutschen Bildungsstandards für Biologie und Geographie als auch den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des Perspektivrahmens zugeordnet und unter dem von der Arbeitsgruppe gewählten Begriff der ‚Kompetenzaspekte‘ zusammengeführt; die von HaroS NW+ vorgeschlagenen Themen liessen sich sodann recht gut mit den Themenbereichen des deutschen Perspektivrahmens für die hier betrachteten Fächer Biologie (Nat 1 bis Nat 3) und Geographie (Geo 1 bis Geo 3) verbinden.

Die so von der Arbeitsgruppe identifizierten gemeinsamen Oberkategorien, namentlich die Themenbereiche (T1, T2 etc. in Tabelle 1) und die Kompetenzaspekte (K1, K2 etc.), konnten so in einer gemeinsamen Matrix zusammengeführt werden. Die in jedem Rasterfeld mögliche Kombination eines Themenbereichs und eines Kompetenzaspekts kann weiter differenziert werden, indem unterschiedliche kognitive und praktische Zugangsweisen unterschieden werden (Wissen, Verstehen, Anwenden; siehe Lengsfeld 2010, die sich auf das Modell der *scientific literacy* beruft).

Tabelle 1 – Exemplarischer Ausschnitt aus der Matrix des CLILA-Projekts „Synthese der Themenbereiche (T) und Kompetenzaspekte (K)“

Kompetenzaspekte Themenbereiche	K1 Erkenntnisgewinnung an Realien und Phänomenen	K2 Erkenntnisgewinnung an codierten Informationen	K3 Inhaltliche und räumliche Strukturierung und Modellierung	... K6 Kommunikation
T1 Planet Erde: Räumliche Prozesse und Veränderungen	Rasterfeld K1/ T1: Wissen Verstehen Anwenden	Rasterfeld K2/ T1: Wissen Verstehen Anwenden		
T2 Naturräume und Ressourcen				
T4 Lebewesen: Vielfalt, Entwicklung und Lebensbedingungen				
... T7 Reflexion über Natur und Gesellschaft				

In Ergänzung zu diesem sachfachlich begründeten Rahmenmodell wurden zwei Sets von Kompetenzdeskriptoren übernommen bzw. entwickelt. Ein Satz von sprachlich-kommunikativ ausgerichteten Kompetenzbeschreibungen wurde mit leichten Anpassungen aus dem Instrument *lingualevel* übernommen. Die Anpassungen beziehen sich auf gewisse Erweiterungen, die für den CLIL-Unterricht typische Beispiele oder Textgenres einschliessen. Zum Beispiel würde der Deskriptor MI21a die *lingualevel*-Kannbeschreibung MI21 ersetzen.

MI21a Ich kann ein Werkzeug oder einen Gegenstand verlangen, z.B. eine Schere oder einen Becher, um ein Experiment zu machen.

MI21 Ich kann etwas zum Essen und zum Trinken bestellen, z.B. in einem Café oder in einer Disco.

Da für den Sachunterricht keine solch fein differenzierten niveaubezogenen Deskriptoren zur Verfügung standen, entwickelte das Team sachfachlich orientierte Kannbeschreibungen auf der Basis der Sachfachlehrpläne sowie von Aufgabenstellungen in Unterrichtsmaterialien und glich die entsprechenden kognitiven Operatoren und Diskursfunktionen mit den Grundlagedokumenten ab. Die folgenden Beispiele illustrieren, dass auch in sachfachbezogenen Handlungskompetenzen oft sprachliche Aspekte mitschwingen.

SF02 Ich kann Gegenstände, Tiere, Örtlichkeiten oder Geräusche mit Hilfe von Bildwortkarten *identifizieren*.

SF10 Ich kann die Funktion oder Eignung eines Körperteils, eines Bauteils oder eines Gegenstands *erkennen* und *benennen*.

Der Kompetenzaspekt SF02 kann ohne Sprache beispielsweise mit Zeigen realisiert werden, während das Erkennen in SF10 erst durch die Benennung manifest wird. Bei der Wahl und Auflistung der kognitiven Operatoren und der Diskursfunktionen wurde in Abgrenzung von Vollmer (2010) darauf geachtet, dass die Kategorien einfach bleiben und von Praktiker/innen im Grundschulunterricht gut nachvollzogen werden können:

Identifizieren, Erkennen, Benennen; Unterscheiden; Beobachten; Beschreiben; Messen, Schätzen; Zuordnen; Ordnen / Anordnen; Vergleichen; Darstellen und Gestalten; Sich orientieren; Analysieren, Auswerten, Interpretieren, Begründen, Erklären; Durchführen; Definieren

Mit dem aus dieser Arbeit resultierenden Katalog von ca. 150 sprachlich-kommunikativen und 50 sachfachlichen Deskriptoren wird nicht Vollständigkeit angestrebt, sondern ein relativ unterrichtsnaher, niederschwelliger Zugang zu Anfangskompetenzen, die mittels zyklischer Wiederholung ausgebaut werden können. Konkret kann dies so aussehen, dass Schülerinnen und Schüler, die mit *first choice* und *Explorers*-Modulen ler-

nen, z.B. bis zu 20 Mal in Aktivitäten involviert sind, in denen sie „Gegenstände, Tiere, Örtlichkeiten oder Geräusche mit Hilfe von Bildwortkarten identifizieren“ oder wiederholt „bei einem einfachen Experiment das Beobachtete beschreiben“.

Das in der Projektgruppe entwickelte integrative Modell bzw. Kategoriensystem wurde von externen Gutachter/innen aus den beteiligten Fachdidaktiken unter die Lupe genommen und wird gegenwärtig leicht überarbeitet. Im Ganzen wurde die Herleitung des Kategoriensystems als gelungen bewertet.

Aufgaben entwickeln und Schülerleistungen erfassen

Mit der Matrix in Tabelle 1 lässt sich einerseits die gängige CLIL-Praxis, wie sie sich aus einschlägigen Lehrmitteln und Unterrichtspraxis erschliesst, abbilden.

Andererseits dient sie dem Projektteam dazu, neue Aufgaben zu generieren, die in Assessments eingesetzt werden können, seien dies formative Beurteilungsprozesse oder seien es summative Tests. Bei der Entwicklung von Lern- und Beurteilungsaufgaben für den CLIL-Unterricht ist es dabei angezeigt, das Anspruchsniveau der sprachlich-kommunikativen Handlungen und der dazu benötigten Sprachmittel (Grammatik, Wortschatz) im Auge zu behalten. Mithilfe der Niveaubeschreibungen und der Deskriptoren lässt sich relativ gut abschätzen, zu welchen sprachlichen Leistungen beispielsweise Schülerinnen und Schüler im dritten Lernjahr Englisch gemäss Lehrplan und Erfahrungswerten in der Lage sein sollten. Zu den sachfachlichen Deskriptoren können also sprachlich-kommunikative Kannbeschreibungen mit angemessenen Ansprüchen kombiniert werden.⁴



Jean-Pierre Schneider, La femme sans mots, 2006.

Ein Beispiel dazu wäre das ausgefüllte Rasterfeld in Tabelle 2 mit zugeordneten Sprachdeskriptoren, wobei hier versucht wird, nicht über das Niveau A1.2 hinauszugehen.

Tabelle 2 – Zuordnung von Deskriptoren

	K3 Inhaltliche und räumliche Strukturierung und Modellierung	Mögliche Zuordnung eines sprachlich-kommunikativen Deskriptors
T1 Planet Erde: Räumliche Prozesse und Veränderungen	Wissen: Ich kann in einfachen Sätzen Gründe für meine Vermutungen angeben. (Bsp. Schalenbau der Erde, Vermutungen, was im Erdinneren ist, dafür Gründe angeben, z.B. Vulkane). (SF40)	--
	Verstehen: Ich kann einen Sachverhalt (z.B. in einem Experiment) analysieren und erklären. (Bsp.: Tag und Nachtphänomen, Verstehen des Zusammenhangs zwischen Erdrotation und Jahreszeiten). (SF34)	Ich kann kurze Texte in einfachen Bildergeschichten oder illustrierten Beschreibungen grob verstehen, wenn ich schon vieles aus den Bildern erraten kann. (Leo8, A1.2)
	Anwenden: Ich kann einen Sachverhalt analysieren und mich für ein der Situation angepasstes Verhalten entscheiden. (Bsp: Der Jahreszeit angepasste Kleidung auswählen für eine Klassenfahrt ins Gebirge). (SF 31)	Ich kann sagen, in welchen Farben ich meine Kleider am liebsten trage. (MP14, A1.2) ⁵

Das hier exemplarisch aufgezeigte Vorgehen bei der Entwicklung von inhaltsorientierten Aufgaben für CLIL-Unterricht und Beurteilung führt uns auch auf gewisse Probleme und Leerstellen hin. Zum Beispiel liess sich für Zeile 1 in Tabelle 2 kein geeigneter und niveaugerechter Sprachdeskriptor finden. Die in *lingualevel* abgebildeten Kompetenzen beziehen sich in der Regel auf Situationen der Alltagserfahrung und auf Faktisches, allenfalls auf Wünsche und Präferenzen. Erst auf höheren Sprachniveaus erscheinen hypothetische Aussagen (z.B. Ich kann mit einfachen Worten sagen, was ich vermute. MP32, A2.2). Dies ist aber kein Grund zur Resignation, vielmehr kann dies bedeuten, dass es sinnvoll sein kann, dass die Lernenden bei solchen Aufgabenschritten in die Schulsprache wechseln dürfen, bzw. die Lehrkraft bei einer Leistungserhebung auf den sachthematischen Kompetenzaspekt fokussiert und die Fremdsprache in dieser Phase nicht einbezieht. Zentral ist, dass mit solchen feinmaschigen Referenzpunkten Koordinaten geschaffen werden, die einen Kompetenzaufbau im CLIL-Unterricht realistisch umschreiben.

Schlussbemerkungen: Eine lernförderliche Beurteilungspraxis

Es ist bekannt, dass die Leistungserhebung und Beurteilungspraxis einen wichtigen Washback-Effekt auf den Unterricht haben (Spratt, 2005). Die Beeinflussung soll aber vermehrt in die umgekehrte Richtung geschehen, so dass gute Unterrichtspraxis die Konzeption von Beurteilungsaufgaben mit bestimmt. Ein Rahmenmodell, wie es das oben skizzierte Kategoriensystem bietet, unterstützt die Entwicklung von integrierten sachfachlichen und sprachlich-kommunikativen Aufgabenstellungen. Diese ermöglichen es Schülerinnen und Lehrpersonen, an der Entwicklung von kombinierten sachfach- und sprachbezogenen Kompetenzen zu arbeiten. Das CLILA-Projekt entwickelt für die diagnostische, die formative und die summative Beurteilung im CLIL-Unterricht Sets von Aufgabenprototypen, die von Lehrpersonen oder Autoren von Materialien an die Spezifik des eigenen CLIL-Unterrichts angepasst werden können.

Im Zentrum steht dabei der Imperativ „test what you teach“ – jedoch nach transparenten und lernzielorientierten Kriterien. Beim CLIL-Unterricht kommt dazu, dass die beiden Lerndimensionen Sprache und Inhalt integriert werden sollen. Eine effektive und tragfähige Verbesserung von Leistungserhebung und -bewertung im CLIL-Unterricht im Sinne eines ziel- und kompetenzorientierten Lernen und Lehrens und einer klaren und transparenten Erhebung und Bewertung von Lern- und Leistungserfolg kann nur erreicht werden, wenn anzustrebende Kompetenz- oder Niveaustufen formuliert werden, die sowohl die fremdsprachliche als auch die sachfachliche Kompetenz beinhalten. Hiervon würde der CLIL-Unterricht stark profitieren, da Leistungserhebung und -bewertung nicht mehr nur nach internen, zum Teil vagen Güte- und Beurteilungskriterien, sondern nach *can-do* Bestimmungen erfolgen würde, auf die man sich zu einigen hätte.

Anmerkungen

¹ Am CLILA-Projekt sind folgende Forschende und wissenschaftliche Mitarbeitende beteiligt: PH Weingarten: Prof. Dr. Ute Massler (Englischdidaktik, Projektleiterin), Prof. Dr. Michael Ewig (Biologiedidaktik), Prof. Dr. Yvonne Schleicher (Geographiedidaktik), Marisa Rimmel, Nadine Maier

(wissenschaftliche Mitarbeitende), Dr. Claudia Queisser (Projektmanagerin); PH Zürich: Prof. Dr. Daniel Stotz (Englischdidaktik, Ko-Projekt-leiter), Seraina Rehm (wissenschaftliche Mitar-beitende).

² Für die Mittelstufe (4. bis 6. Klasse) wurden in Verbindung mit dem Lehrmittel *Explorers* so ge-nannte Assessment Packs mit Musteraufgaben für alle vier Fertigkeiten entwickelt.

³ In Folge der personellen Zusammensetzung des Projektteams wurden im Sachfach die Di-daktiken der Biologie und der Geographie bei-gezogen. In einem zukünftigen Schritt sollen auch Geschichte und musische Fächer stärker berücksichtigt werden.

⁴ Dies wäre selbstverständlich auch für den Sachunterricht in der Schulsprache wünschens-wert, nur existiert hier kein entsprechend feingliedriger und auf empirisch validierte Refe-rezniveaus bezogener Rahmen. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten des HarmoS-Konsortiums Schulsprache (http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf)

⁵ Die Abkürzungen beziehen sich auf die Be-zeichnungen in *lingualevel* (2007): Le = Lesen, MP = Mündliche Produktion. Die Nummern sind Referenzen auf einzelne Deskriptoren.

Literatur

Cenoz, J. (2008). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *AILA Review* 21: 1, 13–30(18).

Coyle, D. (2008). CLIL – a pedagogical ap-proach from the European perspective. In N.Van Deusen-Sholl and N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Second and Foreign Language Education, 2nd edition, Volume 4 (pp. 97–111). New York: Springer Science and Business Media LLC.

Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Re-ferenzrahmen für Sprachen*. Goethe-Institut (Hrsg.). München: Langenscheidt.

Finkbeiner, C. & Fehling, S. (2002). Evaluation von Schulleistungen im bilingualen Sachfach-unterricht. In Finkbeiner, C. (Hrsg.) (2002b). *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projek-te, Ergebnisse* (pp. 22–32). Hannover: Schroedel.

Lenz, Th. (2004). Schriftliche Leistungsüber-prüfung im bilingualen Geographieunterricht. In Bonnet, A./Breidbach, S. (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog* (pp. 103–114). Frankfurt, Main: Lang.

lingualevel (2007). *Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. 5. bis 9. Schuljahr. Französisch und Englisch. Bern: Schulverlag blmv.

Koch, B. (2002). Probleme der Leistungsmes-sung. In Finkbeiner, C. (Hrsg.) *Bilingualer Unter-richt. Lehren und Lernen in zwei Sprachen* (pp. 85–96). Hannover: SchroedelVerlag.

Lengsfeld, A. (2010). Lernen nur für Prüfungen? Qualität von Aufgaben mit naturwissen-schaftlichen Inhalten in Klassenarbeiten. *Grund-schulmagazin* 2:2010, 19–23.

Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher*. Newcastle: Cambridge Scholars Pub-lishing.

Massler, U. (2010a). Schwierig aber machbar: Leistungsbewertung im CLIL-Unterricht der Grundschule. In Massler, U. & Burmeister, P. (Hrsg.): *CLIL und Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschul* (pp. 131–142). Braunschweig: Westermann Verlag.

Massler, U. (2010b). Assessment in CLIL Learn-ing. In Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (eds.). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 115–137). Cyprus Ped-agogical Institute.

Mehisto, P., Frigols, M.-J. & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education.

Müller, Michael (2008). Probleme der Leis-tungsmessung im bilingualen Unterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 37–41.

Short, D. J. (1993). Assessing Integrated Lan-guage and Content Instruction. *TESOL Quar-terly*, 27:4, 627–656.

Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teach-ing Research* 9:1, 5–29.

Vollmer, H. (2002). Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfach-unterricht: Ein Desideratum. In Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfach-unterricht*. Frankfurt, Main: Lang, 101–121.

Vollmer, H. (2010). *Items for a description of lin-guistic competence in the language of schooling neces-sary for learning/teaching sciences (at the end of com-pulsory education). An approach with reference points*. Document prepared for the Policy Forum of the Council of Europe, Geneva, 2–4 November 2010.

Ute Massler

ist Professorin für Englischdidaktik an der Päd-agogischen Hochschule in Weingarten. Sie war Leiterin des deutschen EU-Teilprojektes ProC-LIL (Providing Guidelines for the Implementa-tion of Content and Language Integrated Learning) von 2006 – 2009.

Daniel Stotz

lehrt Fremdsprachendidaktik an der Pädagogi-schen Hochschule Zürich. Er ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.