

Peter Lenz
Freiburg/CH

Integrierte Sprachendidaktik – spezifische Lernziele – vielfältige Beurteilungsmöglichkeiten

Une didactique intégrée présuppose des objectifs spécifiques dont la réalisation doit faire l'objet d'une évaluation idoine. Se basant sur les prémisses du Cadre européen pour les langues préconisant une compétence transversale englobant toutes les langues apprises par un individu, l'auteur voit le but de cette intégration dans le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles par-dessus les limites disciplinaires scolaires. Il détaille les objectifs pertinents (relatifs aux compétences langagières générales, aux compétences communicatives et aux capacités orientées aux tâches) pour la didactique intégrée des langues et les met en relation avec l'évaluation spécifique de cette didactique, en précisant les domaines des compétences impliquées, tels que l'interculturalité, les dispositions, les stratégies, etc. Des possibilités s'ouvrent sans doute dans une évaluation différenciée des habiletés langagières (entre réception et production, entre oral et écrit, etc.) et l'intégration des compétences de médiation au sein de l'évaluation communicative, qui semble être une voie prometteuse, tout comme des évaluations effectuées dans des groupes plurilingues. Par ailleurs, l'évaluation scolaire devra à terme être complétée par des évaluations scientifiques dans ce domaine.

1. Einleitung

Im vorliegenden Artikel werden in einem ersten Schritt Lernziele bzw. Lernzielbereiche der integrierten Sprachendidaktik herausgearbeitet und in den Kategorien des Kompetenzmodells des *Europäischen Referenzrahmens* verortet. In einem zweiten Schritt wird versucht, das weite Feld der Beurteilung mit Hilfe einiger zentraler Kategorien zu erschliessen und dadurch leichter und vielfältiger nutzbar zu machen. Darauf aufbauend wird in einem dritten Schritt anhand von Beispielen skizziert, wie Lernziele unterschiedlicher Art, die spezifisch sind für die integrierte Sprachendidaktik, evaluiert werden könnten.

2. Ziele einer integrierten Sprachendidaktik

Integrierte Sprachendidaktik wendet sich gegen die Vorstellung, dass ein Mensch „über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt“, die den verschiedenen Sprachen entsprechen, die er oder sie spricht, und stellt einem solchen additiven Modell von Kompetenz „eine einzige, mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz gegenüber, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen“ (Europarat, 2001: 163). Aufgabe und Ziel einer integrierten Sprachendidaktik ist es, die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz von Lernenden über Fächergrenzen hinweg koordiniert entwickeln zu helfen. Verschiedene Varianten der integrierten

Sprachendidaktik unterscheiden sich äusserlich vor allem hinsichtlich des Spektrums der Fächer, die „integriert“ gesehen werden, beispielsweise

- die Fremdsprachenfächer (oder bestimmte Bestandteile dieser Fächer);
- die Fremdsprachenfächer und die lokale Schulsprache („L1“);
- im Prinzip alle Schulfächer – dies im Hinblick darauf, dass normalerweise in allen Fächern mit (und zumindest potenziell auch *an*) Sprache gearbeitet wird.

Das Bedürfnis, auch Sachfächer in die Sprachendidaktik einzubeziehen, wird besonders dort offensichtlich, wo sehr viele fremdsprachige Kinder zur Schule gehen oder wo immersiver Unterricht angeboten wird. Aber auch die zahlreichen Indizien für das grosse Lernpotenzial von aufgabenbasiertem Unterricht weisen in Richtung einer vermehrten Integration von Nicht-Sprachfächern in die generellen Bemühungen zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit.

Die Lernziele innerhalb einer integrierten Sprachendidaktik decken sich mehrheitlich mit den herkömmlichen Zielen des einzelfachlichen Sprachunterrichts. Bestimmte Ziele gehen aber darüber hinaus oder perspektivieren bzw. bündeln bisherige Ziele anders. Das hauptsächliche Lernziel (der gewünschte *outcome*) ist auch innerhalb einer integrierten Sprachendidaktik die Entwicklung von kommunikativer Handlungsfähigkeit gemäss bestimmten Vorgaben oder (realweltlichen) Kommunikationsbedürfnissen. Die Handlungsfähigkeit in verschiedenen Sprachen wird aber nun grundsätzlich

unter der umfassenden Perspektive der Mehrsprachigkeit und der Plurikulturalität gesehen. Konsequenterweise werden auch funktional ausgerichtete Kompetenzprofile, die sich über verschiedene Sprachen hinweg erstrecken, wichtiger, d. h. zum Beispiel eine gut ausgebildete mündliche Interaktionsfähigkeit in der einen Sprache, (fast) nur Lesekompetenzen in einer anderen Sprache, Basiskenntnisse in allen Fertigkeitsbereichen in der dritten Sprache – je nachdem eben, was funktional sinnvoll und notwendig ist. Die mit der integrierten Sprachendidaktik einhergehende Höherstufung von Zielen aus dem Bereich der Plurikulturalität wiederum bedingt, dass über das schulische Fächerangebot hinweg Inhalte aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik vermehrt Berücksichtigung finden (vgl. Le Pape Racine, 2007: 156).

Integrierte Didaktik fasst auch Ziele feinerer Korngrösse, die sich auf Teilkompetenzen oder „Zubringerfertigkeiten“ (*enabling skills*) beziehen, anders und fügt neue Elemente hinzu. Fundamental für die integrierte Didaktik ist dabei der Gedanke, dass die entsprechenden Kompetenzen möglichst transversal, d. h. unter Einbezug von Beiträgen möglichst aller Fächer, die sich mit Sprache beschäftigen, entwickelt werden sollen – dies unter Vermeidung von Doppelspurigkeiten, dafür unter Nutzung von Synergien. Zudem wird das Lernen so angelegt, dass es über die Schule hinaus in

Richtung eines autonomen lebenslangen Lernens zielt (zur näheren Bestimmung des Gegenstandsbereichs von integrierter Sprachendidaktik vgl. Europarat, 2001: Kap. 8; Le Pape Racine, 2007: 156-158 sowie Wokus/Lys, 2007: 168-173).

Es ist offensichtlich, dass die Umsetzung der integrierten Sprachendidaktik für die Bildungsinstitutionen je nach Modell eine mehr oder weniger grosse Herausforderung ist, teilweise liebgewonnene Fächergrenzen sprengt und gewissermassen institutionalisierte Transparenz und Kohärenz verlangt, und zwar nicht nur in den Schulen selbst, sondern auch in Forschung und Lehrerbildung.

Im Folgenden werden beispielhaft einige Lernzielbereiche, die in der integrierten Didaktik *neu oder anders* ausgefüllt werden, kurz dargestellt. Dabei orientiere ich mich am Ordnungssystem der Kompetenzen im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001). In den nun folgenden Abschnitten A und B werden Teilkompetenzen und Zubringerfertigkeiten thematisiert (vgl. Kap. 5 des *Referenzrahmens*), im Abschnitt C die kommunikative Handlungsfähigkeit.

A. Ziele aus dem Bereich der allgemeinen Kompetenzen

In Kap. 5.1 macht der *Referenzrahmen* eine recht gedrängte Auslegeordnung von allgemeinen, also nicht im engeren Sinn sprachlichen Kompetenzen. Deren Einbezug ist eine logische Konsequenz aus dem handlungsorientierten Kompetenzmodell, das davon ausgeht, dass letztlich der „ganze Mensch“ mit grundsätzlich all seinen Kompetenzen und Beschränkungen kommuniziert. Mögliche spezifische Ziele der integrierten Sprachendidaktik in diesem Bereich:

- Wissen: Erkenntnisse über das Funktionieren von Sprache und die Entwicklung von Sprachen in linguistischer, soziolinguistischer

und pragmatischer Hinsicht; Kompetenzen dieser Art sind wichtige Ziele in den sprachdidaktischen Ansätzen des *éveil aux langues* bzw. der *language awareness*;

- Interkulturalität: Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen, in denen die zu lernenden Sprachen (inkl. L1) verwendet werden; Fähigkeit, interkulturelles Wissen und interkulturelle Erfahrungen zu reflektieren und zu nutzen, auch um Missverständnisse aufzuklären;
- Persönlichkeit/Haltungen: Entwicklungen in Richtung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Identität; Haltungen wie zum Beispiel Offenheit für Sprachen und Begegnungen, Risikobereitschaft;
- Methodische Kompetenzen: Lern- und Arbeitsstrategien und -techniken, die auch selbstständig über Fächergrenzen hinweg genutzt werden können, wichtig ist auch die Ausrichtung über die Schule hinaus auf ein lebenslanges Lernen.

B. Ziele aus dem Bereich der kommunikativen Sprachkompetenzen

Der *Referenzrahmen* (Kap. 5.2) fasst unter der Bezeichnung „kommunikative Sprachkompetenzen“ ein breites Spektrum von Kompetenzressourcen zusammen: linguistische Kompetenz (z. B. Wortschatz, Grammatik, Aussprache), soziolinguistische Kompetenz (z. B. Varietäten- und Registerkompetenz) sowie pragmatische Kompetenz (z. B. adäquate Umsetzung von Sprechabsichten in Sprache; Kenntnis von Interaktionsmustern, Textsorten). Wie leicht zu erkennen ist, sind es die kommunikativen Sprachkompetenzen, die im Sprachunterricht traditionell im Mittelpunkt stehen. Mögliche spezifische Ziele der integrierten Sprachendidaktik in diesem Bereich sind:

- Entwicklung von Interkomprehensionsfähigkeiten (Verstehen von an sich nicht „gelernten“ Sprachen,



z. B. Italienisch und Spanisch, oder auch Englisch, ausgehend von Französisch) durch Erkennen und Nutzung relevanter Parallelen und Unterschiede auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, besonders Wortschatz und Phonologie;

- kulturkontrastiv verankerte Kenntnisse und Fertigkeiten bezüglich Textsorten, Interaktionsschemata, Ausdruck von Höflichkeit.

C. Ziele im Bereich der Sprachverwendungsfähigkeit (*language proficiency*)

Beim Bearbeiten von Kommunikationsaufgaben (*tasks*) werden durch mehr oder weniger bewusste Handlungsstrategien nach Bedarf Kompetenzen (vgl. Bereiche A und B) mobilisiert. Innerhalb des Paradigmas eines handlungsorientierten Ansatzes im Sinne des *Referenzrahmens* sind die Ziele aus dem Bereich der kommunikativen Sprachverwendungsfähigkeit von zentraler Bedeutung, weil sie unmittelbar handlungsrelevant sind. Die handlungsorientierten Kompetenzbeschreibungen von Kapitel 4 des *Referenzrahmens* bilden zahlreiche solche Ziele ab. Diese Beschreibungen von Sprachaktivitäten sind den bekannten Referenzniveaus A1 bis C2 und jeweils einer der kommunikativen Sprachfertigkeiten zugeordnet. Dieses Ordnungssystem nach Fertigkeitsbereichen (*skills*) hat die Form einer Matrix mit den Achsen Kommunikationsmodus und Kanal:

		Kommunikationsmodus			
		Produktion	Interaktion	Rezeption	Mediation
Kanal	Mündlich	■	■	■	■
	Schriftlich	■	■	■	■

Abb. 1: Ordnungssystem für kommunikative Sprachaktivitäten (in Anlehnung an den Europäischen Referenzrahmen)

Zwei Lesebeispiele dazu: Rezeption/schriftlich meint Leseverstehen; Mediation/mündlich und schriftlich bezieht

sich auf sprachliche Handlungen, bei denen etwas gelesen und dann mündlich weitervermittelt wird, oder aber etwas gehört und dann schriftlich weitervermittelt wird, ohne dass ein eigener inhaltlicher Beitrag intendiert wäre.

Für die integrierte Sprachendidaktik sind im Lernzielbereich der *language proficiency* beispielsweise die folgenden Punkte von besonderem Interesse:

- über Sprachen hinweg nach Fertigkeitsbereichen differenzierte Kompetenzprofile: Was soll in welcher Sprache auf welchem Kompetenzniveau verstanden, gesagt, geschrieben werden können, wenn die Kompetenzen in der Praxis funktional differenziert eingesetzt werden bzw. in Zukunft eingesetzt werden sollen?;
- Sprachmittlungskompetenzen, sofern es um Sprachmittlungshandlungen unter Beteiligung von verschiedenen Sprachen geht;
- Kommunikationsfähigkeit in mehrsprachigen Konstellationen, beispielsweise nach dem häufig in der Schweizer Verwaltung praktizierten Muster eines polyglotten Dialogs „jeder spricht die Landessprache, die er oder sie am besten kann“ (das allerdings in der Praxis oft durch flexibles Switchen zwischen Sprachen durchbrochen wird);
- die Unterstützung der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit im immersiven Sachunterricht und gleichzeitig die Nutzung von dort

erworbenen Kompetenzen im Sprachunterricht bzw. im übrigen, nicht immersiven Sachunterricht,

der in der lokalen Schulsprache erteilt wird.

Einen weiteren wichtigen Lernzielbereich, in dem teilweise von einer Sprache auf die andere transferierbare Kompetenzen erworben werden, stellen die Kommunikationsstrategien dar, die Fähigkeit also, Kommunikationsaufgaben unter Berücksichtigung der vorhandenen (beschränkten) Ressourcen und Kontextbedingungen möglichst gut (und effizient) zu lösen. Beispiele dafür sind Lese- oder Schreibstrategien. Gerade im Bereich der höheren schriftlichen Fertigkeiten drängt sich ein koordiniertes Vorgehen auf, das alle Sprachfächer (L1, L2 usw.) sowie viele Sachfächer umfasst.

Die integrierte Sprachendidaktik will kein eigenes „Fach“ schaffen, sondern primär Anstrengungen, die grösstenteils schon erbracht werden, unter dem Dreigestirn Mehrsprachigkeit, Plurikulturalität, Transversalität neu ausrichten und bündeln. Wie weit angesichts beschränkter Ressourcen in Zukunft zusätzliche Lernzielbereiche bearbeitet werden können und sollen, und mit welchen Methoden dies geschieht, steht nicht a priori fest, sondern muss Gegenstand von Begleituntersuchungen zur schulischen Umsetzung integrierter Didaktik werden.

3. Beurteilung

Gute Beurteilung muss dem Gegenstand, den Beteiligten und dem Zweck angemessen sein. Dies gilt natürlich auch in der integrierten Sprachendidaktik. Beurteilung kann in vielen unterschiedlichen Formen stattfinden. Die folgende Kategorisierung nach sechs Gesichtspunkten soll dazu dienen, das Feld der Beurteilung in seiner Vielfalt zu erschliessen und auch zu einer vielfältigen Nutzung der Möglichkeiten im Kontext der integrierten Sprachendidaktik anzuregen.

1. *Gegenstand der Beurteilung:*
Lernwege (Erfahrungen; Mittel, Methoden);
Lernergebnisse/Kompetenzen: kommunikative Handlungsfähigkeit, Wissen, Können, Haltungen/Einstellungen, Dispositionen;
 2. *Funktion/Zweck:*
Eingangsd Diagnose
formative Beurteilung zur Prozessoptimierung;
summative, abschliessende Beurteilung zur Evaluation, Qualifizierung und/oder Selektion;
 3. *beurteilende Person(en):*
Lernende/r (Selbstbeurteilung);
andere (Fremdbeurteilung);
Lernende/r und andere (kollaborative Beurteilung);
 4. *Instrument:*
Reflexionsanlass; Vergleichskriterium (Kompetenzbeschreibung) Vergleichsleistung; Portfolio (im Sinne einer strukturierten Sammlung von Produkten);
 - Test (mit Aufgaben und Kriterien);
 5. *Form des Ergebnisses/Feedbacks:*
Hinweis auf Stärken und Schwächen bzw. Erfolg/Misserfolg;
Hinweis auf Möglichkeiten zum Weiterlernen;
Situierung bezüglich Gruppe; Situierung in Referenzsystem;
 6. *Präsentation des Ergebnisses:*
Prädikat/Zeugnis; Diplom; Lernbericht; Portfolio mit Arbeiten und Beurteilungen.
- Im Folgenden soll kurz skizziert werden, wie Beurteilungen aussehen könnten, die sich auf einige der weiter oben unter A bis C genannten, für die integrierte Sprachendidaktik besonders relevanten Lernzielbereiche beziehen. Es wird darauf verzichtet, diese Beispiele hinsichtlich aller der eben aufgeführten Gesichtspunkte akribisch zu beschreiben. Eine sol-

che Konkretisierung könnte aber bei Bedarf mit Hilfe der Gesichtspunkte leicht nachgeholt werden.

3.1 Beurteilung im Bereich A: allgemeine Kompetenzen

- Interkulturalität: Wissen, auch kontrastives Wissen über Kulturen, kann wie anderes deklaratives Wissen evaluiert, u.a. auch getestet werden. Interkulturelle Erfahrungen können evaluierend reflektiert werden, sodass sich daraus ein Lernprozess ergeben kann. Je nach Situation kann dies in Gruppen oder individuell geschehen. Letzteres zum Beispiel mit Hilfe entsprechender Instrumente aus dem *Europäischen Sprachenportfolio*. Texte, in denen Lernende ihre Erfahrungen reflektieren, können im Prinzip selbst zum Gegenstand von (Fremd-) Beurteilung werden, indem anhand der Texte überprüft wird, wie weit die Reflexionsfähigkeit bezüglich interkultureller Erfahrungen entwickelt ist (allerdings ergeben sich dazu rasch Fragen hinsichtlich der ethischen Vertretbarkeit und auch der Validität der Ergebnisse.) Um die Fähigkeit, interkulturell bedingte Missverständnisse aufzuklären, zu testen, können Lernende z. B. mit Filmaufnahmen von kritischen Vorkommnissen (*critical incidents*) konfrontiert werden und müssen im Anschluss daran die (interkulturellen) Ursachen für das Gesehene darlegen. Allerdings ist das Verfahren nicht unproblematisch: Es stellen sich Fragen bezüglich der Übertragbarkeit der Testergebnisse auf das tatsächliche Verhalten bei solchen Vorkommnissen.
- Persönlichkeit/Haltungen: Um den Stand der Entwicklung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Identität zu beurteilen, eignen sich vermutlich am besten Reflexionsanlässe unterschiedlicher Form. „Harte“ Beurteilung dagegen ist eine heikle Sache. Gleiches gilt



für Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit gegenüber Neuem oder Risikobereitschaft in Bezug auf neue Herausforderungen. Besonders schwierig dürfte es sein (jedenfalls ohne professionell erstellte psychometrische Instrumente) vorgeschobene Einstellungen und Haltungen von echten zu unterscheiden. Geeignete Reflexionsanlässe und informelle Feedbacks von anderen dürften dagegen für die Lernenden mit einiger Wahrscheinlichkeit einen formativ-beurteilenden Effekt haben.

- **Methodische Kompetenzen:** Lern- und Arbeitsprozesse können und sollen optimiert werden, sodass sich der Einsatz von Beurteilungsinstrumenten empfiehlt. Denkbar ist, dass einzelne Fertigkeiten, wie das Nachschlagen in Wörterbüchern, Gegenstand von lernbegleitender Fremdevaluation, d. h. auch von Tests, sind. Komplexere Prozesse dürften nicht in dieser Weise von aussen für Messungen zugänglich sein. Selbstbeurteilung im Sinne einer reflektierenden Evaluation des Vorgehens bei erledigten Arbeiten verspricht dagegen durchaus Erfolg und Nutzen. Wie in anderen Zusammenhängen auch kann der Reflexionsprozess durch entsprechende Instrumente mehr oder weniger stark gestützt und gelenkt werden (vgl. das „Arbeitsdossier“ im schweizerischen ESP II).

3.2 Beurteilung im Bereich B: kommunikative Sprachkompetenzen

- Die Interkomprehensionsfähigkeit kann ganz wesentlich durch curriculare Einzelinhalte vermittelt werden, zum Beispiel die lautlichen oder orthografischen Ausprägungen der historisch gesehen gleichen Endungen in den romanischen Sprachen. Eine Beurteilung des Lernerfolgs bezüglich solcher Elemente kann auf verschiedene Weise erfolgen; sie sind auch leicht testbar. Einen

Schritt weiter in Richtung eines kommunikativen Testens und des eigentlichen Lernziels gehen handlungsbezogene Hör- und Lesetests in mittels Interkomprehension erschlossenen Sprachen.

- Ähnlich wie bei der Interkomprehensionsfähigkeit ist die Sachlage bei den Kenntnissen bezüglich Textsorten, Interaktionsschemata und Höflichkeit in verschiedenen Sprachen: Sie können einerseits als isolierte Wissensbestände und andererseits in einem umfassenderen, kommunikativen Rahmen evaluiert und beurteilt werden.

3.3 Beurteilung im Bereich C: *language proficiency*

Heute geht man gemeinhin davon aus, dass die Fähigkeit, in und mit Sprachen zu handeln, dadurch am besten beurteilt wird, dass die Lernenden entsprechende kommunikative Aufgaben bearbeiten und im Hinblick darauf beurteilt werden bzw. sich selbst beurteilen. Diese Annahme dürfte tatsächlich auch zutreffend sein.

Im Zusammenhang mit der Beurteilung und Valorisierung von kommunikativer Handlungsfähigkeit ist die Erfassung von Kompetenzprofilen über die verschiedenen Sprachen (und ggf. auch Dialekte) hinweg ein genuines Anliegen der integrierten Didaktik. *Referenzrahmen* und *Sprachenportfolio* nehmen diese Forderung bereits auf und stellen mit ihren zahlreichen differenzierten Skalen Instrumente zur Verfügung, die nicht spezifisch auf bestimmte Sprachen bezogen sind und die es erlauben, nach Fertigkeitsbereichen differenzierende (vorläufig Hörverstehen, Leseverstehen, mündliche Interaktion und Produktion, Schreiben) Beurteilungen vorzunehmen. Das an *Referenzrahmen* und *ESP* orientierte Beurteilungspaket *Lingualevel* (Lenz/Studer, 2007) umfasst zusätzlich für die Sprachen Französisch und Englisch auch klar nach Fertigkeitsbereichen unterscheidende Testinstrumente. Die

bekannten internationalen Sprachdiplome dagegen stehen nach wie vor für eine bestimmte Sprache und gehen als eigentliche Niveauprüfungen davon aus, dass die Kandidat/innen über die verschiedenen Sprachfertigkeiten hinweg ein mehr oder weniger ausgeglichenes Profil haben zu dem Zeitpunkt, an dem sie eine bestimmte Diplomprüfung ablegen.

Von Prüfungen für Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen einmal abgesehen, hat im Bereich des kommunikativen Testens bisher die Sprachmittlung (Mediation) über verschiedene Sprachen hinweg keine Rolle gespielt¹. Dabei gehören Sprachmittlungstätigkeiten für mehrsprachige Personen durchaus zum Alltag: Texte in einer Sprache hören oder lesen und in einer anderen Sprache zusammenfassend erzählen oder aufschreiben; mit Hilfe von zwei Fremdsprachen zwischen zwei Personen vermitteln, wenn sie sich nicht verstehen können usw. Neben der Fähigkeit, Sprachen zu verstehen bzw. zu produzieren, kommt bei der Sprachmittlung eine näher zu bestimmende „Umsetzungskompetenz“ als zentrales Moment hinzu, über die man allerdings noch wenig weiss. Symptomatischerweise stellt der Referenzrahmen für den Fertigkeitensbereich der Sprachmittlung keine Kompetenzbeschreibungen zur Verfügung. Aus der plurilingualen Perspektive der integrierten Didaktik sind Kompetenzen in Sprachmittlung aber von zentralem Interesse. Es wird demnach darum gehen müssen, diesen Lernzielbereich zu systematisieren, Kompetenzen zu beschreiben und auch entsprechende kommunikative Tests oder Module von umfassenderen kommunikativen Tests zu entwickeln, damit entsprechende Kompetenzen gezielter ausgebildet, erfasst und valorisiert werden können. In den unveröffentlichten Expertenbericht zu den schweizerischen Bildungsstandards wurden Ziele im Bereich der Sprachmittlung aufgenommen (Konsortium HarMoS Fremdsprachen, 2008).

Eher Neuland im Bereich des Testens wären auch kommunikative Prüfungen oder Prüfungsteile zum Nachweis von Handlungsfähigkeit in mehrsprachigen Konstellationen. Es ist vorstellbar, dass Sprachmittlungsmodule Teil davon sind; ein weiteres Element könnte das Bearbeiten von Aufgaben in mehrsprachigen Gruppen darstellen. Eine Frage wird sein, wie weit Kompetenzen auf der Meta-Ebene Teil einer solchen Prüfung sein sollen, also etwa die Fähigkeit, kultur- und/oder einzelsprachspezifische Fehlleistungen zu identifizieren.

Noch weiter untersucht werden muss, inwiefern sich Prüfungsarbeiten, in denen der Sachinhalt als zentral deklariert ist, für eine Beurteilung unter sprachlichen Gesichtspunkten eignen bzw. inwieweit eine solche Beurteilung fair ist. Texte, die in Prüfungen in Sachfächern, beispielsweise im Rahmen einer zweisprachigen Ausbildung, unter Zeitdruck geschrieben wurden, eignen sich jedenfalls nur bedingt als Grundlage für Schlüsse auf die tatsächlich vorhandenen Sprachkompetenzen. Schüler/innen und Studierende wählen bei solchen Gelegenheiten oft einen sehr „pragmatischen“ Sprachmodus, bei dem die Botschaft im Mittelpunkt steht, die Ansprüche an die Form dagegen zurücktreten. In Sprachprüfungen wird dagegen eher ein *Display*-Modus gewählt, der die Sprachkompetenzen so zu sagen ins Schaufenster stellt. Zahlreiche Beispiele von mündlichen und schriftlichen Sachprüfungen mit Fremdsprachigen (aus Gymnasien und Universitäten) zeigen, dass die Beurteilenden den genannten „pragmatischen“ Modus normalerweise in Kauf nehmen, solange die Inhalte „noch verständlich“ sind. Anders scheinen gemäss informellen Rückmeldungen aus der Praxis die Anforderungen beispielsweise an Maturaarbeiten zu sein, besonders wenn sie von Sachfach- und Sprachfachlehrer/innen gemeinsam betreut werden. Der Textsorte und dem Entstehungs-

kontext entsprechend sind da auch die Anforderungen an die Sprache hoch. Da aber die Entstehungsbedingungen wenig kontrolliert sind, eignen sich auch solche Arbeiten nur bedingt für verlässliche Beurteilungen.

4. Schluss

Für Beurteilung, auch in der integrierten Didaktik, gilt, dass sie nicht Selbstzweck sein kann. Beurteilung ist v. a. so weit legitim, als sie das Erreichen von Lernzielen fördert, über gesellschaftlich als wesentlich empfundene Kompetenzen Auskunft gibt und/oder Teil von gesellschaftlich sanktionierten Ritualen ist (Diplomprüfungen usw.). Diesen Anforderungen werden sich alle oben erwähnten Beurteilungen stellen müssen. Insbesondere wenn grössere Prüfungen entwickelt und angeboten werden sollen, müssen auch wirtschaftliche Erwägungen in Spiel kommen.

Kaum bestritten dürfte das wissenschaftliche Testen und Evaluieren im Zusammenhang mit der integrierten Didaktik sein. Die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ist ein bisher wenig erforschter Gegenstand, und er stösst auf grosses Interesse; in Form der integrierten Didaktik wird er vermehrt in unsere Schulen Eingang finden. Deshalb besteht sowohl für Grundlagenforschung als auch für Evaluationsforschung ein grosser Bedarf.

Eine wesentliche praktische Herausforderung für die integrierte Didaktik ist die Koordination von Anstrengungen über zahlreiche relativ autonome Fächer hinweg (vgl. Europarat 2001, Kap. 8). Gerade für die Beurteilung sind gemeinsame Ziele und ein koordiniertes oder zumindest transparentes Vorgehen essenziell. Dem Sprachenportfolio, eventuell erweitert durch spezifische Instrumente, kann dabei eine zentrale Rolle zukommen, nicht nur weil es viele Inhalte integrierter Sprachendidaktik aufnimmt und

Arbeitsinstrumente anbietet, sondern auch weil es dem Schüler / der Schülerin gehört, der Person also, in der die Beiträge der einzelnen Fächer ohnehin zusammenlaufen und eine „integrierte Kompetenz“ bilden sollen.

Anmerkungen

¹ Im Rahmen von historischen Methoden wie der Grammatik-Übersetzungs-Methode war bekanntlich das wortgenaue Übersetzen ein konstitutives Element jeder Übersetzung. Kommunikative Ziele wurden damit aber nicht direkt verfolgt.

Literatur

- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. Online-Version: www.goethe.de/referenzrahmen (zuletzt geprüft: 16.05.2008).
- Konsortium HarMoS Fremdsprachen (2008): *Projekt Bildungsstandards HarMoS. Vorschläge für Basisstandards Fremdsprachen. Unveröffentlichter Expertenbericht*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Le Pape Racine, C. (2007): Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 156-167.
- Lenz, P. & Studer, Th. (2007): *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. Hrsg. v. Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) / Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW-EDK) / Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost). Bern: Schulverlag bmv.
- Wokusch, S. & Lys, I. (2007): Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 168-179.

Peter Lenz

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Departement für Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung der Universität Freiburg/Fribourg. Er hat langjährige Erfahrung im DaF-Unterricht und in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Seit 1998 bilden Projekte, die mit dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ im Zusammenhang stehen, wichtige Arbeitsschwerpunkte: Europäisches Sprachenportfolio, IEF/lingualevel, HarMoS. Sein Spezialgebiet ist die empiriegestützte Entwicklung von Beurteilungsinstrumenten.