

Das Konzept LangPerform

Entwicklung und Einsatz von Simulationsinstrumenten zur computermedialen Dokumentierung von (fremd-)sprachlichen Kompetenzen – innovativ und integrativ

*Kim Haataja, Tampere (Finnland)*¹

Zusammenfassung

Zur Erhaltung und Stärkung von Mehrsprachigkeit in Europa sind besondere Strategien und Maßnahmen vonnöten. Entwicklungen in der außerschulischen bzw. -institutionellen Sprachenwirklichkeit setzen neue Öffnungen und Grenzüberschreitungen in der schulisch-institutionellen Sprachen- und Kulturvermittlung voraus: Plurilingualität und Interkulturalität als Kernbereiche der europäischen Sprachenbildungspolitik implizieren, dass die Bildungsgestaltung immer mehr um die wahren Charakteristika der sie umgebenden Realität bedacht sein will – und muss. In der Bildungspraxis generell zeigt sich dies an den Bemühungen um Kompetenzorientierung und Brückenschläge zwischen formellem und in- bzw. non-formellem Lernen, im Bereich der (Fremd-)Sprachenbildung etwa an der Beliebtheit des integrierten Sprachen- und Fachlernens (CLIL), sowie den immer vielfältigeren Einsatzmodi von computermedialen Hilfsmitteln in der schulischen Gestaltung (fremd-)sprachlicher Erlebnis- und Lernwelten.

Das Konzept *LangPerform* ist darum bemüht, einige aktuelle Entwicklungsansätze, Richtlinien und Stützinstrumente der europäischen Sprachenbildung mittels innovativer IKT-Anwendungen zu „bündeln“, für die Bildungspraxis leichter zugänglich zu machen und damit traditionelle Grenzziehungen zwischen dem schulischen und außerschulischen Sprachen- und Kulturerwerb zu relativieren.

1. Der Gesamtkontext: Mehrsprachigkeit – Bildung – Deutsch als Fremdsprache

„Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Europaprozesses ... braucht mehr Sprachigkeit ...“ (Raasch 2000). Dass diese treffende Feststellung in die europäische Sprachenbildungspolitik Eingang gefunden hat, wird man heute nicht in Frage stellen. Das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts ist für Europa in der Tat als Zeitalter der Mehrsprachigkeitsförderung zu bezeichnen – zumindest rhetorisch: Kaum ein

1 Dr. phil. Kim Haataja ist Privatdozent für Angewandte Sprachwissenschaft am Institut für Sprach-, Übersetzungs- und Literaturwissenschaften der Universität Tampere, Finnland. Forschungsschwerpunkte: Integriertes Sprachen- und Fachlernen mit Deutsch als Fremd-/ Zielsprache (CLILiG), schulischer Erwerb mündlicher Sprachfertigkeiten, computermediale Einübung und Überprüfung kommunikativer Sprachfertigkeiten in Bildung und Beruf.

anderes Thema hat in den letzten Jahren in den Strategien und Entwicklungsprogrammen sowohl des Europarates als auch der Europäischen Kommission in dem Maße Aufmerksamkeit erfahren wie die Förderung der Mehrsprachigkeit, und dies in unterschiedlichen Foren und Formen und sowohl im individuellen (*plurilingualen*) als auch institutionell-gemeinschaftlichen (*multilingualen*) Sinne (vgl. etwa Europäische Kommission 2003, 2005, 2007; Europarat 2007, 2009). Hinter diesen thematischen Präferenzen stehen naheliegende Gründe: Stärker denn je mischen sich heute auch auf dem europäischen Kontinent Menschengruppen mit unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Hintergründen und Profilen; rascher denn je schreitet die Entwicklung von Hochtechnologien voran, die eine vollkommen ortsunabhängige synchrone Kommunikation zwischen Menschen aus aller Welt ermöglichen. Hieraus ergeben sich direkte Implikationen für die Gestaltung und Entwicklung von Bildung und Erziehung. Da gerade die Bildungsgestaltung zudem traditionell von L1-einsprachigen Lernenden, (erst-)sprachlich homogenen Lernergruppen und einer für alle Sprachenlernenden gleichen, oft einsprachigen außerschulischen Sprachwirklichkeit ausgegangen ist (vgl. etwa Gogolin 1994), kann man unschwer nachvollziehen, welche Herausforderungen diese Entwicklungen nun dort bedeuten müssen.

Inwiefern bzw. mit welchen Mitteln man diesen in der Praxis sachgerecht begegnen kann, ist eine andere Frage. Ansätze sind vorhanden: Mit Blick auf die Förderung der sowohl quantitativen wie auch qualitativen Seite des schulisch-institutionellen (Fremd-)Sprachenerwerbs – d. h. mit Blick auf die Förderung der Sprachenvielfalt und der schulischen Gestaltung sprachlicher Erlebnis- und Lernwelten – sind in den gegenwärtigen Fachdiskussionen und sprachbildungspolitischen Richtlinien (vgl. Europarat 2009) Entwicklungen zu erkennen, die bei gelungener Konkretisierung und Umsetzung ein hilfreiches Fundament für die entsprechenden Fördermaßnahmen bedeuten können. Für unseren Kontext ist besonders die unlängst verstärkte Akzentuierung von individueller Mehrsprachigkeit und interkultureller Handlungskompetenz als Grundsäulen der (sprachlichen) Bildung in Europa hervorzuheben: Die Rede ist nicht nur etwa von qualitativer Entwicklung der schulischen Fremdsprachenvermittlung oder von deren Evaluierungskonventionen, sondern von Präsenz der Sprachen in der Bildung bzw. an Bildungseinrichtungen insgesamt, und dies bei Berücksichtigung sämtlicher Sprachen, die heute aus der sprachlich-kulturell bunten außerschulischen Wirklichkeit an Bildungseinrichtungen mitgebracht werden, dort de facto präsent und auch zu positionieren sind (*language(s) of education*, vgl. Fleming u. a. 2009). Ferner geht es um die Parallelexistenz und die verschiedenen Funktionen von sowohl Erst- und Zweit- als auch Fremdsprache(n), einmal etwa als ein generelles (Haupt-)Kommunikationsmittel der jeweiligen Bildungseinrichtung (*Bildungssprache*), zweitens als ein di-

rektes Lernobjekt (*Sprache im Sprachunterricht*) und drittens als ein Lernobjekt und ein Mittel zur inhalts- bzw. fachbezogenen Verständigung und Auseinandersetzung zugleich (*Sprache im Fachunterricht*, vgl. LAC, *Language Across Curriculum*, und CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) (vgl. u. a. Vollmer 2006; Vollmer/Beacco 2006). Insgesamt kann man von einer bisher vergleichsweise wenig beachteten systematische(re)n Betrachtung der Gesamtheit und Mehrdimensionalität des sprachlichen Umgangs und des Spracherwerbs in Bildungskontexten sprechen.

Dieses Herangehen ist in vielerlei Hinsicht gerechtfertigt, nicht zuletzt gegenüber sämtlichen Mitagierenden einer jeden Bildungspraxis. Es werden vor diesem Hintergrund auch viele aktuelle Entwicklungen und Trends in der Bildungsgestaltung leichter nachvollziehbar, so u. a. der Mehrwert des integrierten Sprachen- und Fachlernens (CLIL). Insgesamt wird deutlich, warum fächerübergreifende Arbeitsformen in der Bildungsgestaltung heute grundsätzlich an Bedeutung und Zuspruch gewinnen: Man kann sie als eine Art sprachbildungspolitische Richtlinie (der Zukunft) ansehen; zugleich stellen sie aber gleichsam außerinstitutionelle Kontexte des sprachlichen Miteinanders dar, eben solche Zusammenhänge der *Sprachenwirklichkeit*, auf die die schulische Sprachenerziehung in allen ihren Facetten vorbereiten soll. Für den vorliegenden Kontext und die schulische *Sprachenvermittlung* im engeren Sinne bedeutet dies, dass auch die sogenannten Sprachenfächer künftig ohne bzw. bei bestenfalls verbindenden Grenzen zueinander, in Anlehnung aneinander und voneinander unterstützt gefördert, unterrichtet und erworben werden sollen.

Für das Deutsche als Fremdsprache (DaF) sind das keine schlechten Nachrichten. Heute liegen bereits reichlich Belege und Materialien dafür vor, über welche (synergetischen) Beziehungen das Deutsche gerade auch in Unterrichtskontexten zu den anderen germanischen Sprachen oder auch zur häufigen Erstfremdsprache Englisch verfügt und – vor allem – wie sich die schulische *Mehrsprachenvermittlung* diese zu Nutze machen kann (vgl. etwa Hufeisen/Neuner 2003; Hufeisen/Marx 2007; Neuner u. a. 2009). Auch insgesamt ergibt sich für das Fach Deutsch als Fremdsprache mit Blick auf die obigen Entwicklungen und Richtlinien keine negative Bilanz. Ganz im Gegenteil scheinen viele aktuelle Aktivitäten mit diesen bestens im Einklang zu stehen: Mit der ersten internationalen Erhebungsstudie zum Stand und Entwicklungspotential des integrierten Sprachen- und Fachlernens auf Deutsch (CLILiG) konnte z. B. gerade vor ein paar Jahren ein Überblick über den *status quo* und das künftige Entwicklungspotential des deutschsprachigen CLIL in 11 Ländern quer durch Europa gewonnen werden (vgl. Haataja 2007a, 2007b, 2009). Als besonders wertvoll hat sich die Erhebungsstudie gerade mit Blick auf die Förderung des Deutschen als Fremd- bzw. Zielsprache im Kontext der internationalen und *sprachenübergreifenden* Fachdiskussion um den CLIL-Ansatz erwiesen. Im Zuge der Projektko-

operation ist gleichsam eine Bewegung in Gang gekommen, die u. a. zu zahlreichen Folgemaßnahmen (z. B. CLILiG-SCAN², CLIL-LOTE-START³, CCLL⁴ und SiW⁵, vgl. Haataja 2010) sowie insgesamt zur Anerkennung und Etablierung des CLILiG als einer festen Sparte der weltweiten Entwicklungsarbeit zu CLIL geführt hat. Inzwischen finden neben den inter- bzw. transnationalen Kooperationen in verschiedenen Teilen Europas auch örtlich-regionale Entwicklungsmaßnahmen zu CLILiG statt. Auch im Rahmen der Spracharbeit und der Bildungskoooperation der Goethe-Institute ist die Förderung des CLILiG-Ansatzes in den letzten Jahren zu einem neuen Schwerpunktbereich geworden (vgl. Osterkorn 2009). Überdies sind aus der europaweiten Zusammenarbeit zu CLILiG auch neue Kooperationsformen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erwachsen, und zwar gerade im Bereich der fächerübergreifenden Sprachvermittlung bzw. des deutschsprachigen Fachunterrichts (z. B. Haider/Helten-Pacher 2009).

Diese Entwicklungen sind für das Fach DaF (und DaZ) als eine vielversprechende und weitsichtige Tendenz zu bewerten. Dass der CLILiG-Ansatz innerhalb der Fachdisziplin DaF auch so schnell positive Resonanz gefunden hat, spricht ebenfalls für eine sach- und zeitgerechte (Weiter-)Entwicklung des Faches in Richtung fächer- und sprachenübergreifender Zusammenarbeit. Eine gelungene Weiterentwicklung des CLILiG-Ansatzes u. a. in Form von systematischer (auch sprachspezifischer) Begleitforschung sowie einer entsprechenden Umgestaltung der Lehreraus- und -fortbildungsstrukturen könnte eine umfassendere Neuorientierung in der gesamten Bildungsgestaltung bewirken – etwa im Sinne des Gesamtsprachencurriculums, welches gerade eine enge(re) curriculare Kooperation zwischen verschiedenen Sprachen und weiteren Fächern vorsieht und somit um die oben angesprochenen sprachbildungspolitischen Richtlinien der Zukunft in besonderem Maße bedacht ist (vgl. Hufeisen 2005; Hufeisen/Neuner 2006a, 2006b). Eine aktive Mit- und Pionierarbeit an solchen Entwicklungen ist für den Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache garantiert von Vorteil: Sie führt nämlich nicht nur zur qualitativen Weiterentwicklung der schulischen Deutschvermittlung, sondern kann für das Deutsche als Fremd- (und Zweit-)sprache insgesamt neue Perspektiven in den Bildungs- und Fremdsprachenlandschaften öffnen – und dies über Grenzen hinweg. Im Übrigen liegen auch dem Konzept LangPerform gerade DaF-bezogene Pionierarbeiten zugrunde.

2 Nähere Informationen: kim.haataja@uta.fi

3 <http://clil-lote-start.ecml.at>

4 www.ccll-eu.eu

5 www.goethe.de/siw

2. Das Konzept LangPerform – Die Hintergründe

Einer der wichtigsten Beweggründe für die Initiierung der oben angesprochenen CLILiG-Erhebung waren die Ergebnisse einer Dissertationsstudie zum schulischen Erwerb des gesprochenen Deutsch durch L1-finnischsprachige Lernende (Haataja 2005; vgl. Haataja 2007a). Im Rahmen der Untersuchung und in Anlehnung an die dortige CLILiG-Diskussion ist auch das Konzept zur Überprüfung und Auswertung kommunikativer (Fremd-) Sprachfertigkeiten mittels Computersimulationen entstanden. Zwischen dem CLIL-Ansatz und dem LangPerform-Konzept besteht demzufolge eine besondere Verbindung. Diese besteht vor allem darin, dass das Simulationskonzept um eine möglichst ganzheitliche Dokumentierung und Profilierung von Sprachenerwerbsprozess und Sprachbeherrschung in variablen, fächerübergreifenden Kontexten bemüht ist und generell die Dimensionen des formellen und informellen Lernens bzw. des schulischen und außerschulischen Sprachenerwerbs mitberücksichtigt. Dass diese Merkmale wiederum den aktuellen Entwicklungen in der europäischen Sprachenbildungspolitik entsprechen, ist oben bereits deutlich geworden.

Im Rahmen der Dissertationsstudie hat sich im Zusammenhang mit den Auswertungs- und Transkriptionsarbeiten von knapp 200 auf Audiokassetten aufgenommenen mündlichen Testleistungen die Frage aufgeworfen, inwiefern Anwendungen der aktuellen Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) bei der Überprüfung und Auswertung sowie einer lerner-spezifischen Analyse und Dokumentierung von kommunikativer Sprachbeherrschung Hilfestellung leisten könnten. Da zudem gerade um die Jahrtausendwende in Europa zahlreiche Erprobungen zum Einsatz des ESP sowie solche zur Adaptierung des GER stattfanden, hat sich die Fragestellung alsbald auch über die individuellen Interessen hinaus als aktuell und relevant erwiesen. Auch die Tendenzen im Bereich des Deutschen als Schulfremdsprache sowie die gesamteuropäischen Entwicklungspläne zur Qualitätssicherung und Vervielfältigung des schulischen Mehrsprachenerwerbs und dessen Evaluierungskonventionen u. a. mittels zeitgerechter Technologieanwendungen haben zu der Entscheidung beigetragen, die Entwicklung der Simulationsanwendungen in die Wege zu leiten – und dies auf den obigen Erfahrungen aufbauend zunächst und prototypisch für Deutsch als Fremdsprache.

3. Worum geht es? – Über die Grundstruktur und die Zielsetzungen des LangPerform-Konzepts

Für die Entwicklung des LangPerform-Konzepts ist von Anfang an der Gedanke ausschlaggebend gewesen, dass bei der Überprüfung und Auswertung von Sprachfertigkeiten die eigentliche sprachliche Performanz in der jeweiligen, möglichst wirklichkeitsnahen Situation das wichtigste Kriterium darstellen muss. Auf diesen Grundgedanken ist auch die Bezeichnung des Konzepts – *LangPerform* (> engl. *language performance*) – zurückzuführen. Mit Blick auf die Struktur des Gesamtkonzepts lassen sich drei Schritte unterscheiden, die das Konzeptprofil und dessen Grundgedanken und Zielsetzungen insgesamt ausmachen. Diese Schritte können z. B. anhand der aus unterrichtsmethodischen Diskussionen bekannten Dreiteilung *vor*, *während* und *nach* veranschaulicht werden:

Bereits in den Anfängen der Konzeptplanung wurde festgehalten, dass *vor* dem Einsatz eines jeden Simulationstests eine genügend detaillierte Dokumentierung der jeweils individuell geprägten Spracherwerbsprofile der Teilnehmenden als Teil des Gesamtkonzepts bzw. der schließlich zu erfolgenden Leistungsbeurteilung vorgenommen werden sollte: In Anlehnung an die Prinzipien des ESP wäre ein Überblick über den bisherigen sprachlichen Entwicklungsweg eines jeden Lernenden zu gewinnen, und dies – im Sinne der plurilingualen Sprachenerziehung – einschließlich sämtlicher bis zum Zeitpunkt der Erhebung erworbener Sprachen. Entsprechend sollten auch die unterschiedlichen Dimensionen der schulischen und außerschulischen Sprachverwendung berücksichtigt werden. Darüber hinaus wäre einer jeden Testteilnahme eine globale Eigeneinschätzung der derzeitigen Fremdsprachenbeherrschung vorzuschalten, und zwar, in Analogie zur Erstellung der Spracherwerbsbiographie, nicht nur in der jeweiligen Testsprache, sondern auch mit Blick auf alle weiteren schulisch und/oder außerschulisch erworbenen Sprachen – und auf der Grundlage des GER.

Ähnlich wurden von Beginn an auch für die Aktivitäten *während* eines Simulationstests bestimmte Funktionen und Zielsetzungen vorgesehen: Es sollten Anwendungen und Techniken entwickelt werden, die für die Lernenden eine angenehme und möglichst wenig testartige bzw. als Test empfundene Beteiligung an einer Sprachtestsituation ermöglichen. Die zu entwickelnden Simulationswerkzeuge sollten die Überprüfung und Dokumentierung von kommunikativer Sprachbeherrschung in Situationen ermöglichen, die ihrer Natur nach eine reale sprachliche Kommunikation in verschiedenen Variationen erlauben. Ferner sollten Kommunikationsmodi herangezogen werden, die im heutigen Alltag tatsächlich anzutreffen sind und dort vor allem von den jeweiligen Versuchspersonen (= Vpn) verwendet werden. Inhaltlich wäre für eine jede Simu-

lation ein Gesamtkontext anzustreben, der ein sinnvolles Ganzes ergibt und womöglich eine Einbettung in eine für die jeweilige Zielgruppe angemessene und interessante Rahmengeschichte erlaubt. Insgesamt, und abgesehen davon, ob für Übungs- oder Testzwecke vorgesehen, sollte das Simulationsinstrument ein Eintauchen in variable und wirklichkeitsnahe Kommunikationssituationen in der Zielsprache ermöglichen und damit eine *de facto* realistische Grundlage für die Überprüfung und Auswertung der kommunikativen Sprachbeherrschung anbieten.

Will man die grundlegenden Prinzipien des ESP sowie die Empfehlungen des GER in die Praxis der schulischen (Fremd-)Sprachenvermittlung übertragen, so ist heute kaum ein (Sprach-)Test- oder -Prüfungskontext ohne Elemente der Selbstbeurteilung denkbar. Auch hier sollten die Teilnehmenden *nach* dem Durchlaufen eines Simulationstests die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Leistungen abzuhören bzw. sie sich teils auch anzusehen und darüber zu reflektieren. Anschließend wäre noch die Möglichkeit einzuräumen, eine Eigeneinschätzung der erbrachten Leistungen sowohl aufgaben- bzw. situationsspezifisch als auch global vorzunehmen. Dies sollte mit Hilfe eines für das LangPerform-Konzept entwickelten Evaluationsinstruments ermöglicht werden, indem einzelne Aufgaben bzw. jeweils relevante Sequenzen aus den simulierten Kommunikationssituationen per Mausklick abgehört und anschließend auf der Grundlage des GER ausgewertet werden können. In einem ähnlichen Verfahren sollte dann in einem späteren Schritt auch die externe Auswertung (durch die Lehrkraft bzw. eine(n) externe(n) Prüfer/-in oder auch eine(n) weitere(n) Auswertungsexpertin/-en) erfolgen: Die Leistungen der jeweiligen Testteilnehmenden sollten nach dem Test entweder lokal oder aber auf einem zentralen Server gespeichert werden, auf den die für den jeweiligen Testkontext verantwortlichen Auswertungsexperten/-innen auch extern zugreifen können. Einem solchen Verfahren liegt die Zielsetzung zugrunde, eine praktische und besonders sachgerechte (objektive, valide und reliable) Auswertung sowohl mündlicher als auch schriftlicher Sprachleistungen zu ermöglichen, und dies zum einen zeit- und ortsunabhängig und zum anderen – falls erwünscht – bei einem international bzw. L1-sprachlich heterogen besetzten Auswertungsteam. Da dieses Verfahren im Rahmen der LangPerform-Entwicklungsarbeit bereits in der Praxis erprobt werden konnte, lässt sich hier bestätigen, dass von einer solchen Technik nicht zuletzt auch internationale Zusammenhänge der Leistungsüberprüfung gerade im Bereich der schulisch-institutionellen Fremdsprachenvermittlung sicherlich vielfältig profitieren könnten.

Fasst man die oben angesprochenen Grundprinzipien des LangPerform-Konzepts nun kurz tabellarisch zusammen, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 1):

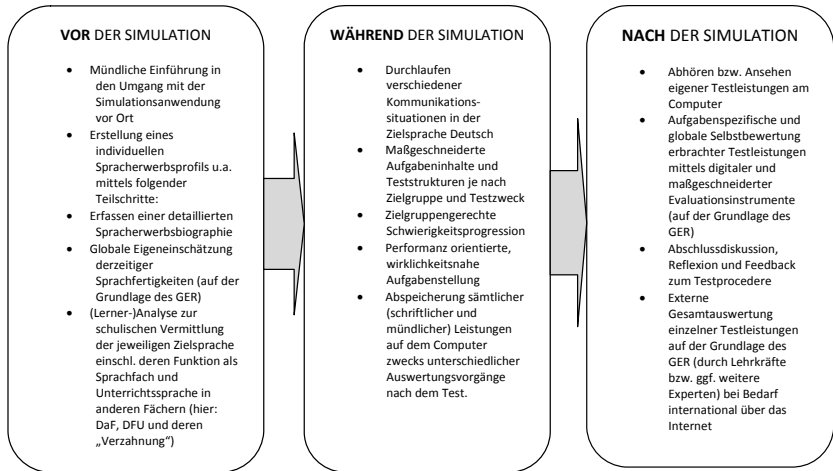


Abb. 1: Tabellarischer Überblick über die grundlegenden Teilelemente des LangPerform-Simulationskonzepts

4. Geht es auch in der Praxis? – Über den Einsatz des ersten Prototyps für DaF in Cluj-Napoca, Rumänien, und Barcelona, Spanien

4.1 Vorbereitungen

Die obigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass dem LangPerform-Konzept mehrere nicht wenig ambitionierte Ideen und Ziele zugrunde liegen. Die heute bereits drei Jahre zurückliegenden Piloterprobungen des ersten Prototyps für DaF in insgesamt drei Ländern (Finnland, Rumänien und Spanien) haben eindeutig bewiesen, dass sich das Konzept auch nicht nur prinzipiell in die Praxis umsetzen lässt, sondern *de facto* auch in grundverschiedenen Schulkontexten und bei sprachlich-kulturell höchst unterschiedlichen Zielgruppen einsetzbar ist. Ferner ist im Rahmen der Ersterprobungen deutlich geworden, dass ein Simulationskonzept dieser Art bereits in der Form des ersten Prototyps seine Grundfunktionen erfüllt, Neugierde weckt, und – laut Befragung der Lernenden – eindeutig auch zur Steigerung der Sprachlernmotivation beitragen kann.

Um zu solchen für die Weiterentwicklung des Konzepts wichtigen Erkenntnissen zu gelangen, waren bereits in einem frühen Stadium der Entwicklungsarbeit besondere organisatorische Schritte vonnöten: Nach den ersten Probeeinsätzen des Prototyps für DaF bei finnischen Deutschlernenden an Schulen sowie bei Deutschlehrenden auf Fortbildungsveranstaltungen

wurde die Idee aufgegriffen, die Anwendungen auch außerhalb der Landesgrenzen, in weiteren und andersgearteten Kontexten der schulischen DaF-Vermittlung zu erproben. Es galt vor allem, die Adaptierbarkeit und das weitere Einsatzpotential der Sprachtestinstrumente in verschiedenen Ländern und Schulumgebungen zu ermitteln sowie im Idealfall solche erstsprachlich heterogenen Lernergruppen für die Erprobungen zu gewinnen, die a) neben DaF auch systematisch deutschsprachigen Fachunterricht (DFU bzw. CLILiG) besuchen oder aber b) teilweise auch L1-deutschsprachig sind und die schulische Deutschvermittlung eher als sogenannte DaM-Lernende erleben (DaM = Deutsch als Muttersprache). Diese Idee ließ sich – dank einiger aktiver internationaler Kooperationsnetzwerke – auch schnell umsetzen: Im Februar 2007 wurde der erste Prototyp bei Lernenden des *Colegiul National George Cosbuc* sowie des ungarischsprachigen *Bartholy Lyzeums* in Cluj-Napoca, Rumänien eingesetzt, im Juni desselben Jahres konnten drei verschiedene Lernergruppen an der *Deutschen Schule Barcelona* an den Simulationstests teilnehmen.

4.2 Die Testsituation

So wie vorgesehen (vgl. oben die Erläuterungen des Gesamtkonzepts), wurde sowohl in Cluj-Napoca wie auch in Barcelona eine jede Testsituation mit einer kurzen Einführung in die Hintergründe und die Ziele der Erprobung und der Konzeptentwicklung eröffnet. Ferner wurden in der Einführungsphase die einzelnen Arbeitsschritte beschrieben und organisatorisch-technische Details (etwa zum Umgang mit den vom LangPerform-Team mitgebrachten Laptops, etc.) erklärt. Danach konnte mit der Erstellung des Spracherwerbsprofils der erste eigentliche Arbeitsschritt erfolgen (vgl. Bild 1):

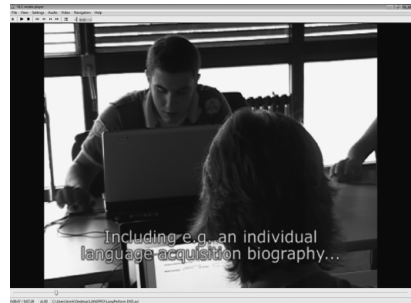


Bild 1: SchülerInnen der Deutschen Schule Barcelona beim Ausfüllen des digitalen Fragebogens: Erstellung eines individuellen Spracherwerbsprofils (Juni 2007)

Es wurden in diesem Zusammenhang Fragen zur sprachlichen Primärsocialisation sowie zum Umgang mit Sprachen in unterschiedlichen Sprachdomänen gestellt, zunächst einmal außerschulisch etwa im familiären Kontext, im Freundeskreis und der Freizeit, danach auch im schulischen Kontext, und zwar im Unterricht von sowohl a) sprachlichen als auch b) sog. nichtlinguistischen Fächern. In einem weiteren Schritt erhielten die Teilnehmenden die

Möglichkeit, zur schulischen Vermittlung des Deutschen Stellung zu beziehen und dabei vor allem die Verzahnung zwischen *Deutsch als Sprachfach* (DaM, DaF) (vgl. *Sprache im Sprachunterricht, language as a subject*) und *Deutsch im Sachfach* (vgl. *Sprache im Fachunterricht, language in a subject*) zu analysieren (vgl. hierzu die Diskussion unter Abs. 1 des vorliegenden Beitrags).

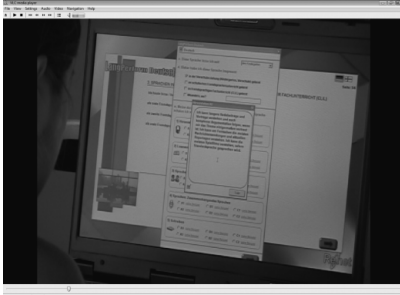


Bild 2: Erstellung des Spracherwerbsprofils – Teil 3: Eigeneinschätzung der Fremdsprachenfertigkeiten anhand von Kurzbeschreibungen zu den Kompetenzstufen des GER (DS Barcelona, Juni 2007)

Sobald die Erstellung des Spracherwerbsprofils abgeschlossen war, konnte der Simulationstest gestartet werden. Den weiter oben erläuterten Grundprinzipien (s. Abb. 1) entsprechend wurden die Teilnehmenden im Test in eine aus verschiedenen Filmsequenzen bestehende, inhaltlich zusammenhängende Rahmengeschichte mit einbezogen, in der sie unterschiedliche Kommunikationssituationen durchlaufen und dort bestimmte für die spezifischen Zwecke der betroffenen Testeinheit zugeschnittene sprachliche Handlungen ausführen mussten.

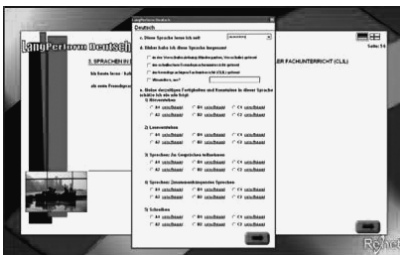


Bild 3: Ein Pop-up-Fenster für die Eigeneinschätzung sprachlicher Fertigkeiten auf der Grundlage des GER (mit Hyperlinks zu den Kurzbeschreibungen der GER-Kompetenzstufen)

Mit Begeisterung und Bewunderung muss man heute noch daran zurückdenken, mit welcher Souveränität die Lernenden diese nicht wenig anspruchsvolle Aufgabe gelöst und so zu einem auch heute zentralen Themenkomplex der Unterrichtsentwicklung beigesteuert haben. Ähnlich verlief auch der nächste Schritt zur Selbsteinschätzung der Sprachfertigkeiten: Ohne je vom GER gehört zu haben bzw. dies in der Testsituation zugeben zu wollen, haben sämtliche Testteilnehmende ihre Fertigkeiten in allen von ihnen gelernten Sprachen auf der Global-

skala des GER erfolgreich ansiedeln können. Bei einer kurzen Fragerunde zum Umgang mit den Kompetenzstufen des GER sind vor allem die Vorteile des digitalen Fragebogens deutlich geworden: Einfach per Mausklick konnten die Teilnehmenden bei Bedarf die Kurzbeschreibungen der GER-Kompetenzstufen einblenden (vgl. Bild 2 u. Bild 3).

Sobald die Erstellung des Spracherwerbsprofils abgeschlossen war, konnte der Simulationstest gestartet werden. Den weiter oben erläuterten Grundprinzipien (s. Abb. 1) entsprechend wurden die Teilnehmenden im Test in eine aus verschiedenen Filmsequenzen bestehende, inhaltlich zusammenhängende Rahmengeschichte mit einbezogen, in der sie unterschiedliche Kommunikationssituationen durchlaufen und dort bestimmte für die spezifischen Zwecke der betroffenen Testeinheit zugeschnittene sprachliche Handlungen ausführen mussten.

Da es sich bei der hier eingesetzten Simulationsanwendung um einen ersten Prototypen handelte, wurden im Test möglichst viele unterschiedliche Aufgabenstrukturen und technische Umsetzungsformen berücksichtigt: Ausgehend von einem kurzen simulierten Vorstellungsgespräch wurden zunächst ein paar traditionellere Aufgaben etwa zur Bildbeschreibung und Meinungsäußerung bzw. -begründung gestellt. Darauf folgten Situationen, in denen Telefonate geführt, Nachrichten hinterlassen, E-Mails und SMS geschrieben und (simulierte) *face-to-face*-Gespräche mit dem Testmoderator und u. a. einem Angestellten im Reisebüro geführt werden mussten – alles, und dies nicht zuletzt laut Meinungen der Testpersonen, sprachliche Handlungen, die im heutigen Alltag so gut wie tagtäglich ausgeführt werden müssen und die entsprechend mit als ein Ziel der schulischen Sprachenvermittlung gelten sollten.

Die folgenden Bilder (Bilder 4–6) aus den Piloterprobungen in Barcelona und Cluj-Napoca zeigen exemplarisch, wie die Aufgaben im Simulationstest aussehen und wie in einer solchen Situation die „Interaktion“ zwischen der jeweiligen Testperson und dem Computer stattfindet:



Bild 4: ‚Vorstellungsgespräch‘



Bild 5: Bildbeschreibung + Diskussion



Bild 6: Mobiltelefonieren – Nachricht hinterlassen

4.3 Reflexionsgespräche nach dem Test – Ein Kurzexkurs zum Auswertungsverfahren

Nach der Testteilnahme sollte der Konzeption nach noch die Selbstbeurteilung der erbrachten Testleistungen erfolgen. Da dieser Schritt jedoch für den durch das Gesamtexperiment ohnehin bereits stark strapazierten Zeitplan des Schultages noch weitere Modifikationen bedeutet hätte, wurde hier darauf verzichtet. In einem Reflexionsgespräch, an dem z. B. in Barcelona neben allen Teilnehmenden und der DaF-Fachleitung auch die Schulleitung teilgenommen hat, sind jedoch Einzelheiten hierzu erläutert und diskutiert worden. Da die Auswertung sowie gerade auch die von den Teilnehmenden selbst vorzunehmende Leistungsbeurteilung insgesamt einen wesentlichen Bestandteil des Gesamtkonzepts und dessen Ideologie ausmachen, sei hier noch kurz auf das Verfahren eingegangen:

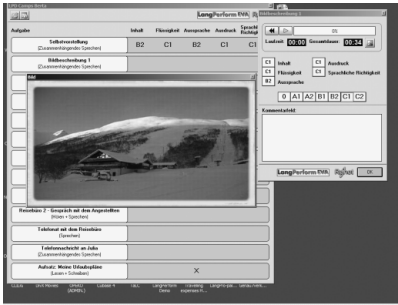


Bild 7: Ein digitales Instrument zur Selbstbeurteilung (LangPerform-Prototyp für DaF, 2007) – Beispiel Bildbeschreibung

Nachdem der Test beendet ist, kann die Abschlussevaluation sofort vorgenommen werden. Sämtliche während der Simulation produzierte Leistungen sind auf dem Computer gespeichert, an dem der Simulationstest durchgeführt wurde. Per Mausklick können somit das Evaluationsinstrument sowie die dem/der jeweiligen Teilnehmenden gehörige Testdatei geöffnet werden: Es öffnet sich ein großes Fenster, in dem die einzelnen Aufgaben zu der jeweiligen Testein-

heit zu sehen sind. Durch einen Doppelklick auf eine Aufgabe öffnet sich ein weiteres Fenster, in dem die jeweils gewählte Aufgabe bzw. die dazu gehörige Leistung abgespielt und in einem übersichtlichen Raster nach den Kompetenzstufen des GER ausgewertet werden kann. Gehören zu einer Aufgabe zusätzliche Materialien, wie etwa Texte, Bilder o. ä., können diese – falls nötig und gewünscht – noch in einem weiteren Fenster eingblendet werden. Bild 7 zeigt beispielhaft die Computeransicht bei der Auswertung von der Aufgabe *Bildbeschreibung*.

Bereits während der ersten umfassenderen Auswertungsphasen hat sich die digitale Software zur Selbstbeurteilung vor allem aufgrund ihrer praktischen und mühelosen Handhabung grundsätzlich bewährt. Bei einigen wenigen Aufgaben hat allerdings die Platzierung der einzelnen *Pop-Up-Fenster* noch etwas zu wünschen übrig gelassen: Bei Aufgabentypen, bei denen neben dem Aufgaben- und dem Auswertungsfenster noch Bild- und Textmaterialien womöglich in zwei weiteren Fenstern angezeigt werden mussten, haben die Fenster teils unausweichlich übereinander gelegen. Um das Auswertungsprocedere möglichst angenehm zu gestalten und damit auch die Benutzerfreundlichkeit der Instrumente insgesamt zu steigern, wurde die technische Umsetzung bzw. das Layout des Auswertungsinstruments diesbezüglich inzwischen bereits revidiert und überdacht. Heute liegt bereits eine Variante vor, in der alle wesentlichen Funktionen und Materialien in einem Fenster bedient bzw. eingblendet werden können. Bild 8 stellt die Benutzeroberfläche eines dem heutigen Layout bereits ähnlichen Auswertungsinstruments von 2008 dar:

| Aufgabe | Inhalt | Flüssigkeit | Aussprache | Ausdruck | Sprachliche Richtigkeit |
|--|--------|-------------|------------|----------|-------------------------|
| 1 Selbstvorstellung (Zusammenhängendes Sprechen) | A1 | A2 | A2 | A2 | A2 |
| 2 Bildbeschreibung 1 (Zusammenhängendes Sprechen) | A2 | B2 | C2 | A1 | A1 |
| 3 Bildbeschreibung 2 (Zusammenhängendes Sprechen) | C2 | A1 | A1 | C1 | A1 |
| 4 Stellungnahme zu den beiden Bildern + Auswahl des Urlaubsortes (Zusammenhängendes Sprechen) | C2 | A1 | C2 | A1 | A2 |
| 5 E-Mail (Leseverstehen - Ja / Nein / Weiß ich nicht) | A1 | | | A1 | C1 |
| 6 E-Mail-Antwort (Lesen + Schreiben) | B1 | | | B2 | A2 |
| 7 SMS verfassen (Schreiben) | A2 | | | B1 | A1 |
| 8 Julius Anruf (globales / selektives Hören + Schreiben) | 0 | C2 | C2 | C1 | C2 |
| 9 Reisebüro 1 - Erklärung der Situation (Lesen + Sprechen) | C2 | V1 | A2 | A2 | C2 |
| 10 Reisebüro 2a - Gespräch mit dem Angestellten (Hören + Sprechen (Conversing) / An Gesprächen teilnehmen) | A2 | B1 | C2 | A1 | A1 |
| 11 Reisebüro 2b Gespräch mit dem Angestellten | A1 | A1 | B1 | C1 | B2 |
| 12 Telefonat mit dem Reisebüro (Hören + Sprechen + Schreiben/Notieren) | A2 | A1 | B1 | B1 | 0 |
| 13 Telefonnachricht an Julia (Sprechen) | A2 | A1 | B1 | A1 | A2 |
| 14 Aufsatz: Meine Urlaubspläne (Lesen + Schreiben) | A2 | | | A1 | A2 |

Bild 8: Ein digitales Evaluationsinstrument für LangPerform-Sprachtestsimulationen (LangPerform-Prototyp, 2008)

5. Der heutige Stand und die Weiterentwicklung des LangPerform-Konzepts – Ein Kurzüberblick

Die Probeeinsätze des ersten Simulationstests für DaF in Finnland sowie später in Barcelona und Cluj-Napoca haben für die Weiterentwicklung des Konzepts bereits in einem frühen Stadium wichtige Impulse geliefert. Vor dem Hintergrund der heutigen Situation sowie auch der heute vorhandenen Entwicklungspläne lässt sich bestätigen, dass sich die Mühen einer möglichst frühzeitigen Erprobung der Instrumente auch im internationalen Rahmen bestens gelohnt haben. Als besonders wertvoll haben sich für die weitere Entwicklung bisher die Rückmeldungen aus den L1-mehrsprachigen und -heterogenen Versuchsgruppen sowie den etablierten Kontexten der fächerübergreifenden Sprachvermittlung und des fremdsprachigen Fachunterrichts erwiesen. Ferner ist das Feedback aus den ersten Versuchsgruppen auch zum Aufbau und der Handhabung des Prototyps für die weitere Entwicklung entscheidend gewese-

sen; viele der Funktionen und Strukturen des ersten Prototyps sind in die Gestaltung neuer Anwendungen direkt übernommen worden.

Inzwischen liegen nach dem hier dargestellten Konzept strukturierte Simulationsanwendungen in mehreren Zielsprachen und für unterschiedliche Zwecke vor. Es konnten z. B. in einem nationalen Fortbildungsprojekt in Finnland Simulationstests in vier verschiedenen Sprachen (Englisch, Schwedisch, Deutsch und Finnisch als Zweitsprache) für die Überprüfung und Dokumentierung von mündlichen Sprachfertigkeiten auf der gymnasialen Oberstufe konzipiert, angefertigt und inzwischen zum größten Teil auch erprobt werden. Das Fortbildungskonzept stellt eine Parallelmaßnahme zur LangPerform-Entwicklungsarbeit dar und sieht vor, aus Piloterprobungen gewonnene Testleistungen selektiv als Musterleistungen zwecks Einübung von Leistungsbeurteilung der mündlichen Sprachproduktion auf der Grundlage des GER einzusetzen. Auch sonst macht die Fortbildungseinheit Gebrauch von Möglichkeiten der heutigen IKT-Anwendungen: Teilnehmende Lehrkräfte loggen sich in ein für diese Zwecke entwickeltes interaktives Bildungsportal – das LangPerform-Labor – ein und können dort orts- und zeitunabhängig das Auswerten mündlicher Testleistungen anhand authentischer Beispiele einüben. Eine weitere Besonderheit ist, dass sie die Musterleistungen nicht nur selbst bewerten, sondern nach der Bestätigung ihrer Auswertung auch die Eigeneinschätzungen der jeweils betroffenen Testpersonen sowie eine Musterlösung eines Expertenteams einsehen können. Einen entsprechenden theoretischen Input sowie eine Einführung in das Gesamtkonzept erhalten die teilnehmenden Lehrkräfte durch Videovorlesungen, in die jedoch auch praxisbezogene Arbeitsphasen samt Einbindung der jeweils eigenen Unterrichtspraxis und deren Reflexion mit einfließen.

Weitere Einsatzforen für das Konzept stellen im Moment spezifischere örtliche, nationale oder internationale Projekte dar, in denen Simulationsanwendungen für Übungs- oder Testzwecke jeweils maßgeschneidert werden: An der Ausbildungsschule der Universität Tampere in Finnland werden z. B. im Rahmen eines Fremdsprachenprojekts zur Zeit Testeinheiten für mündliche Sprachproduktion in Deutsch, Französisch und Russisch als Fremdsprache am Ende des grundlegenden Unterrichts (9. Jahrgangsstufe, ISCED 2) entwickelt und erprobt. Im Projekt CLILiG-SCAN, einer gemeinnordischen Folgemaßnahme zur CLILiG-Studie, werden wiederum erstmalig für den Kontext des deutschsprachigen Fach- bzw. CLIL-Unterrichts Übungs- und Testsätze entwickelt, und zwar zugleich für die Bedürfnisse von beruflichen und allgemeinbildenden Schulen in Norwegen, Schweden und Finnland. Bereits in den ersten Planungsphasen und zwischeninstitutionellen Kooperationsgesprächen des Projekts ist deutlich geworden, dass gerade der Bereich des CLIL sowohl in der Schulpraxis, der Lehreraus- und -fortbildung als auch der sich allmählich etablierenden Begleitforschung von der Implementierung solcher Instrumente in

vielerlei Hinsicht profitieren kann. Somit gehört auch nach wie vor der Bereich des CLIL, und insbesondere der des CLILiG, mit zu den wichtigsten Entwicklungsbereichen des Konzepts in der Zukunft.

Über den Bildungsbereich (d. h. vor allem schulische Fremdsprachenerziehung und CLIL) hinaus ist die Entwicklung von LangPerform-Instrumenten auch für berufliche Zusammenhänge angeregt worden, so etwa für die Einübung von (fremdsprachlichen) Präsentationen und Verhandlungssituationen, oder aber auch zur gezielten Überprüfung von sprachlichen bzw. fachsprachlichen Kompetenzen z. B. bei beruflichen Rekrutierungsprozessen. Ähnlich ist die Entwicklung von auf dem LangPerform-Konzept basierenden Instrumenten für frühe Sprachenerziehung etwa im Vorschulalter vorgesehen. Hierbei wird u. a. die Verwendung von musischen und spielerischen Elementen als Teil einer visuell zeit- und zielgruppengerecht gestalteten Simulationsanwendung eine zentrale Rolle spielen.

Da das LangPerform-Konzept zunächst im Kontext des Deutschen als Fremdsprache entwickelt worden ist, ist abzusehen, dass das Deutsche als Fremd- bzw. Zielsprache auch in der künftigen Entwicklung der Instrumente anwendungsbereich- und zielgruppenübergreifend stark repräsentiert sein wird. Mit Blick auf diese Pläne sowie vor dem Hintergrund der fruchtbaren Erfahrungen in Cluj-Napoca und Barcelona möchte ich zum Schluss den Wunsch aussprechen, dass im Bereich des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache aktive, an der Entwicklung zeitgerechter Bildungsinnovationen interessierte Gremien, Instanzen und Netzwerke in den künftigen Entwicklungsstadien des Konzepts für Kooperationszwecke herangezogen werden können. Neben Erprobungen und Evaluierungen von neuen Übungs- und Testeinheiten etwa gerade zur Einübung bzw. Überprüfung von integrierten Sprach- und Fachkompetenzen wären z. B. Kooperationen in der Produktionsphase von LangPerform-Anwendungen denkbar. Gilt es tatsächlich, die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Bildungsziele in und für Europa anzustreben und zugleich auch das Deutsche als Schul-(fremd-)Sprache zu fördern, wären vorhandene, teils global etablierte Expertennetzwerke der deutschen Sprache und Kultur geradezu prädestiniert dafür, auch bei der Entwicklung und Erprobung von Konzepten dieser Art mitzuwirken und die schulische Gestaltung von sprachlichen Erlebniswelten ein wenig *pro domo* von DaF ausgehend, besonders zeitgerecht, innovativ und integrativ zu unterstützen – und dies als Signal, Fördermaßnahme und Motivationsantrieb für einen möglichst vielfältigen Erwerb von bzw. Umgang mit und in Sprachen generell – ohne trennende Grenzen.

Literatur

- Europäische Kommission (Hg.): *Commission of the European Communities: High Level Group on Multilingualism. Final Report*. Brüssel 2007
- Europäische Kommission (Hg.): *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2003) 449, endgültig. Brüssel 2003
- Europäische Kommission (Hg.): *Eine neue Strategie der Mehrsprachigkeit*. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2005) 596, endgültig. Brüssel 2005
- Europarat: *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Main Version. Strasbourg 2007
- Europarat: *Language Education Policy Profiles: A transversal analysis – trends and issues*. Strasbourg 2009
- Fleming, Michael u. a.: *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg 2009
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994
- Haataja, Kim: *Integriert, intensiviert oder nach „altbewährten Rezepten“? Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdspracherwerb*. Univ. Diss. Heidelberg. Marburg: Tectum 2005
- Haataja, Kim: *Warum CLILiG? Ein Blick in die Hintergründe, Methoden und Ergebnisse der ersten europäischen Erhebungsstudie zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG)*. In: Deutsche Lehrer im Ausland, VDLiA-Zeitschrift 1 (2007a), S. 18–37
- Haataja, Kim: *Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrspracherwerbs“*. In: Frühes Deutsch 11 (2007b), S. 4–11
- Haataja, Kim: *Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang“? In: Zweiklang im Einklang – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL)*. Fremdsprache Deutsch 40 (2009), S. 5–13
- Haataja, Kim: *Der Ansatz des integrierten Sprachen- und Fachlernens (CLIL) aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (DaF) – Hintergründe, Ergebnisse und Folgen einer europäischen Bestandsaufnahme zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG)*. In: Hans Barkowski u. a. (Hg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010 (erscheint)
- Haider, Barbara / Helten-Pacher, Maria-Rita: *CLILiG in Österreich? Erfahrungen und Konsequenzen aus der Teilnahme Österreichs am Projekt CLILiG*. In: Fremdsprache Deutsch 40 (2009), S. 54–59
- Hufeisen, Britta: *Gesamtsprachencurriculum – Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*. In: Britta Hufeisen / Madeline Lutjeharms (Hg.): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr 2005, S. 9–19
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe 2003; online: <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>

- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker 2007
- Hufeisen, Britta / Neuner, Nikolas: *DaZ im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung*. In: Christian Efing / Nina Janich (Hg.): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl 2006a, S. 155–170
- Hufeisen, Britta / Neuner, Nikolas: *Mehrsprachigkeitsforschung und Gesamtsprachencurriculum*. In: Ursula Behr (Hg.): *Mehrsprachigkeit / Sprachlernbewusstheit II*. Jena: Univ. Jena, Zentrum für Didaktik 2006b, S. 60–72 (Materialien des Zentrums für Didaktik 6)
- Neuner, Gerhard u. a.: *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München: Langenscheidt 2009 (Fernstudieneinheit 26)
- Osterkorn, Bernhard: *Interdisziplinarität und CLIL – PaSch-Schulen in Westeuropa*. In: *Fremdsprache Deutsch, Sonderheft* (2009), S. 20–22
- Raasch, Albert: *Zusammenhang zwischen europäischer Sprachenförderung, Linguistik und Sprachenpolitik*. In: Finnish National Board of Education (Hg.): *Finnish EU Presidency Conference 1999: Language Learning and Cross-Border Cooperation*. Helsinki 2000, S. 164–168
- Vollmer, Helmut J.: *Language Across the Curriculum*. Preliminary Study on Languages of Education. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe. Strasbourg 2006
- Vollmer, Helmut J. / Beacco, Jean-Claude: *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education*. Preliminary Study on Languages of Education. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe. Strasbourg 2006