

5. Umsetzung der Anforderungen in Assessment-Aufgaben für den CLIL-Unterricht

(von Daniel Stotz)

Das fünfte Kapitel erörtert detailliert die Integration von fremdsprachlichen und sachfachlichen Inhalten anhand ausgewählter Aufgabenbeispiele. Es schließt mit der Vorstellung von Handreichungen, wie Raster und Maßstäbe, für die Bewertung von CLIL-Assessment-Aufgaben, die sowohl die fremdsprachliche als auch die sachfachliche Kompetenz evaluieren.

5.1 Die Integration oder Separation von sprachlich-kommunikativen und sachfachlichen Kompetenzaspekten

Das Modell für die Beurteilung von CLIL-Lernerleistungen, das in Kapitel 3 ausführlich vorgestellt wurde, bietet die Grundlage für die Konzipierung und Anpassung von Testaufgaben, in denen sachfachliche und fremdsprachliche Kompetenzaspekte integriert geprüft werden. Im Folgenden wird anhand von zwei Beispielen dargestellt, wie solche kombinierten Aufgaben aussehen sollten und wie sie durchgeführt werden können. Der Zweck solcher CLIL-Assessment-Aufgaben besteht darin, Schülerinnen und Schüler zu veranlassen, ihre sachfachlichen und fremdsprachlichen Kenntnisse und Ressourcen in Bezug auf ein sachfachliches Thema zu mobilisieren, so dass die Performanz, d.h. ihre Leistung, beobachtet und nach objektivierbaren Kriterien bewertet werden kann. Von der Performanz kann dann auf die sich entwickelnden Kompetenzen rückgeschlossen werden, vorausgesetzt es sind lernzielbezogene Kompetenzbeschreibungen verfügbar und die Prinzipien guter Beurteilung (siehe Kapitel 4) werden befolgt.

Die folgenden Aspekte stehen im Fokus der Beurteilung:

- Aspekte der Kompetenz im Umgang mit einem Sachfachthema einschließlich verschiedener kognitiver und diskursiver Operatoren wie *Identifizieren*, *Messen*, *Beschreiben* usw.
- Aspekte der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz einschließlich der linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen in ihrer Ausprägung als rezeptive, produktive und interaktive Fertigkeiten gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat, 2001).

Es stellt sich nun das Problem, wie diese Aspekte der beiden Kompetenzbereiche so unter einen Hut gebracht werden können, dass gültige Kriterien von fairer, valider und zuverlässiger Beurteilung erfüllt werden. Wie in den Abschnitten 4.2 und 4.3 ausgeführt wurde, muss sichergestellt werden, dass nur Kompetenzkonstrukte in die Bewertung einbezogen werden, die bei den Schülerinnen und Schüler mindestens potentiell gleichmäßig ausgebildet sind. Dies bedingt, dass im Unterricht die Möglichkeit ange-

boten wird, sowohl die sachfachlichen Wissensbestände als auch die kommunikativen Fertigkeiten aufzubauen. Testaufgaben sollten also den Aufgaben und Übungen, die im CLIL-Unterricht durchgeführt werden, sehr ähnlich sein; zum Beispiel kann eine kleine Transferleistung verlangt werden: Ein Inhalt, der im Unterricht als Leseverstehensaufgabe erschlossen wurde, wird im Assessment als auditiver Input (z.B. als Dialog) präsentiert. Zudem sollten Beurteilungsaufgaben so konstruiert sein, dass sie zu unterschiedlichen Kompetenzaspekten differenzierende Informationen zu liefern vermögen. Es sollte also z.B. möglich sein, bei einer Schülerleistung in einer Leseaufgabe zu unterscheiden zwischen allgemeinen Lesekompetenzen (z.B.: Kann der Inhalt eines Abschnitts aus dem Titel erschlossen werden?) und fachbezogenen Aspekten des Verstehens (Kommen Fachbegriffe vor, die gelernt werden mussten?).

In Kapitel 4.3 wurde kurz erläutert, wie Aufgaben gestaltet sein müssen, damit solche differenzierenden Einsichten gewonnen werden können. Anhand von Beispielen werden unten nun verschiedene Aufgabentypen für die CLIL-Lernerbeurteilung ausführlicher dargestellt und kommentiert.

- *Zweiphasen-Aufgabe*: eine Teilaufgabe mit Fokus auf Fremdsprache und Kommunikation, kombiniert mit einer zweiten Teilaufgabe, in der sachfachliche Handlungskompetenz beurteilt wird.
- *Aufgabe mit Bericht*: Auf eine Teilaufgabe mit sachfachlichem Gehalt folgt die sprachlich-kommunikative Aufgabe, z.B. die Resultate schriftlich festzuhalten oder mündlich zu berichten.
- *Implizites Abprüfen von fachsprachlichen Begrifflichkeiten*: In bestimmten Aufgabenstellungen werden Begriffe verwendet oder abgefragt, die zwar sprachlich codiert sind, aber dem sachfachlichen Bereich zugeordnet werden müssen.

Neben diesen drei differenzierbaren, modular aufgebauten Aufgabentypen soll auch die Möglichkeit vorgesehen werden, dass kommunikative Kompetenzaspekte integraler Teil der Aufgabenlösung sind und nicht gesondert erfasst und beschrieben werden. Dieser Fall kann im CLILA-Modell verortet werden, indem der Kompetenzaspekt K6 – Kommunikation – einbezogen wird (siehe Kap. 3.2.3). Solche Aufgaben sind besonders im immersiven Sachunterricht sinnvoll, in dem oft nicht explizit auf den fremdsprachlichen Kompetenzaufbau geachtet wird.

a) Beispiel für eine Zweiphasenaufgabe

Tabelle 5.1 stellt das Profil der Aufgabe dar und enthält vollständige Informationen über ihre Verankerung im CLILA-Modell und Hinweise für die Durchführung. Die Aufgabe entstammt einem Zyklus über Luft, Wind, Wolken und Wetter. Sie ist im Themenbereich T2 „Naturräume und Ressourcen“ verankert und beschäftigt sich mit den Aspekten „Eigenschaften von Körpern“, „Kräfte“ und „Bewegungen von Körpern“. Die Schülerinnen und Schüler basteln ein Flugzeug und führen ein Experiment durch, womit sie die Tatsache zu erklären versuchen, dass der Flieger schwebt.

Tabelle 5.1: Aufgabenprofil *Construct a plane*

Sprachliche Fertigkeit	Sprach-niveau	Kompetenzaspekte	Themenbereich
Lesen	A1.2	K1 Erkenntnisgewinnung an Realien und Phänomenen K2 Erkenntnisgewinnung an codierten Informationen K3 Inhaltliche und räumliche Strukturierung und Modellierung K5 Entwicklung und Umsetzung K6 Kommunikation	T2 Naturräume und Ressourcen
Sprachlich-kommunikative Kompetenzdeskriptoren	Le08a	Ich kann kurze Texte in einfachen Bildergeschichten oder illustrierten Beschreibungen grob verstehen, wenn ich schon vieles aus den Bildern erraten kann.	
Sachfachliche und kombinierte Deskriptoren	SF16	Ich kann bei einem einfachen Experiment das Beobachtete beschreiben.	
	SF26	Ich kann Bilder von Gegenständen und Lebewesen (oder Musikstücke) einer vorgegebenen Beschreibung zuordnen.	
	SF27	Ich kann aufgrund von bildlichen Vorgaben und einfachen Beschreibungen einen Versuch durchführen.	
Kurzbeschreibung der Aufgabe	Die Schüler und Schülerinnen (SuS) bauen nach einer Anleitung ein Flugobjekt. Sie müssen in einem ersten Schritt die Bilder der Anleitung den einzelnen Arbeitsschritten, die in der korrekten Reihenfolge angegeben sind, zuordnen. Anschließend bauen die SuS das Flugobjekt und sollen erklären, warum dieses fliegt.		
Aufgabentyp	<i>Matching activity</i> Leseverstehen praktisch umsetzen		
Medien	Fotos, Kurztext, DIN-A4-Papier, Watte, Kartonröhre, Karton (1mm), Leim, Schere		
Hinweise für die Durchführung	Es muss darauf geachtet werden, dass der Watteball größer als die Kartonröhre ist, aber nur um ein klein wenig.		
Einsatz/Beurteilungsart	formativ, summativ		

Abb. 5.1a: Aufgabenblatt *Construct a plane*

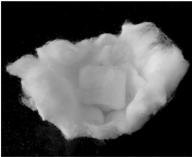
Construct a plane

You need these materials:

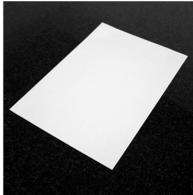
blowpipe
→ pipe made of cardboard



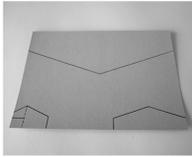
cockpit
→ cotton wool

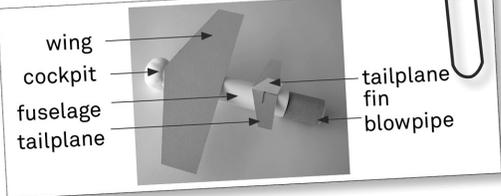


fuselage
→ a piece of paper (A4)



wing, tailplane, tailplane fin
→ cardboard





Cut out the pictures. Put them in the right order.

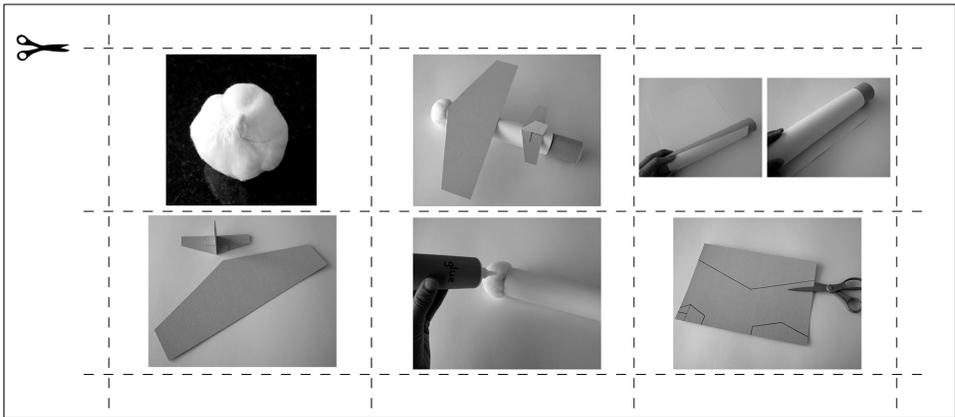
<p>1. For the fuselage roll up your piece of paper around the blowpipe and glue it.</p>		<p>4. Cut out the tailplane, the tailplane fin and the wing.</p>	
<p>2. Make a ball with the cotton wool. The ball must be bigger than the fuselage.</p>		<p>5. Glue the tailplane fin on the tailplane.</p>	
<p>3. Glue the cotton wool ball (your cockpit) on the fuselage.</p>		<p>6. Glue the tailplane and the wing on the fuselage.</p>	

Now, construct this aeroplane yourself.

Make your aeroplane fly. Blow strongly into your blowpipe. Why does the aeroplane fly?

.....

.....

Abb. 5.1b: Illustrationen zu *Construct a plane*

Die Aufgabe ist in drei konsekutive Schritte eingeteilt. Zunächst lesen die Schülerinnen und Schüler die Aufgabenschritte und erschließen den zum Verstehen erforderlichen Wortschatz aus dem angeschriebenen Bild des fertigen Flugzeugs oben rechts auf dem Aufgabenblatt und den Fotos der Materialien, die sie brauchen.

Mit dem Zuordnen der Arbeitsschritte zu den entsprechenden Abbildungen (siehe Abb. 5.1b) wird das bildgestützte Leseverstehen überprüft. Wenn die Schülerinnen und Schüler den Flieger basteln, kommen Fertigkeiten aus einem anderen Fach (Werken) zum Zug. Der Versuch, den Papierflieger in der Luft zu halten, ist zugleich der Nachweis über den Erfolg der Bastelarbeit, d.h. der Umsetzungsfähigkeit (K5 Entwicklung und Umsetzung). Schließlich liegt in der Beantwortung der Frage „*Why does the aeroplane fly?*“ der eigentliche Gehalt der Sachfachkompetenz K1 Erkenntnisgewinnung an Realien und Phänomenen. Der Aspekt K6 Kommunikation bezieht sich auf die verständliche Formulierung der Antwort, die wenn möglich in der CLIL-Fremdsprache gegeben werden soll. Als Option für Schülerinnen und Schüler, denen dies nicht möglich ist, kann die Antwort auch in der Schulsprache erfolgen (vgl. Aufgabenbeispiel b).

Die Zweiphasen-Aufgabe erlaubt es, den Erfolgsgrad einzelner Schülerinnen und Schüler für jede Teilaufgabe gesondert auszuweisen. Allerdings hängt der Erfolg in der zweiten, sachfachlichen Aufgabenphase (b) unter Umständen davon ab, wie der erste Teil bewältigt wurde. In der Aufgabe *Construct a plane* ist der Zusammenhang schwach. Die Abbildung des Produkts und der einzelnen Arbeitsschritte sollte es auch einem im ersten Schritt wenig erfolgreichen Kandidaten erlauben, den Flieger zu konstruieren. Das Wissen über Auf- und Vortrieb von fliegenden Objekten haben sich die Schülerinnen und Schüler ohnehin im vorangegangenen Unterricht erarbeitet.

b) Beispiel für eine Aufgabe mit Bericht

Die Aufgabe *Air pollution* ist Teil des Zyklus über Luft, zu dem auch die eben vorgestellte Aufgabe gehört. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich aufgrund der Lernszenarien im vorherigen Unterricht zur Wichtigkeit von sauberer Luft Gedanken machen zu den Ursachen der Luftverschmutzung. Sie äußern sich also zu den Folgen von technischen Objekten und Einrichtungen für die Natur und die Gesellschaft (Themenbereich T7), wenn auch natürlich auf einer ganz einfachen Abstraktionsebene.

Tabelle 5.2: Aufgabenprofil *Air pollution*

Sprachliche Fertigkeit	Sprachniveau	Kompetenzaspekte	Themenbereich
Mündliche Interaktion	A1.1 A1.2	K2 Erkenntnisgewinnung an codierten Informationen K3 Inhaltliche und räumliche Strukturierung und Modellierung	T7 Reflexion über Natur und Gesellschaft
Sprachlich-kommunikative Kompetenzdeskriptoren	MI05	Ich kann einfache Fragen mit einzelnen Wörtern, Ausdrücken oder kurzen Sätzen beantworten.	
	Sc03	Ich kann mit Hilfe von Unterlagen (z.B. Wörterbuch, Lehrmittel, Übungsheft) einzelne Wörter und ganz einfache Sätze schreiben.	
Sachfachliche und kombinierte Deskriptoren	SF17	Ich kann verschiedene Gegenstände, Tiere, Sinnesindrücke oder Gefühle vorgegebenen Kategorien zuordnen und dies mit einfachen Sätzen ausdrücken.	
Kurzbeschreibung der Aufgabe	Im ersten Teil der Aufgabe kategorisieren die Schüler und Schülerinnen Bilder in die zwei Gruppen: „That’s good for the environment.“/„That’s bad for the environment.“ Das Thema ist Luftverschmutzung. Anschließend diskutieren die SuS zu zweit ihre Lösung. Im letzten Teil macht sich jeder Schüler und jede Schülerin Gedanken darüber, wie er oder sie die Luft sauber halten kann.		
Aufgabentyp	Kategorisierung Gespräch zwischen zwei SuS oder Einzelgespräch zwischen Lehrperson und Schüler oder Schülerin Schreibaufgabe		
Medien	Bildwortkarten, Kurztext		
Hinweise für die Durchführung	Sprachsupport in Form von Satzfragmenten und eines Beispielsatzes ist gegeben. Falls die schriftliche Beantwortung der Frage „What do you do to keep the air clean?“ zu anspruchsvoll ist, kann diese auch in der Klasse diskutiert werden. Die Lehrkraft kann in diesem Fall sprachliche Unterstützung geben.		
Einsatz/Beurteilungsart	formativ, summativ		

Abb. 5.2: Aufgabenblatt *Air pollution*

Air pollution

People, animals and plants need clean air to live. But sometimes people pollute the air.
Look at these pictures. Draw a face.

😊 = That's good for the environment. ☹️ = That's bad for the environment.

Discuss your answers with a partner.
 ... is good / bad for the environment.
 ... pollutes the air. / ... doesn't pollute the air.

<input type="radio"/> a car 	<input type="radio"/> walking 	<input type="radio"/> a tram 	<input type="radio"/> smoking 
<input type="radio"/> a hydropower plant 	<input type="radio"/> a truck 	<input type="radio"/> a coal power plant 	<input type="radio"/> a motorbike 
<input type="radio"/> an electric car 	<input type="radio"/> a train 	<input type="radio"/> an aeroplane 	<input type="radio"/> a bike 
<input type="radio"/> solar energy 	<input type="radio"/> burning down trees 	<input type="radio"/> wind energy 	<input type="radio"/> horse riding 

What do you and your family do to keep the air clean?

Example: We take the train for our summer holiday.

.....

.....

.....

Im ersten Teil der Aufgabe wenden die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse aus dem CLIL-Unterricht und aus Alltagserfahrungen an, um (gemäß Kompetenzaspekt K3) „Verknüpfungen und Abhängigkeiten herzuleiten und damit in einfacher Form Strukturen zu erkennen“ (GDSU, 2013/im Druck). Sprachlich gesehen ist dieser Aufgabenschritt aufgrund der gekennzeichneten Fotos auf einer niedrigen Stufe angesiedelt. Die Beantwortung erfordert nur das Zeichnen eines der beiden Symbole (Smileys). Im zweiten Schritt verbalisieren die Schülerinnen und Schüler dann ihre Einschätzungen und Wertungen. Dafür ist ein einfaches Gespräch mit wenig Sprachsupport vorgesehen (Mündliche Interaktion); je nach Einsatz der Aufgabe kann auch eine schriftliche Antwortform gewählt werden, z.B. in Form von Einzelsätzen oder, wenn das Anspruchsniveau erhöht werden soll, eines kurzen persönlichen Texts. In diesem Fall muss auch Sprachsupport vorgesehen werden (hier nicht abgebildet). Im dritten Aufgabenschritt beziehen die Schülerinnen und Schüler schließlich ihren persönlichen und familiären Hintergrund ein und schreiben auf (oder sagen), was sie selbst für die Luftreinhaltung tun oder getan haben. Bei diesem Aufgabentyp handelt es sich um eine sehr einfache Form des Aufgabenzyklus (*Task Cycle*) gemäß Willis (1996). Das Ergebnis der Aufgabe wird schriftlich oder mündlich berichtet.

c) Implizites Abprüfen von fachsprachlichen Begrifflichkeiten

Als Beispiel einer Aufgabe, in der Sachfach- und Sprachkompetenzen enger miteinander verbunden sind als in den Typen a) und b), ist in Tabelle 5.3 eine Testaufgabe für die Niveaus A2.1 und B1.1 dargestellt, in der es darum geht, die Teile des menschlichen Verdauungssystems in einer Grafik zu bezeichnen. Gegeben ist ein Schaubild mit nummerierten Beschriftungen, und die Schülerinnen und Schüler wenden ihr begriffliches Wissen aus dem Unterricht an (*tongue, stomach, small intestine* etc.). Zusätzlich hören sie eine Beschreibung der Funktionsweisen der einzelnen Organe und ordnen sie den Termini zu (z.B. „*It rolls chewed food into a ball and pushes food around. It can taste different things*“).

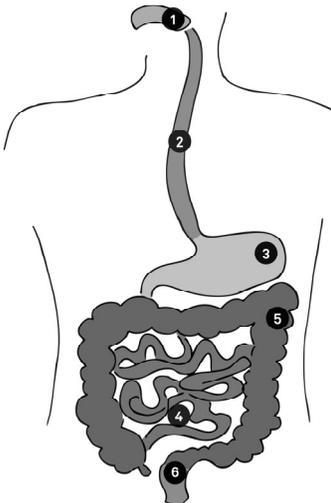
Tabelle 5.3: Aufgabenprofil *Digestive system*

Sprachliche Fertigkeit	Sprach-niveau	Kompetenzaspekte	Themenbereich
Listening	A2.1 B1.1	K2 Erkenntnisgewinnung an codierten Informationen K3 Inhaltliche und räumliche Strukturierung und Modellierung	T6 Mensch und Gesundheit
Sprachlich-kommunikative Kompetenzdeskriptoren	Ho27	Ich kann in kurzen, einfachen und klaren Durchsagen oder Mitteilungen das Wichtigste verstehen.	
	Ho57	Ich kann verstehen, wenn in normalem Tempo über gut bekannte oder vorbereitete Themen gesprochen wird.	
Sachfachliche Handlungsbeschreibungen	SF10	Die Funktion oder Eignung eines Körperteils, eines Bauteils oder eines Gegenstands erkennen und benennen.	
	SF26	Bilder von Gegenständen und Lebewesen (oder Musikstücke) einer vorgegebenen Beschreibung zuordnen.	
Kurzbeschreibung der Aufgabe	Aus dem Unterricht wissen die Schüler und Schülerinnen, wie das Verdauungssystem beim Menschen funktioniert. In einem ersten Schritt beschriften die SuS die einzelnen Teile des Verdauungssystems. Im zweiten Teil der Aufgabe hören die SuS kurze Funktionsbeschreibungen der einzelnen Teile des Verdauungssystems. Sie ordnen diese der schematischen Zeichnung zu.		
Aufgabentyp	<i>Matching activity</i> basierend auf einem <i>Listening</i>		
Medien	Audio, schematische Zeichnung, Kurztext		
Hinweise für die Durchführung	Für schwächere Schüler und Schülerinnen stehen die gesuchten sechs Begriffe im ersten Teil der Aufgabe als Sprachsupport zur Verfügung. Der Hörtext soll den SuS zweimal vorgespielt werden.		
Einsatz/Beurteilungsart	formativ, summativ		

Abb. 5.3: Aufgabenblatt *Digestive system*

Digestive system

1. Name each part of the digestive system.



1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

2. Listen to six descriptions (a to f) about the digestive system.
Decide which part of the above drawing is described. Write the corresponding number in the box. You will hear each description twice.

	a	b	c	d	e	f
Number						

In Aufgaben dieses Typs ist eine Differenzierung zwischen sachfachlichen Kenntnissen (hier: Begriffe und ihre Zuordnung bzw. Bedeutung) und fremdsprachlichen Kompetenzen (hier: Verstehen von gesprochenen Beschreibungen) nur noch beschränkt möglich. Zwar könnte man für die Bewertung die Ergebnisse in den beiden Teilaufgaben unterschiedlich gewichten und z.B. für das im ersten Schritt anzuwendende Sachwissen mehr Punkte vergeben, womit der Hörverstehensanteil im zweiten Teil abgewertet würde. Da jedoch die beiden Teile aufeinander aufbauen, können sie auch in der Bewertung nicht vollständig entflochten werden.

Die drei vorgestellten Beispiele zeigen auf, dass in der CLIL-Lernerbeurteilung einerseits darauf zu achten ist, dass sowohl sachfachliche Kompetenzaspekte und Themenbereiche als auch sprachlich-kommunikative Kompetenzen berücksichtigt werden, also alle drei Dimensionen des CLILA-Modells (siehe Kapitel 3.2 oben). Andererseits wird

jeweils innerhalb von Bewertungsaufgaben transparent gemacht, welche Aufgabenteile jeweils schwerpunktmäßig welcher Dimension zugeordnet sind. Wenn die verschiedenen Teilbereiche einander folgen, sollte überlegt werden, inwiefern sie logisch miteinander verknüpft sind und einander bedingen. Wann immer möglich sollte schon bei der Aufgabenkonstruktion verhindert werden, dass das Scheitern in einem Teilschritt automatisch einen Misserfolg in den nächsten Teilaufgaben nach sich zieht.

Nicht immer lassen sich sachfachliche und fremdsprachliche Kompetenzanteile voneinander trennen – und dies wäre für den integrierten Unterricht auch nicht erwünscht. Bei allen Assessment-Aufgaben ist darauf zu achten, dass Schülerleistungen nicht nur auf der Ebene von „Wissen“ (z.B. Begriffe und deren Definitionen) überprüft und dokumentiert werden, sondern auch in den Bereichen „Verstehen“ und „Anwenden“. Oft bieten Visualisierungen und Eigentätigkeiten der Lernenden die Möglichkeit, die zentrale Rolle der Sprache beim Anwenden von Wissen etwas zu relativieren und diejenigen Lernertypen zu unterstützen, die über gute Fertigkeiten in den visuellen und kinästhetischen Bereichen verfügen. Ein Beispiel dafür ist die oben beschriebene Aufgabe *Construct a plane*.

Das nächste Kapitel führt aus, wie Aufgaben strukturiert werden können und mit welchen Beurteilungstechniken sich Leistungen von Lernenden auf der Grundschulstufe angemessen erheben und bewerten lassen.

5.2 Aufgabenstruktur und Erhebungsmodalitäten

Wie sollen Beurteilungsaufgaben gestaltet sein, damit sie für Schülerinnen und Schüler der Grundschule zugänglich und bewältigbar sind und trotzdem verlässliche Hinweise auf ihre Lernfortschritte und Kompetenzniveaus zulassen? Welche Arten von Aufgabenstellungen und Abfrageformen kommen in Betracht? Wie in Kapitel 5.1 ausgeführt, können für formative Beurteilung und Bewertung in der Regel verschiedene Formen der Beobachtung und der informellen Beschreibung von Lernerleistungen mittels Notizen und Checklisten zur Lernzielerreichung verwendet werden.

Soll jedoch verlässliche und objektivierte Evidenz von Lernerleistungen im Hinblick auf Zeugnisse, Lernberichte für Eltern oder Quervergleiche zum Lernstand von Klassen erstellt werden, genügen diese Formen kaum mehr. Aufgabenstellungen für das summative CLIL-Assessment sollten daher die folgenden Kriterien erfüllen:

- Lernzielorientierung (sachfachliche und fremdsprachliche Lernziele sind definiert);
- modularer Aufbau mit differenzierbaren sachfachlichen und fremdsprachlichen Anteilen (siehe Kapitel 6.3);
- klare und einfach verständliche Instruktionen, nötigenfalls mit Beispielen;
- ausgewogene Verwendung von Fragetypen (geschlossene, halboffene, offene Antwortmöglichkeiten, siehe unten);