

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	2
<i>C. Duttlinger, D. Rocca</i>	
ARBEITSGRUPPE 1: HANDLUNGSORIENTIERUNG AUF DER STUFE UNIcert[®] I	4
<i>L. Alonso, J. Nixon, D. Ruszkowska-Heubach</i>	
ARBEITSGRUPPE 2a: HANDLUNGSORIENTIERTE PRÜFUNGSMODELLE AUF DEN STUFEN UNIcert[®] II UND III, UNTERGRUPPE ALLGEMEINSPRACHLICH	7
<i>C. Personne, R. Zahn</i>	
ARBEITSGRUPPE 2b: HANDLUNGSORIENTIERTE PRÜFUNGEN AUF DEN STUFEN UNIcert[®] II UND III IN FACHSPRACHLICH AUSGERICHTETEN KURSEN	13
<i>B. Amling, V. Hotter</i>	
ARBEITSGRUPPE 4: HANDLUNGSORIENTIERTER SPRACHUNTERRICHT UND HANDLUNGSORIENTIERTE SPRACHPRÜFUNGEN IM E-LEARNING UND BLENDED-LEARNING- KONZEPT	26
<i>S. Chabas, C. Jaeger, B. Segura García</i>	
ARBEITSGRUPPE 5: HANDLUNGSORIENTIERTE AUSBILDUNG- UND PRÜFUNGSKONZEPTE IN DEN SLAWISCHEN SPRACHEN	37
<i>L. Nerlich</i>	
ARBEITSGRUPPE 6: HANDLUNGSORIENTIERTES TESTEN UND UNIcert[®]: EINE EINFÜHRUNG FÜR UNIcert[®]-NEULINGE	43
<i>E. Freer / G. Linares i Zapater</i>	
UNIcert[®]-SPEZIFIK UND DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN	44
<i>Teresa Eichelmann</i>	

VORWORT

9. UNICert[®]-Fortbildungsworkshop

Handlungsorientiertes Sprachtesten

22. November 2008 – Fachsprachenzentrum der Universität Tübingen

Der 9. UNICert[®]-Fortbildungsworkshop im November 2008 am Fachsprachenzentrum der Universität Tübingen war dem Thema „Handlungsorientiertes Sprachtesten“ gewidmet.

An Schulen und Hochschulen gibt es mittlerweile viele Ansätze und Bemühungen, Handlungsorientierung zu definieren, zu systematisieren und erfolgreich in den Unterricht zu integrieren. Handlungsorientierung im Sprachtesten hingegen ist bislang weitgehend eine Wunschvorstellung geblieben und die Diskrepanz spürbar, denn Prüfungen stehen oft im Widerspruch zum vorausgegangenen handlungsorientierten Unterricht. Wie aber ist handlungsorientiertes Sprachtesten zu definieren? Welche Mittel sind hierfür geeignet? Sind handlungsorientierte Sprachtestverfahren auf allen Niveaustufen einsetzbar? Welche Bewertungsraster eignen sich für diese Art des Prüfens? Wie sind auch hier Transparenz und Vergleichbarkeit erreichbar?

Einen Anstoß zur Themenwahl für den 9. EWS in Tübingen gab auch der vorausgegangene interne UNICert[®]-Workshop in Dötlingen im Mai 2008, bei dem man sich ebenfalls mit handlungsorientierten Prüfungskonzepten beschäftigte.

Der Tübinger Workshop bot den ca. 120 Teilnehmer aus dem In- und Ausland, darunter Vertretern von Sprachenzentren aus Angers, Kufstein und Bratislava Gelegenheit, diese Fragen aus verschiedenen Blickwinkeln zu erleuchten und in einem größeren Rahmen zu erörtern.

Die Arbeitsgruppe 1 (L. Alonso / J. Nixon / D. Ruzkowska-Heubach) befasste sich in einem sprachübergreifenden Ansatz mit der Handlungsorientierung auf der Stufe UNICert[®] I. Im Spannungsfeld zwischen der auf diesem Niveau noch niedrigen Sprachkompetenz und der Zielvorgabe für Lernende, ein Produkt mit Realitätsbezug zu erarbeiten, zwischen Schwächen und Stärken des Ansatzes für Unterricht auf Stufe I wurden anhand von Aufgaben stufenspezifische Parameter für handlungsorientierte Prüfungen diskutiert.

Die Arbeitsgruppe 2 gliederte sich in zwei Untergruppen zu handlungsorientierten Prüfungsmodellen auf den Stufen UNICert[®] II und III: eine allgemesprachliche und eine fachsprachliche.

In der **AG 2a** (C. Personne / R. Zahn) zu allgemesprachlichen handlungsorientierten Prüfungsmodellen auf den Stufen UNICert[®] II und III wurde anhand eines möglichst neutralen und lebensnahen Themas („familienfreundliche Universität“) während des Workshops für die verschiedenen Fertigkeiten handlungsorientierte Prüfungsaufgaben erstellt, bewertet und diskutiert.

Auch die **AG 2b** (B. Amling / V. Hotter) zu fachsprachlichen handlungsorientierten Prüfungsmodellen auf den Stufen UNICert[®] II und III widmete sich der Analyse von Prüfungstexten vor dem Hintergrund der Stufenspezifik der Aufgaben zu den einzelnen Fertigkeiten, der Evaluation der Produkte, den Bewertungskriterien und der Unterschiedlichkeit der Aufgaben der beiden Niveaus. Die offenen Fragen bieten sich als Ausgangspunkt für eine nächste Diskussionsrunde an.

Die Arbeitsgruppe 3 (G. Alonso / J. Fischer) „**fehlt**“

Die Arbeitsgruppe 4 (S. Chabas / C. Jaeger / B. Segura García) mit sprachübergreifender Ausrichtung setzte sich mit handlungsorientiertem Sprachunterricht und handlungsorientierten Sprachprüfungen im E-Learning und blended learning-Konzept auseinander.

Auch die Ergebnisse dieser AG betonen die notwendige Kontinuität der Handlungsorientierung beim Lehren und Testen und sondieren an zahlreichen Beispielen die Anwendungsbereiche und Vorteile von blended learning im Sprachunterricht und in –prüfungen, um Lernerautonomie und –motivation zu erhöhen und damit auch die Sprachkompetenz zu verbessern.

Einen sprachspezifischen Ansatz hatte die **Arbeitsgruppe 5** (L. Nerlich) „Handlungsorientierte Ausbildungs- und Prüfungskonzepte in den slawischen Sprachen“. Die Teilnehmer widmeten sich Prüfungsbeispielen der Stufen UNICert[®] I bis III, erarbeiteten methodische Ansätze für Prüfungen der Stufen UNICert[®] I und II und prüften deren Effizienz. Während für die Stufe UNICert[®] III die Umsetzbarkeit von Handlungsorientierung beim Testen weitgehend befürwortet wurde, sah die AG handlungsorientiertes Testen auf den darunter liegenden Stufen als schwieriger umsetzbar an.

Wie üblich wurde auch diesmal eine AG für UNICert[®]-Interessierte bzw. „UNICert[®]-Neulinge“ angeboten, die **Arbeitsgruppe 6** (E. Freer / G. Linares i Zapater) zum handlungsorientierten Testen und UNICert[®]: Eine Einführung für „UNICert[®]-Neulinge“. Diese AG diente den zahlreichen Teilnehmern als Forum für Fragestellungen der ganzen Bandbreite der UNICert-Tätigkeit (unterschiedliche Niveaus, Lehrwerke, Prüfungs- und Bewertungsformen, Akkreditierung usw.).

Plenumsvorträge fehlen

Die Beiträge der sieben AGs geben einen Einblick in die vielfältigen Bereiche, von denen aus handlungsorientiertes Sprachtesten im Hochschulbereich als wirkungsvolles und notwendiges Instrument betrachtet wird. Sowohl das Interesse am Thema als auch die zahlreichen offenen Fragen machen deutlich, dass es noch viele Desiderata gibt und UNICert[®] ein geeignetes Forum darstellt dazu beizutragen, neben der Sprachausbildung auch universitäre Sprachprüfungen zu verbessern.

Wir danken den Beiträgern für die unkomplizierte und effektive Zusammenarbeit. Unser Dank gilt auch Dorothee Weisbrod und Leonie Raible für akribische Lektoratsarbeit.

Claudia Duttlinger
(Universität Tübingen)

Daniela Rocca
(Universität Tübingen)

ARBEITSGRUPPE 1: HANDLUNGSORIENTIERUNG AUF DER STUFE UNICert® I

Luis Alonso, Eberhard-Karls-Universität Tübingen; John Nixon, Dorota Ruszkowska-Heubach, Universität Stuttgart

1. Einführung in die Handlungsorientiertheit

Handlungsorientierung ist kein exklusiver Begriff des Fremdsprachenunterrichts, sondern er wird in sehr unterschiedlichen didaktischen Zusammenhängen benutzt. Obwohl sich die Perspektive eines Fremdsprachendozenten z.B. von der eines Grundschullehrers sehr stark unterscheidet, verstehen beide darunter einen Unterricht, in dem Lernende und Lehrende gemeinsam etwas machen, was zu einem konkreten Ergebnis – einem *Produkt* – führt.

Das Produkt kann materieller (wie eine Info-Collage oder eine Klassenzeitung) oder immaterieller Natur (wie eine Präsentation, eine Exkursion oder eine Simulation) sein, und kann sich innerhalb einer einzigen Unterrichtsstunde oder im Laufe mehrerer Tage anfertigen lassen. Wichtig ist, dass ein *Bezug zur Realität* besteht. Das Anfertigen eines Produkts ergibt einen Sinn, weil es auch außerhalb des Unterrichts eine Bedeutung hat oder eine reale Handlung (im Rahmen des Möglichen) realistisch reproduziert.

Der handlungsorientierte Unterricht fördert die *aktive Teilnahme* der Lernenden, da sie sich nicht beschränken (können), Anweisungen zu folgen, sondern das Unterrichtsgeschehen selber mitgestalten (müssen). Dementsprechend ändert sich die Rolle des Lehrenden: Sie besteht nicht mehr so sehr darin, den Unterricht zu *führen*, sondern das Ziel der Arbeit den Lernenden vorzugeben, den Arbeitsrahmen zu schaffen und die organisatorischen Aspekte zu klären. Dieser Rollenwechsel darf nicht als „Arbeitserleichterung“ missverstanden werden, da die Vorbereitung eine Reihe von Überlegungen mit sich bringt: Was für ein Produkt kann man schaffen, das einen Bezug zur Realität hat und bei dessen Anfertigung die vorgegebenen Lernziele erreicht werden können? Welche Anweisungen muss ich geben, damit die Aufgabe problemlos bearbeitet werden kann? Wie soll es sinnvoll präsentiert werden? Und schließlich: Wie soll ich es bewerten – und benoten?

2. Schwäche-/Stärke-Analyse dieses Ansatzes auf der Stufe I

Den meisten AG-Teilnehmer/innen war die Wichtigkeit dieses Ansatzes bewusst, nicht nur, weil er die Methodenvielfalt der Dozierenden erweitert, sondern auch weil er sich der Wirklichkeit der Sprachverwendung nähert. Eine handlungsorientierte Aufgabe ist viel enger mit authentischer Kommunikation als herkömmliche Aufgaben verknüpft und spiegelt daher besser den Kontext wider, in dem sich Studierende während des Studiums und später im Beruf befinden werden. Weiterhin ruft sie eine oder mehrere der vier Sprachfertigkeiten sowie andere kognitive Vorgänge, z.B. Informationen auswählen, klassifizieren, zuordnen, hervor, die zur Bewältigung einer Aufgabe notwendig sind. Dieses Aktivieren anderer Fähigkeiten ist auch Teil unserer tagtäglichen Kommunikation.

Obwohl ein handlungsorientierter Ansatz im Anfängerunterricht durchaus Platz hat, gab es Zweifel daran, ob die für die Stufe I so wichtigen grammatischen Strukturen dadurch gefestigt werden könnten. Es existiert noch immer eine Kluft zwischen der Ausbildung und der Prüfung, welche eher selten im Hinblick auf die Handlungsorientierung konzipiert wird. (Dies ist eine Frage, die später in der Arbeitsgruppe diskutiert wurde, als Beispielprüfungen angeschaut wurden). Viele Teilnehmer/innen hatten den Eindruck, dass die Umsetzung bei der Prüfung sehr oft wegen Zeitmangels misslingt. Es wurde vorgeschlagen, neue Medien dafür einzusetzen, um dieses Problem eventuell zu beheben. Darüber hinaus wurde bemängelt, dass durch die Themenvielfalt ein zu enger Wortschatz geprüft wird.

3. Handlungsorientierter Unterricht auf UNICert® Stufe I (Beispiel Polnisch)

Frau Ruzkowska-Heubach hat der Arbeitsgruppe den Stoffplan einer Unterrichtseinheit für einen Polnischkurs vorgestellt, in dem ein handlungsorientierter Ansatz schon bei Anfängern deutlich zu merken war. Durch Arbeit mit Landkarten konnten neue Buchstaben gelernt und das Lesen geübt werden. Praktische Situationen im Alltag eines Austauschstudierenden und Dialoge erleichtern das Erlernen wichtiger Sprachstrukturen der polnischen Sprache, z.B. der Verwendung der Präpositionen mit Verben der Bewegung zur Ortbestimmung, sowie des Lokativs und Genitivs.

4. Weitere Überlegungen bei der Erstellung handlungsorientierter Prüfungen

Wichtig bei der Erstellung einer handlungsorientierten Prüfung auf Stufe I ist, den Akzent auf die Bedeutung der Aufgabenstellung und nicht die Form zu setzen. In einer Französischprüfung sollte man z.B. folgende Aufgabenstellung vermeiden „Setzen Sie folgende Sätze in die Passivform“. Will man prüfen, ob Lernende die Passivform beherrschen, dann könnte man die Aufgabe so gestalten, dass die Prüflinge bei der Bearbeitung der Aufgabe diese Struktur benötigen bzw. nicht umgehen können. Obwohl diese Lösung eigentlich bedeutet, sich vom Prinzip der Handlungsorientierung zu verabschieden, kann sie als Kompromisslösung auf der Stufe UNICert® I sinnvoll sein, da sich bestimmte Strukturen, die wichtig für den weiteren Spracherwerb sind, nur schwer im Rahmen einer handlungsorientierten Aufgabe in reiner Form integrieren lassen. Die Überlegung zu dem Problem der Überprüfung grammatischer Inhalte führt unweigerlich zur alten Frage: „Wie viel Grammatik braucht der Fremdsprachenunterricht?“ Die AG-Teilnehmer/-innen waren sich einig, dass der Unterricht auf der Stufe UNICert® I *grammatiklastiger* ist als auf weiteren Niveaus, und dass sich diese Tatsache nicht selten nur schwer in einen handlungsorientierten Unterricht integrieren lässt.

Als viel schwieriger erwies sich die Umsetzung der Lebenswirklichkeit in die Prüfung, gerade auf Stufe I, wo das Sprachvermögen der Studierenden auf diesem Niveau begrenzt ist. Als sinnvoll empfanden viele die Verzahnung der rezeptiven Prüfungsteile, sprich Hör- und Leseverständnis, und der produktiven Teile, halten es allerdings nach wie vor für wichtig, die rezeptiven Fertigkeiten getrennt zu testen.

Die Komplexität sowie die Hochschul- und Berufsspezifität der Aufgaben müssen bei Stufe I, trotz begrenzten Wortschatzes, immer gewährleistet werden. Es wurde vorgeschlagen, ähnliche Aufgaben wie die auf höheren Stufen verwendeten zu stellen, z.B. Bewerbungsanschreiben. Die stufenspezifischen Lernziele würden dennoch bei der Bewertung in Betracht gezogen.

ARBEITSGRUPPE 2a: HANDLUNGSORIENTIERTE PRÜFUNGSMODELLE AUF DEN STUFEN UNICert® II UND III, UNTERGRUPPE ALLGEMEINSPRACHLICH

Cornelia Personne, TU Darmstadt
Rosemary Zahn, FAU Erlangen-Nürnberg

1. Thema

In der Vorbereitungsphase des Fortbildungsworkshops bestand die Hauptaufgabe darin, Themen und eine dazugehörige Textsammlung festzulegen, die sowohl auf den UNICert®-Stufen II und III als auch sprach- und fachübergreifend verwendet werden konnten. In dieser Hinsicht sah sich die Untergruppe „Allgemeinsprache“ mit einem wesentlich schwierigeren Problem konfrontiert, als die Gruppe „Fachsprache“, in der sich die Breite der Thematik zwangsläufig durch die Fachspezifik eingrenzen ließ.

Die Wahl fiel auf das Thema „familienfreundliche Universität“, da es den Gruppenleiterinnen ausreichend neutral, unpolitisch und doch lebensnah, vertraut und für alle Studierende – unabhängig des Fachs, des Geschlechts und der Staatsangehörigkeit – gleichermaßen gerecht und relevant erschien.

2. Vorgehensweise

Ca. zwei Wochen vor dem Fortbildungsworkshop erhielten die angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Textsammlung bestehend aus:

- einer Beschreibung der Ziele der AG, die zum Teil von der AG2 Fachsprache zur Verfügung gestellt wurde, einschließlich Definitionen und Kriterien von „Handlungsorientierung“;
- einem Auszug aus der „Checkliste für Auditoren“¹, mit Angaben zu den formalen Aspekten, die bei einer UNICert®-Prüfung zu berücksichtigen sind;
- Texten der UNICert®-Zertifikatsrückseiten² als Orientierungshilfe für die Definition des Kompetenzniveaus der Stufen II und III;
- verschiedenen Versionen der Stufenbeschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* für die Stufen B2 und C1, dem „Grid for Self-assessment“ aus dem Sprachenportfolio, sowie die Vorschläge zur Ergänzung der Deskriptoren für den Hochschulbereich³;
- der Textsammlung (s.u.) zum gewählten Thema.

Die Gruppenteilnehmer wurden gebeten, sich im Vorfeld des Fortbildungsworkshops mit den Texten vertraut zu machen.

¹ Internes Arbeitspapier der UNICert®-Kommission, erarbeitet unter der Federführung von Barbara Amling anlässlich des internen UNICert®-Workshops in Rostock, Mai 2007.

² Fertig gestellt auf dem internen Workshop der UNICert®-Kommission, Mai 2007.

³ Eggenesperger, Karl-Heinz (2000). „Kompetenzniveaus für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Europarat und UNICert®“. *Fremdsprachen und Hochschule*, Nr. 58, S. 117–133.

3. Ablauf der Arbeitsgruppe

Nach einer kurzen Vorstellungsrunde, aus der sich ergab, dass eine große Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits Erfahrungen mit Handlungsorientierung im fachsprachlichen Bereich hatte, wurde auf eine weitere Einführung in die Thematik verzichtet und direkt mit der eigentlichen Aufgabe der Prüfungserstellung begonnen. Hierzu wurden zwei Untergruppen gebildet: Eine Untergruppe befasste sich mit der Stufe UNICert® II, während sich die andere Gruppe der Stufe III annahm. Als Auftakt sollte zunächst je eine Auswahl von Texten und Audiodokumenten für die Stufen II und III getroffen und die Makroaufgabe definiert werden, bevor Aufgabenstellungen zu den Teilfertigkeiten erarbeitet werden sollten.

Die gewählten Audiodokumente bestanden aus:

- Einem Interview (6 Min. Länge) mit M. Langner, Zentrum für Hochschulentwicklung, anlässlich einer Fachtagung in Berlin und der Auszeichnung von acht Hochschulen⁴;
- einem Erfahrungsbericht (5 Min. Länge) aus Sicht einer Studentin und Mutter über die Bedingungen, die Eltern an Hochschulen⁵ vorfinden;
- einer Reportage auf WDR (3 Min. 27 Sek.) über laufende Projekte an der Universität Münster⁶.

Die Lesetexte umfassten folgende Artikel:

- „Lara fiebert, Mama verliert ein Jahr“, von Sabine Hildebrandt-Woeckel, erschienen in FAZJOB.NET am 27. März 2007;
- „Familienfreundliche Uni Potsdam ausgezeichnet“, erschienen in *Frankfurter Rundschau online* am 27.6.2008;
- „Studieren mit Kind: Seminar im Sandkasten“, von Marianne Möhle, erschienen in DIE ZEIT online am 21.9.2008;
- „Elternschelte: Familienfreundliche Hochschulen?“, von Anne Jacoby und Florian Vollmers, erschienen im *Hochschulanzeiger*, Nr. 84 vom 16. Mai 2006;
- die Broschüre „Familie im Blickpunkt“ der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, S. 15–17.

Aus technischen Gründen konnte leider nur die erste Audiodatei angehört werden, die von allen Teilnehmern eindeutig der Kompetenzstufe III zugeordnet wurde. Die Untergruppe, die sich mit UNICert® II befasste, musste sich somit mit einem Hinweis auf den Inhalt der anderen Dateien begnügen. In 2 ½ Stunden intensiver Arbeit in den Untergruppen wurden folgende Aufgabenstellungen formuliert:

⁴ Siehe

http://www.podcast.de/episode/730685/Interview_Markus_Langner_CHE_zu_familienfreundlichen_Hochschul_en.htm ; letzter Zugriff am 20.11.08.

⁵ <http://www.familienfreundliche-hochschule.de/portraits.html> ; letzter Zugriff am 20.11.08.

⁶ http://www.wdr.de/mediathek/html/regional/2008/06/30/westblick_02.xml ; letzter Zugriff am 20.11.08.

a) UNICert® II allgemeinsprachlich (Teilnehmer: Bermejo, Edmondson, Endres, Eggensperger, Mattedi, Markova, Naumann, Personne, Pertoft, Reich⁷)

Aus der Sammlung der vorgelegten Texte wählte die Gruppe folgende Texte bzw. Textteile aus:

- den Erfahrungsbericht einer Studentin,
- Absatz 1 bis 3 aus „Lara fiebert, Mama verliert ein Jahr“ sowie
- „Familienfreundliche Uni Potsdam ausgezeichnet.“

Prüfungsdauer:

Hörverstehen: 20 Minuten;

Leseverstehen und freier schriftlicher Ausdruck: 120 Minuten (bzw. 2 x 60 Minuten);

mündlicher Ausdruck: 15 Minuten.

Personale Situierung:

Auf dem Weg zur familienfreundlichen Hochschule: Ist-Zustand und Soll-Zustand

- Sie sind ReferentIn für Soziales und damit beauftragt, Ihre Hochschule familienfreundlicher zu gestalten. Ihre Aufgabe ist es, zunächst den Ist-Zustand zu sondieren und Vorschläge für den Soll-Zustand zu machen. Oder:
- Sie nehmen als StudentIn an einem Ideenwettbewerb teil und bewerben sich um einen Preis für Maßnahmen für eine familienfreundliche Hochschule.

Hörverstehen:

Die einzelnen Aufgaben zum Hörverstehen konnten aus den o.g. Gründen nicht gestellt werden. Aufgrund der gegebenen Informationen wurde folgende denkbare Aufgabe formuliert:

„Sie hören den Erfahrungsbericht einer Studentin und Mutter. Fertigen Sie Notizen zu den Schwierigkeiten der Studierenden, zu den Maßnahmen, die bereits ergriffen wurden sowie zu den offenen Wünschen der Mutter an.“

Leseverstehen:

Auf der Basis der ausgewählten Texte wurden einerseits Aufgaben zum selektiven Lesen und dem Wortschatz formuliert, andererseits Aufgaben, die die Verarbeitung der Information voraussetzen:

- lexikalische Begriffe aus den Texten finden;
- bestehende Maßnahmen aus den Texten herausfiltern und einem Begriffsschema zuordnen;
- aus der Perspektive der Referentin bzw. des Studenten eigene, weitere Vorschläge unterbreiten und Maßnahmen nach ihrer Relevanz hierarchisieren;
- eine Prioritätenliste erstellen und begründen.

⁷ Unser besonderer Dank gebührt Astrid Reich für ihre Mitschrift der Ergebnisse aus der Untergruppe UNICert® II, die in diesen Bericht mit einfließt.

Schriftlicher Ausdruck:

Da die UNICert[®]-Prüfung nicht integrativ gestaltet werden soll, sondern die einzelnen Teilkompetenzen überprüfen soll, wurde in der Gruppe diskutiert, ob für die Schreibaufgabe nicht ein neuer Input gewählt werden müsste, der es ermöglichen würde, die Schreibleistung separat zu erfassen und eine Kettenreaktion zu vermeiden. Eine „Vertiefungsphase“ zwischen der Informationsverarbeitung aus der Inputphase (Hör- und Lesetexte) wurde als zu zeitaufwendig abgelehnt.

Hier wurde als Aufgabe vorgeschlagen:

- „Sie erhalten folgende E-Mail einer Studentin, die wegen ihres kranken Kindes mehrfach gefehlt hat und deshalb nicht zu einer wichtigen Prüfung zugelassen wurde. Legen Sie den Sachverhalt in einem formalen Brief dar, der an den verantwortlichen Professor geschickt wird“.

Mündlicher Ausdruck:

Nach eventuellem Feedback bzw. einem Gespräch über den schriftlichen Prüfungsteil wären folgende Aufgaben als Einzel- bzw. Paarprüfung denkbar:

- eigene Erfahrungen mit dem Sachverhalt darlegen, sich zur Relevanz des Themas äußern;
- Rollenspiel: Sie vertreten einen Standpunkt pro oder contra (wird ausgelost) zu folgenden Themen, wobei Sie zu einem Ergebnis kommen müssen:
 - Ausnahme von der Anwesenheitspflicht in den Kursen von studierenden Eltern;
 - längere Abgabefristen für Seminararbeiten;
 - bevorzugte Platzvergabe bei den Kursen;
- die Studierenden ziehen verschiedene Argumente oder Maßnahmen aus der Prioritätenliste und müssen miteinander bzw. mit der Jury darüber debattieren.

b) UNICert[®] III allgemeinsprachlich (Teilnehmer: Geyer, Kessel, Krause, Madsen, Ruiz Valverde, Zahn, Zierenberg)

Aus der Sammlung der vorgelegten Texte zum Thema „auf dem Weg zur familienfreundlichen Universität“ wählte die Gruppe folgende Texte, bzw. Textteile:

- Familienfreundliche Uni Potsdam
- drei Seiten aus der Broschüre „Familie im Blickpunkt“ der Uni Erlangen-Nürnberg
- „Lara fiebert, Mama verliert ein Jahr“ – FAZJob.Net v. Sabine Hildebrandt-Woekel, S.3 „Hochschule nicht unbedingt familienfreundlich“ bis... „Studium mit Kind erleichtern“
- Elternschelte – familienfreundliche Hochschulen?

Alle TeilnehmerInnen der Gruppe bis auf zwei mussten die Gruppe bereits um 16.00 Uhr verlassen. Folglich sah sich die Gruppe gezwungen, ihre Diskussion auf die schriftliche Prüfung zu beschränken. Mögliche Formen einer Hörverständnisprüfung wurden nur kurz andiskutiert.

UNICert[®] III, schriftliche Prüfung „allgemeinsprachlich“:

Grundparameter der Prüfung:

Prüfungsdauer 2 ½ – 3 Stunden

Zahl der Aufgaben	mindestens 3, maximal 4
Prüfungsart	überwiegend freie Textproduktion
Bewertung	Verteilung der Punktzahl in Abhängigkeit der Textlänge
Prüfungslänge	Kandidat schreibt insgesamt 650–800 Wörter
Ansatz	klare personale Situierung des Aufgabenkontexts

Personale Situierung:

Als Vater oder Mutter eines Kleinkinds und als Student/Studentin müssen Sie eine Entscheidung treffen. Ihr(e) Lebenspartner(in) ist ebenfalls Student(in) und muss einen Studienortwechsel in Kauf nehmen, um im gewählten Fach in einem Masterprogramm weiter zu studieren. Sie sind gegenwärtig damit befasst, die „Familienfreundlichkeit“ und die dazugehörigen Dienstleistungen einiger in Frage kommender Universitäten zu recherchieren und zu überprüfen, bevor Sie eine Auswertung vornehmen, bzw. die von Ihnen gewählten Informationen weitergeben.

Aufgabe 1

Selektives Lesen, Leseverstehen (ca. 15–20 Minuten)

Lesen Sie die vorliegenden Texte.

- Auf Grund der Lektüre stellen Sie eine Liste von Kriterien der Familienfreundlichkeit zusammen – und zwar in Form von Aufzählungszeichen („Bullet points“).
- Ergänzen Sie Ihre Liste um weitere Punkte, die Sie für wichtig erachten, jedoch bei der Lektüre nicht entdeckt haben.
- Aus den Texten sollen Sie mindestens fünf Kriterien wiedergeben.
- Insgesamt sollen Sie nicht mehr als 10 Kriterien angeben.
- Fassen Sie in maximal 100 Wörtern und in vollständigen Sätzen zusammen, welche Kriterien für das Wohlergehen und die Bedürfnisse Ihrer Familie am Wichtigsten sind.
-

Aufgabe 2

Geleitete Textproduktion a) Vergleich (170–220 Wörter; ca. 30 Minuten)

Vergleichen Sie anhand der von Ihnen gewählten Kriterien die von der Uni Potsdam und von der Uni Erlangen-Nürnberg angebotenen Serviceleistungen. Erwähnen Sie gegebenenfalls Informationsdefizite, die noch zu ergänzen wären und begründen Sie Ihre Wahl mit einer schriftlichen Erklärung, warum Sie Ihre gegenwärtige Beschäftigung als Hilfskraft wegen des bevorstehenden Umzugs aufgeben müssen.

Aufgabe 3

Geleitete Textproduktion b) Zusammenfassung (maximal 200 Wörter; ca. 30 Minuten)

Schreiben Sie eine Zusammenfassung des markierten Textteils aus dem Text 4 „Elternschelte“ (von „Seit 5 Jahren...“ bis „erleichtern würde“).

Aufgabe 4

Freie Textproduktion mit Auswahl (350–400 Wörter; ca. 45 Minuten)

Entweder

- Ihre Uni-Zeitschrift „Campus Heute“ hat Sie um einen Beitrag mit dem Titel „Familienfreundlich Wir können mitreden....oder?“ gebeten. Ihre Meinung und Ihre Erfahrungen sind gefragt. Beachten Sie, dass Sie in Ihrem Beitrag Ihrem studentischen Lesepublikum stilistisch gerecht werden.

Oder

- Sie beschließen, einen Antrag auf Änderung der gegenwärtigen Missstände in punkto Familienfreundlichkeit an Ihrer Universität an die Hochschulleitung zu schicken. Ihr Antrag könnte auch Hinweise auf Universitäten enthalten, die Studierende mit Kind(ern) besser im Blickpunkt haben, oder Anregungen, die von Ihnen und Ihrem Kommilitonenkreis stammen.

Diskussion der Ergebnisse

Zum Abschluss wurden die Ergebnisse der beiden Untergruppen vorgestellt und diskutiert. Aufgrund von Zeitmangel konnte leider nicht näher auf die Differenzierung der Aufgabenformate und der Bewertungskriterien auf den beiden Stufen II und III eingegangen werden, um diese stärker voneinander abzugrenzen. Rückblickend lässt sich sagen, dass die Länge der verschiedenen Stufenprüfungen zwar durchaus angemessen erscheint, der Schwierigkeitsgrad der produktiven Aufgaben allerdings noch stärker differenziert werden müsste, um die Progression von II nach III besser sichtbar zu machen.

Während die meisten Teilnehmer die Textauswahl sowie die Situierung der zu bewältigenden Aufgaben im Studienalltag in Bezug auf Relevanz, Authentizität, Lebenswirklichkeit und Hochschulspezifität als durchaus angemessen ansahen (eine einzige Teilnehmerin hatte Einwände in Bezug auf die Lebensrealität von jungen männlichen Studierenden), wurde jedoch als kritisch angemerkt, dass eine handlungsorientierte Prüfung im allgemeinsprachlichen Bereich im Gegensatz zu einer traditionellen, kontextbasierten Prüfung nicht die Bandbreite der auf dieser Stufe möglichen Themen erfasst, wie sie u.a. auch auf der Zertifikatsrückseite der Stufe II folgendermaßen definiert wird: „Er/Sie kann sich schriftlich und mündlich zu einer Vielfalt kultureller und fachlicher Themen angemessen äußern“.

Eine weitere Schwierigkeit wurde in der Durchführbarkeit der mündlichen Prüfung gesehen, die, um die Chancengleichheit aller Probanden zu gewährleisten, in zeitlichem Abstand zur schriftlichen Prüfung und ggf. nach Einsichtnahme in den schriftlichen Teil durchgeführt werden müsste. Weiterhin wurde angemerkt, dass eine Wiederholung von Teilprüfungen bei Nichtbestehen nicht mehr möglich wäre. Insofern wäre es sicherlich nützlich, näher auf die institutionellen Rahmenbedingungen einzugehen, die zur Umsetzung einer handlungsorientierten Prüfung erfüllt werden müssten.

ARBEITSGRUPPE 2b: HANDLUNGSORIENTIERTE PRÜFUNGEN AUF DEN STUFEN UNICert® II UND III IN FACHSPRACHLICH AUSGERICHTETEN KURSEN

**Barbara Amling, Universität Rostock
Verena Hotter, Fachhochschule Kufstein**

1. Einleitung

Prüfungen im Kontext von UNICert® umfassen die vier Kernkompetenzen Hören, Lesen, Schreiben sowie Sprechen und sind hochschulspezifisch, allgemeinsprachlich oder fachsprachlich ausgerichtet.⁸ Sie sind kontinuierlich weiterentwickelt worden, um qualitativ hochwertige Ergebnisse erzielen zu können und den stetig wachsenden Anforderungen der globalisierten Studien- und Berufswelt gerecht zu werden.

In diesem ständigen Weiterentwicklungsprozess der Konzepte stellen handlungsorientierte Ansätze eine wertvolle Alternative zu den vorhandenen Prüfungskonzepten dar, da sie die Fremdsprachenkenntnisse aus einer stärker praktisch und inhaltlich ausgerichteten Perspektive überprüfen. Die Einbettung der Prüfungen in situative Kontexte, sowie die stärkere Hinwendung zur Erfassung/Abbildung der Sprachhandlungskompetenz, d.h. der Fähigkeit, in einer bestimmten (möglichst authentischen) Kommunikationssituation ein bestimmtes Kommunikationsziel zu erreichen, sind wesentliche Aspekte des handlungsorientierten Prüfungskonzeptes.⁹

Deshalb sollten handlungsorientierte UNICert®-Prüfungsaufgaben in einen realitätsnahen, hochschulspezifischen und/oder berufsbezogenen Kontext eingebettet werden, der eine bestimmte Kommunikationssituation widerspiegelt, in dem die zu Prüfenden klar definierte Rollen übernehmen und das Ziel darin besteht, ein bestimmtes vorgegebenes und möglichst realistisches Kommunikationsziel zu erreichen.¹⁰ Das Produkt der Sprachhandlung kann ein geschriebener und/oder gesprochener Text sein. Das verstehende Lesen und Hören dient dazu, Informationen zu gewinnen, die für die Erreichung des Kommunikationsziels, d.h. der Anfertigung des geschriebenen/gesprochenen Textes notwendig sind. Umstritten ist dabei, inwieweit das Hör- und Leseverstehen im Rahmen von UNICert®-Prüfungen als Einzelleistungen erfasst und bewertet werden können.

Ziel der Arbeitsgruppe war es, Prüfungsaufgaben zu entwickeln, die den o.g. Anforderungen genügen, d.h. die eine genaue Beschreibung der Kommunikationssituation (authentische Problemstellung in einem hochschul- und/oder fachspezifischen Kontext), sowie eine klare Definition der Rollen der zu Prüfenden in der Kommunikationssituation und des Kommunikationszieles umfassen.

⁸ Vgl. UNICert® 2008: <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/was-ist-unicert.htm>

⁹ Vgl. Jank / Meyer 2008: 327.

¹⁰ Vgl. Gudjons 2008: 86.

2. Ergebnisse

Anhand der vorhandenen traditionellen, teilweise (s. Anhang 1, 2) bzw. vollständig handlungsorientierten Prüfungsaufgaben (s. Anhang 3) wurde in der Arbeitsgruppe diskutiert, wie dieser Ansatz Schritt für Schritt in fachsprachlich ausgerichtete Prüfungen integriert werden kann und welche Fragen bei ihrer Erstellung auftreten. In einem zweiten Schritt wurden gemeinsam handlungsorientierte Aufgabenstellungen erarbeitet. Dabei sind zwei unterschiedliche Herangehensweisen gewählt worden.

2.1 Beispiel für eine handlungsorientierte Aufgabe (schriftliche und mündliche Produktion)

Im ersten Fall wurden ausgehend von einem authentischen wirtschaftsbezogenen Problem (*Lohnt es sich in Russland und Südafrika zu investieren?*) folgende Ansätze für handlungsorientierte Aufgaben für die schriftliche und mündliche Prüfung entwickelt.

2.1.1 Ansätze für eine Aufgabenstellung für die schriftliche Prüfung

Kontext und Problemstellung:

Ihre Rolle: Sie sind freiberufliche(r) Wirtschaftsberater(in) im Bereich Investment & Finanzierung. [...]

Ausgangssituation: Herr ABC von der Firma XYZ (Bäckereikette) hat Sie kontaktiert. [...]

Problemstellung: XYZ will expandieren und neue Märkte erschließen, da der deutsche Markt gesättigt ist. [...]

Ziel: Optionen schriftlich analysieren und für die Firma XYZ Lösungsvorschläge in Form eines Berichtes darstellen. [...]

Aufgabenstellung 1:

Beschreiben und vergleichen Sie die Investitionsmöglichkeiten für Russland und Südafrika für die Firma XYZ und entscheiden Sie sich für ein Land.

Dies dient als Vorbereitung für die Argumentation basierend auf dem zur Verfügung gestellten authentischen schriftlichen und mündlichen Material (z.B. Videoclip, Texte) und einer eigenen Analyse für den Bericht in Aufgabenteil 2.

Zu erstellendes Prüfungsprodukt:

Ihre Ideenaufbereitung als Berater(in) zur internen Verwendung Folgendes ist dabei zu beachten:

- Beschreibung des Ist-Zustandes
- Vergleich
- Argumentation

- 250 Wörter

Aufgabenstellung 2:

Begründen Sie Ihre Entscheidung mit Argumenten, die sich auf Informationen aus dem zur Verfügung gestellten authentischen schriftlichen und mündlichen Material (z.B. Videoclip, Texte) stützen, und kombinieren Sie es mit Ihrer eigenen kritischen Einschätzung.

Zu erstellendes Prüfungsprodukt:

Verfassen Sie einen schriftlichen Bericht für XYZ (basierend auf dem zur Verfügung gestellten Material und Ihrer eigenen Analyse). Folgendes ist dabei zu beachten:

- Darstellung des Lösungsvorschlages
- 250 Wörter

Bewertungskriterien für Aufgabenstellungen 1 und 2:

- Bezugnahme auf die vorliegenden (schriftlichen und mündlichen) Texte sowie fachlich fundierter und eigenständiger Beitrag
- Analyse von Themenbereichen basierend auf dem Gelesenen und Gehörten
- kritische Interpretation des Gelesenen und Gehörten
- sprachliche Gestaltung: Vokabular, Grammatik, Orthographie, Stil, Sprachfluss
- Textorganisation: logische Struktur, Klarheit

2.1.2 Aufgabenstellung für die mündliche Prüfung

Kontext und Problemstellung:

Ihre Rolle: Sie sind freiberufliche(r) Wirtschaftsberater(in) im Bereich Investment & Finanzierung. [...]

Ausgangssituation: Herr ABC von der Firma XYZ (Bäckereikette) hat Sie kontaktiert. [...]

Problemstellung: XYZ will expandieren und neue Märkte erschließen, da der deutsche Markt gesättigt ist. [...]

Ziel: Sie präsentieren der Firma XYZ Ihren Lösungsvorschlag. [...]

Aufgabenstellung:

Präsentieren Sie Ihren Lösungsvorschlag dem Geschäftsführer, Herr ABC, der Firma XYZ.

Zu erstellendes Prüfungsprodukt: Präsentation. Folgendes ist dabei zu beachten:

- Details [...] Argumentation
- 2er-Gruppen
- 20 Minuten Vorbereitungszeit

- 15 Minuten Präsentation (ca. 7 Minuten pro Person)
- 10 Minuten Fragen & Antworten

Bewertungskriterien:

- Präsentation der Empfehlung für die Firma XYZ
- Bezugnahme auf die vorliegenden (schriftlichen und mündlichen) Informationen (vgl. schriftliche Prüfung), Analyse und kritische Interpretation
- fachlich fundierte, eigenständige und überzeugende Argumentation
- logische Struktur und Klarheit
- sprachliche Gestaltung: Vokabular, Grammatik, Orthographie, Stil, Sprachfluss
- non-verbale Kriterien: Körpersprache, Umgang mit Medien, Visualisierung

2.2 Beispiel für eine handlungsorientierte Aufgabe (schriftliche und mündliche Produktion)

Im zweiten Fall bilden inhaltlich ergänzende Lese- bzw. Hörverstehenstexte (s. Anhang 4) aus dem Bereich der Biologie den Ausgangspunkt für die Entwicklung folgender Kontexte.

2.2.1 Aufgabenstellung für die mündliche Prüfung

Situativer Kontext für eine mündliche Prüfungsaufgabe

The influence of man on nature: (preservation or productivity)

As a specialist on the subject of *biological balance* you are invited to brief – in the form of a presentation – a community council that is planning a major project which might result on having environmental consequences.

Aufgabenstellung

Research the necessary information from the text(s) and audio input below. Comprehension of input – where necessary – can be obtained from peers or internet resources.

2.2.1 Aufgabenstellung für die schriftliche Prüfung

Situativer Kontext für eine schriftliche Prüfungsaufgabe

The influence of man on nature: (preservation or productivity). You are a participant of a discussion forum (see below).

Aufgabenstellung

The environmental group *hedge-hog preservation* runs an active discussion forum. Prepare a commentary for the forum in which you clearly try to convey the main information of the text(s) and audio below.

3. Diskussionsschwerpunkte

Im Rahmen des Fortbildungsworkshops wurden das subjektive Empfinden der Lernenden bzgl. des Schwierigkeitsgrades der Prüfungen und die Einbindung von Fachwissen, die Evaluierung der Sprachprodukte sowie die Unterschiede in den Aufgabenstellungen auf den Stufen II und III diskutiert.

3.1. Schwierigkeitsgrad der Prüfungen (Empfinden der Lernenden) sowie Einbindung von Fachwissen

Erste Erfahrungsberichte über handlungsorientierte Prüfungen zeigen, dass dieses Prüfungsformat von den Lernenden als leichter empfunden wird, als die üblicherweise verwendeten Prüfungsformate. Das ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass bei dieser Art der Überprüfung nicht so sehr die grammatische Korrektheit, sondern vielmehr das Erreichen eines bestimmten Kommunikationsziels im Vordergrund steht. Die Prüflinge empfinden dies als angenehmer und leichter. Es sollte den Studierenden verdeutlicht werden, dass diese Prüfungen trotz allem in erster Linie Tests sind, die die sprachliche Kompetenz des Einzelnen bewerten sollen. Zusätzlich zu den sprachlichen Kompetenzen werden verstärkt auch inhaltliche Kompetenzen (Fachwissen) miteinbezogen.

3.2. Evaluierung der Sprachprodukte

In der Diskussion hat die Evaluierung/Bewertung der Sprachprodukte und der zu erbringenden Teilleistungen einen breiten Raum eingenommen. Dabei wurde deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Bewertungskriterien transparent und möglichst leicht handhabbar sein sowie die folgenden Aspekte erfassen müssen:

- Bezugnahme auf die vorliegenden (schriftlichen und mündlichen) Texte, sowie fachlich fundierter und eigenständiger Beitrag
- Analyse von Themenbereichen basierend auf dem Gelesenen und Gehörten
- kritische Interpretation des Gelesenen und Gehörten
- sprachliche Gestaltung: Vokabular, Grammatik, Orthographie/Aussprache/Phonetik, Stil, Sprach-/Redefluss
- Textorganisation: logische Struktur, Klarheit

3.3. Unterschiede in den Aufgabenstellungen auf den Stufen II und III

Ein weiterer Aspekt der Diskussion befasste sich mit der Frage, inwieweit sich die Aufgabenstellungen auf den Stufen II und III voneinander unterscheiden müssen. Unseres Erachtens sind diese fachbezogenen Problemstellungen nicht unbedingt an eine spezifische Stufe gebunden, sondern eignen sich unseres Ermessens sowohl für die Stufe II als auch die

Stufe III. Eine Differenzierung zwischen diesen beiden Stufen sollte sich vielmehr im Schwierigkeitsgrad und der Komplexität der Quellen für die Informationsgewinnung, in den Anforderungen an die mündlichen sowie schriftlichen Leistungen, sowie in der Bewertung der erbrachten Leistungen widerspiegeln.

3.4. Offene Fragen

Offen geblieben sind Fragen wie:

- Welche Rolle spielen die Leseverstehens- und Hörverstehensleistungen bei der Bewertung des gesprochenen oder geschriebenen Textes?
- Wie bewerten wir eine Leistung, wenn – schlimmstenfalls – eine Studentin/ein Student das Kommunikationsziel erreicht hat, aber keinerlei, oder so gut wie keine Informationen aus den Hör- und Lesetexten verwendet hat? Wie können die Fertigkeiten im Lese- und Hörverstehen explizit erfasst und bewertet werden? Diese Fragen scheinen nur über konkrete Vorgaben in der Aufgabenstellung zu lösen zu sein.
- Inwieweit sind Phasen der Gruppenarbeit als Teil handlungsorientierten Prüfungen legitim und sinnvoll?

4. Zusammenfassung

Da im hochschulspezifischen und berufsbezogenen Kontext die Lösung komplexer Kommunikationsaufgaben, die einem bestimmten Kommunikationsziel dienen, weitaus realistischer ist, als die Lösung sprachsystembezogener Aufgaben, sind handlungsorientierte Prüfungen eine sinnvolle und notwendige Weiterentwicklung vorhandener Prüfungskonzepte. Es versteht sich dabei von selbst, dass dem handlungsorientierten Prüfen handlungsorientiertes Lehren vorausgehen muss und dass diese Art des Prüfens die Lehrenden vor völlig neue Herausforderungen stellt, was die Vorbereitung, Durchführung und Bewertung dieser Prüfungen angeht.

Literaturverzeichnis

Gudjons, Herbert, (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen, 7. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Jank, Werner, Meyer, Hilbert, (2008): Didaktische Modelle, 8. Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG

UNICert[®] (2008): Was ist UNICert[®]?, <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/was-ist-unicert.htm> (abgerufen am 15. Dezember 2008)

Anhang

1. Beispiel – TU Dresden – Prüfung Schreiben

Situation:

Vous avez l'intention de passer un semestre en France et vous vous êtes donc inscrit à l'ESSCA, l'Ecole supérieure des Sciences commerciales d'Angers. Sur ce, l'Association Relations Internationales vous adresse la lettre ci-dessous.

Consigne:

Répondez-y en vous présentant brièvement (études, filière, spécialisation, langues parlées...) et en demandant les renseignements qui vous paraissent utiles pour garantir le succès de votre séjour d'études.

(Comptez le nombre de mots rédigés)

ESSCA
Association
Relations Internationales
1, rue Lakanal
BP 2007
490166 ANGERS CEDEX 01
France

Angers, le...

Objet: Accueil

Chers amis,

Vous avez choisi de venir étudier en France, nous en sommes très heureux. Nous représentons l'Association Relations Internationales, une association d'étudiants de deuxième et de troisième année qui a pour but de faciliter votre intégration à l'ESSCA.

Notre premier objectif est que votre arrivée se déroule de la meilleure façon possible. C'est pourquoi nous vous demandons de remplir les fiches en annexe avec le plus grand soin. Nous nous occuperons de vous accueillir à votre arrivée à Angers et, si vous le désirez, de vous trouver un logement.

Pour nous il est plus facile de vous accueillir en groupe, c'est pourquoi nous organisons un accueil en gare le week end des 12 et 13 septembre. Ceux qui arriveront un autre jour, viendront à l'ESSCA par leurs propres moyens.

Ensuite, afin de vous intégrer à la vie de l'ESSCA de la façon la plus agréable qui soit, nous nous chargerons de vous trouver une « marraine » ou un « parrain » qui pourra vous servir de guide dans cette découverte.

En attendant de vous rencontrer à Angers, nous vous demandons de nous renvoyer les fiches de renseignements et nous vous adressons nos salutations les meilleures.

Alexandre Meunier
Secrétaire de l'Association Relations Internationales

Anhang 2: Beispiel – Universität Rostock – Prüfung Schreiben

Situation:

Energy forms a key part of everyday life. As our economies grow, demand for energy increases. Furthermore, energy generation and consumption have a big impact on the environment, in particular on CO₂ emissions. Over the next ten years, the UK (like other countries) wants to contribute to a considerable reduction in these emissions.

Task:

You are an engineer working as an adviser for the Department of Trade and Industry of the UK and have been asked to prepare a technical *report* which

- describes the present situation in the field of energy generation and energy consumption by summarizing major developments over the last 10 years (see figures/ charts)
- gives major reasons for these developments and
- gives recommendations/ makes proposals on
 - o how electricity generation can become more environmentally friendly and
 - o how electricity consumption by industry and individual consumers can be changed to achieve the objective mentioned above.

(Die Abbildungen wurden weggelassen.)

Anhang 3: Beispiel – Fachhochschule Kufstein – Prüfung Leseverständnis & Schreiben

Prüfungsart	Schriftlich
Kompetenz	Leseverständnis & Textproduktion
Prüfungsdauer	max. 150 Minuten
Prüfungsform	Lösen von handlungsorientierten Aufgaben basierend auf den vorliegenden Texten
Hilfsmittel	Hilfsmittel zugelassen
Bewertungskriterien	<ul style="list-style-type: none">▪ Inhalt: Bezugnahme auf den vorliegenden Text sowie fachlich fundierter sowie eigenständiger Beitrag▪ Zusammenfassung des Gelesenen (objektiv)▪ Analyse von Themenbereichen basierend auf dem Gelesenen▪ Interpretation des Gelesenen▪ sprachliche Gestaltung: Vokabular, Grammatik, Orthographie▪ Textorganisation: logische Struktur, Klarheit▪ Stil, Sprachfluss

Setting:

Your role: You are a **Facility Management consultant** who was contracted by FHS KufsteinTirol on a free-lance basis. You have read the articles about sustainability (see below).

As resources are getting scarce sustainability has become a major issue not only in today's general business world, but has also gained increasing importance in the operation of universities. Therefore FHS KufsteinTirol would like to set a focus on sustainability and integrate it in its philosophy.

The management of FHS KufsteinTirol has asked you to develop a concept explaining how FHS KufsteinTirol could integrate sustainability (more).

Task:

For this purpose you

- read the texts below (text 1 and text 2) and
- write an analysis in which you make 2–3 recommendations and critically analyze your ideas.

Your analysis is **based on the texts you have read** (see below) and **includes your own interpretation and analysis**.

In your analysis you answer the following research question and focus on 2–3 arguments & recommendations:

**What can FHS KufsteinTirol do
to guarantee sustainability in an efficient and effective way?**

Proceed according to the following structure:

- introduction: background, problem statement, research question / hypothesis, aim
- 2–3 main points: critical analysis of arguments → recommendations
- conclusion: relating to research question, future trend etc.

Please note: Referencing

As the management does not know the articles you have read you must **refer to them according to the guidelines of academic writing** (→ include 2 direct or indirect references minimum & the according bibliography entries).

Length:

Write an analysis of **~450–500 words**.

TEXT 1:

Author: Paul von Paumgarten

In: FMJ Online, edition: Sept/Oct. 2006

URL: http://www.ifma.org/ifmanet/fmj/2006/sep_oct/08article.cfm

Retrieved on 14 April 2008

Making Dollars and Sense of Sustainability

(Der vollständige Text wurde weggelassen)

TEXT 2:

Author: Craig Zurawski

In: FMJ Online, edition: Jan/Feb. 2008

URL: http://www.ifma.org/ifmanet/fmj/2008/jan_feb/04article.cfm

Retrieved on 14 April 2008

Greening Your Building Portfolio

(Der vollständige Text wurde weggelassen.)

Anhang 4: Texte für die Erstellung der Prüfungsaufgabe**Cats, rats and seabirds**

Cats kill birds, and therefore eradicating cats from an island would seem to be a good strategy for protecting the native population of seabirds. But that thinking does not take account of ecological complications.

5 When alien species colonize islands, some of the native inhabitants usually suffer. Seabirds are commonly the victims in these sad cases, because they or their chicks or eggs are especially prone to becoming the prey of introduced mammals. Over the past 20 years, conservation workers in different parts of the world have expended much time and effort to eradicate predators such as cats and rats from selected islands¹. The upshot has often been an
10 improvement in the status of the species under threat.

But matters are not always straightforward in conservation biology, as Rayner *et al.* demonstrate in a paper in *Proceedings of the National Academy of Sciences*². Using a 35-year data set, they show empirically that the eradication of cats from Little Barrier Island, an oceanic island off the coast of New Zealand's North Island, led to a severe decrease in the
15 breeding success of the resident seabird, a burrowing species called Cook's petrel (Fig. 1). The reason, it seems, was an explosion in the number of rats, which tend to prey on the petrel chicks and eggs, and which resulted from the absence of cats. The impact of the rats on the petrels depended on habitat altitude, with birds nesting at lower elevations suffering less severely. Rayner *et al.* are not sure why this should be; they speculate, however, that the
20 difference is because of the greater availability of other food sources for the rats at lower altitudes.

The authors' principal results seem to support theoretical models showing that, when cats and rats both kill an endangered bird species, the eradication of cats may accelerate the decline of the bird as a consequence of an increase in rat numbers. This possible outcome, termed the
25 'mesopredator release effect'³, must clearly be taken into account when planning conservation projects.

Relationships of communities invaded by several species can be complex¹. Adding to that complexity is variation in the life-histories of threatened species. For example, most seabird

30 species have long lifespans, low reproductive rates and delayed maturity, making them very sensitive to changes in adult survival but less sensitive to changes in reproduction rates⁴. This is the reason seabirds are so vulnerable as 'by-catches' in fishing operations. Each year, techniques such as longline fishing cause the death of thousands of adult birds, albatrosses being prominent examples; the result has been collapses in certain seabird populations in the southern oceans⁵.

35 For mammal invasions, seabird life-history traits are likewise an important factor. Cats (average weight 2.5 kilograms) are efficient predators that can kill both adults and chicks of most small or medium-sized species of seabird (weighing up to 1 kg). Furthermore, by killing the breeding adults, cats indirectly affect the breeding success of the birds because both parents are indispensable for rearing a chick. Rats (average weight 70–400 g, depending on

40 the species) are also efficient predators, but their size makes them less dangerous to adults. Instead, they tend to eat eggs or small chicks, and most studies have shown that, for seabirds, breeding success is indeed the main demographic trait influenced by rats⁶.

45 The lethal combination of cats and rats on islands is all too common, and threatens endemic petrels (Fig. 2) and other seabirds and animals all over the world. Conservation managers require guidelines for eradication programmes⁷, and in some cases simultaneous eradication of both cats and rats may not be possible⁸. In such cases, which species should be tackled first? Mathematical models simplify reality, and in the original model³ of the relationships between cats, rats and birds, the different impacts of cats and rats on the different age classes of the native prey were not considered.

50 Rayner *et al.*² confirm the model prediction that, as a likely consequence of mesopredator (rat) release, the breeding success of Cook's petrels would decrease substantially following cat eradication. However, the increase in survival of adult seabirds, free from cat predation and immune to rat predation, could have offset the corresponding decrease in reproduction; adult survival was something Rayner *et al.* did not measure. Given the occurrence of a

55 mesopredator release effect, it might seem that cats should not always be the first to be eradicated, especially if a population explosion of rats (or a similar species such as mice⁹) might follow. But this must be contrasted with the different impacts of cats and rats on the different age classes of seabird species – even if the eradication of cats leads to an increase in rat density, this might not necessarily mean a decline in a seabird population.

60 In providing the first evidence of a mesopredator release effect on an island, Rayner *et al.* show, yet again, that in the real world of conservation a solution may not always be as simple as it at first seems. They also show once more the value of long-term ecological monitoring. As is only to be expected, however, the interface between theoretical models of the different impacts of cats and rats on seabird populations^{6, 10} and long-term field data requires more

65 detailed scrutiny. Only by continual testing of models with data in different circumstances, including such factors as habitat altitude or the age-structured population of the native prey, will we be able to find out what is really best for the birds.

Matthieu Le Corre is in the Laboratoire Ecomar, Université de La Réunion, F-97715 Saint Denis de La Réunion, France.
e-mail: lecorre@univ-reunion.fr

1. Courchamp, F., Chappuis, J.-L. & Pascal, M. *Biol. Rev.* 78, 347–383 (2003).
2. Rayner, M. J., Hauber, M. E., Imber, M. J., Stamp, R. K. & Clout, M. N. *Proc. Natl Acad. Sci. USA* 104, 20862–20865 (2007).
3. Courchamp, F., Langlais, M. & Sugihara, G. *J. Anim. Ecol.* 68, 282–292 (1999).
4. Weimerskirch, H. *Biology of Marine Birds* (CRC Press, Cleveland, Ohio, (2002).
5. Lewison, R. L., Crowder, L. B., Read, A. J. & Freeman, S. A. *Trends Ecol. Evol.* 19, 598–604 (2004).
6. Jones, H. P. *et al. Conserv. Biol.* 22 (in the press).
7. Brooke, M., Hilton, G. M. & Martin, T. L. F. *Anim. Conserv* 10, 380–390 (2007).
8. Rodríguez, C., Torres, R. & Drummond, H. *Biol. Conserv* 130, 98–105 (2006).
9. Huysen, O., Ryan, P. & Cooper, J. *Biol. Conserv.* 92, 299–310 (2000).
10. Peck, D., Faulquier, L., Pinet, P., Jaquemet, S. & Le Corre, M. *Anim. Conserv.* (in the press).
11. IUCN Species Survival Committee 2007 *IUCN Red List of Threatened Species* (IUCN, Gland, Switzerland, 2007).

Nature, vol 451, 10 January 2008
Matthieu Le Corre

Part 2. Listening comprehension

You are going to watch a short extract from David Attenborough's *State of the Planet* about the effects of an alien species on its new environment.

Summarize both the documentary and the text in no more than 400 words in total. Focus especially on the similarities of and the differences between the two situations.

Tapescript:

***State of the Planet* (David Attenborough)**

John Lawton:

A switching predator is a predator with a variety of prey available to it, able to attack a wide range of prey items so that if any one prey gets rare he can switch to an alternative kind of prey. That way he can work his way through a smorgasbord of prey items sustaining its population on whatever happens to be common at the time.

David Attenborough:

To get an idea of how a switching predator like those early humans can have such a damaging effect on other species we can look at a modern story involving another and rather surprising switching predator from Europe.

In the mid-1970s five hedgehogs were taken from the Scottish mainland where they are common and released as garden pets on the island of South Uist off the west coast. It's an island too remote for the hedgehog ever to have reached by itself. They and their descendants took to living in old rabbit burrows. The island turned out to be a virtually perfect place for hedgehogs with no predators to control their numbers. Being a switching predator the hedgehog will feed on anything of the right size that it can find. Slugs, snails and worms are among its favourites and they are hugely abundant in the damp climate here. So well did the island suit the hedgehog that those original five have given rise to a population today of

around 10,000 hedgehogs.

Originally other animals also benefited from the lack of predators. The dunlin had always nested here successfully for although it lays its eggs on the ground there was nothing here to take them.

But the hedgehog changed all that. In the way of a switching predator it is always looking for new kinds of food. It turns out that hedgehogs will happily switch from feeding on slugs and worms to dunlin eggs. This switch led to a drastic collapse in the dunlins' breeding success.

Unfortunately the story doesn't end there. At low tide South Uist is connected to other islands by sand bars. The hedgehogs can simply walk from one island to another devastating the populations of breeding birds as they go.

Some islands that are not naturally connected by sandbars have now been joined by causeways and there the hedgehogs do not even have to wait for low tide.

ARBEITSGRUPPE 3 (Fischer- Alonso fehlt)

ARBEITSGRUPPE 4: HANDLUNGSORIENTIERTER SPRACHUNTERRICHT UND HANDLUNGSORIENTIERTE SPRACHPRÜFUNGEN IM E-LEARNING UND BLENDED-LEARNING- KONZEPT

**Sabine Chabas, Sprachenzentrum Hohenheim
Catherine Jaeger und Blanca Segura García, TU- Braunschweig**

1. Organisatorisches

1.1 Anmeldungen

Zu diesem Fortbildungsworkshop gingen 15 Anmeldungen ein. Am Workshop nahmen letztendlich jedoch mehr TeilnehmerInnen teil, da noch zusätzliche TeilnehmerInnen ohne vorherige Anmeldung zum Workshop erschienen.

Zwei Tage vor Workshop-Beginn wurden die Teilnehmer per Mail über das Programm des Workshops informiert.

1.2 Teilnehmer

Angemeldete Teilnehmer: 15

Zusätzliche Teilnehmer: 5

1.3 Vorstellungen der ReferentInnen und TeilnehmerInnen

Ziele:

1. Kennenlernen der Arbeitsgruppe
2. Vorkenntnisse der Teilnehmer zu Blended-Learning
3. Erwartungen an den Fortbildungsworkshop

Ergebnisse:

1. Fünf Teilnehmer hatten geringe Vorkenntnisse zu Blended-Learning.
2. Viele Teilnehmer versprachen sich nähere Informationen zur Thematik der Handlungsorientierung

2. Entwicklung der Thematik:

2.1 Einführung in den handlungsorientierten Sprachunterricht und handlungsorientierte Sprachprüfungen – Referentin: Catherine Jaeger

Dauer: 15 Minuten

Die Referentin hat folgende Punkte behandelt:

- „In den achtziger Jahren hieß das Schlagwort für den modernen Unterricht „kommunikativer Unterricht“. Das Ziel war, den Lernenden Kommunikationsfähigkeit zu vermitteln, damit sie sich in Alltagssituationen im Ausland zurechtfinden. Um die Kommunikationsfähigkeit der Lerner zu verbessern, wurde sehr viel mit Rollenspielen gearbeitet. Meistens fehlte jedoch eine umfassende situative Einbettung. Ein zweiter Kritikpunkt am kommunikativen Ansatz betrifft die enge Ausrichtung auf die mündliche Kommunikation.
- Der handlungsorientierte Unterricht versucht diese Defizite auszugleichen, indem hier den Lernern Aufgaben zum Handeln übertragen werden, die nicht bzw. nicht immer primär sprachlich ausgerichtet sind, sondern bestimmte Handlungen erfordern. Die gewählten Situationen, Szenarien und Aufgabenfelder sollen authentisch bzw. relativ realistisch sein. Die Aufgaben sollen dabei einen engen Bezug zum Sach- und Weltwissen der Lerner haben und diesen aktiv einbeziehen“ (Fortbildungsmaterialien LCas Projekt, Johann Fischer).
- Mögliche Formen des handlungsorientierten Unterrichts sind: Globale Simulationen, Fallstudien oder Projektarbeit.
- Durch die modernen Kommunikationstechnologien ist es möglich, schneller Informationen, authentische Situationen oder Dokumente zu recherchieren und diese als Basis für Lernszenarien zu verwenden. Diese Arbeitsformen lassen sich gut in Blended-Learning-Kurse einbinden (2.2).
- Ein Versuch, klassische Arbeitsformen in den Blended-Learning-Modus einzubinden und Wege zur Handlungsorientierung zu finden, werden anhand des interkulturellen Trainings als Blended-Learning-Kurs der TU-Braunschweig geschildert (2.3).
- Der handlungsorientierte Unterricht eröffnet auch neue Perspektiven für die Bewertung. Neue handlungsorientierte Sprachprüfungen lassen sich auch computergestützt gestalten und im Blended-Learning-Kurs integrieren (2.4).

2.2 Einführung in das Blended-Learning (Blanca Segura García)

2.2.1 Lerntheorien

Die Referentin gab zunächst eine kleine Einführung in die lerntheoretischen Ansätze, die den Einsatz von Medien und Lerntechnologie geprägt haben. Hierzu wurden einleitend die didaktischen Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus behandelt. Diese Lerntheorien spielten bei der Gestaltung von Lernsystemen eine große Rolle. Der Behaviorismus als älteste Lerntheorie in der Didaktik fand seit den 60er Jahren im

„Programmierten Unterricht“ (PU) Anwendung. Der Behaviorismus baut auf folgender Grundannahme auf: Wo es einen Reiz gibt, gibt es eine Reaktion (Paradigma „Reiz-Reaktion“) und fokussiert das Lernen auf die „auswendige“ Wiedergabe von Lerninhalten, z.B. Wiedergabe von Fakten oder bei Vokabelwiedergabe im Fremdsprachenunterricht.

Seit den 70er Jahren mit der so genannten „kognitiven Wende“ orientiert sich der Kognitivismus eher an den Informationsprozessen des menschlichen Gehirns. Der Lernprozess selbst wird als Wechselwirkung zwischen einem externen Angebot und einer internen Struktur verstanden, es wird auf die „Problemlösung“ (Paradigma) fokussiert. Durch das Aufkommen des Computer-Based-Training (CBT) in den 80er Jahren erweitert sich die Benutzung von z.B. CBTs um begleitende „Tutorials oder Tutors“ beim Lernen.

Seit den 90er Jahren ist das Lernen durch den Konstruktivismus geprägt. Diese Lerntheorie baut auf der Grundannahme des Lernens als einem kreativen Prozess auf. Hierfür spielen die Suche von Informationen, das Auseinandersetzen mit dem gewonnenen Lernmaterial und die Interaktion in der Gruppe (Paradigma „Konstruktion“) eine Rolle. Die Lehrkraft ist nur ein Begleiter im Lernprozess. Das Aufkommen von Hypertext und die Einbindung von Multimedia sind ein wichtiger Schritt im Autonomisierungsprozess des Lernens. Die Lernenden entscheiden über den Inhalt und den Lernweg. Unter diesem Punkt kann man auch die Web Based Trainings (WBTs) nennen und als didaktische Komponenten Webquest, Foren u.a. als Beispiele erwähnen.

2.2.2 Lehrtechnologien

Als weitere Punkte wurden die Lehr- bzw. Lerntechnologien, die in der Lehre benutzt werden, behandelt. Es ging hierbei um die so genannten Learning-Management-Systems (LMS) und deren Vorteile für eine gelungene asynchrone oder synchrone Kommunikation zwischen Lernenden, Tutor und Lehrer. In diesem Kontext stellen wir die Lernplattform Moodle (OpenSource) vor, welche wir im Sprachenzentrum der TU-Braunschweig einsetzen.

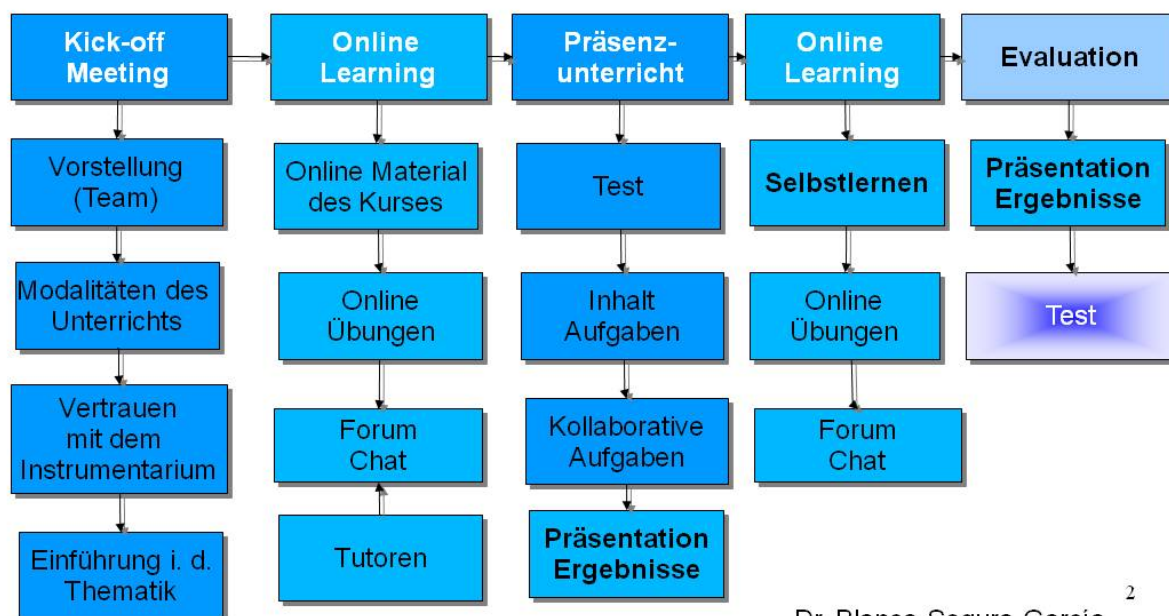
2.2.3 Blended-Learning

Blended-Learning ist, grob gesagt, die Kombination aus technologiegestütztem Lernen (E-Learning) und Präsenz-Veranstaltungen (Face-to-Face Elementen). Hierzu wurden die Vorteile und Nachteile von beiden erörtert. Das Motto „Anywhere and Anytime Learning“, welches wichtig für die Verbreitung des E-Learnings ist, wurde kritisch gesehen. Besonders für den Fremdsprachenunterricht ist die Kombination beider Modi erforderlich, also der Einsatz eines Blended-Learning-Konzepts. Als Vorteil des Konzeptes wird der Erwerb authentischen Materials für den Unterricht erachtet. Die Recherche von Informationen durch die Teilnehmer wird aktiviert und Diskussionen in Foren oder im Plenum werden angeregt (Präsenzveranstaltung). In den Präsenz-Veranstaltungen haben die Teilnehmer außerdem die Möglichkeit, sich kennen zu lernen und im Team zu arbeiten.

2.2.4 Lernszenarien

Wer mit einem Blended-Learning-Konzept arbeiten möchte, muss auf die Verzahnung der Inhalte achten. Dazu ist ein Plan notwendig. Hierzu wurde folgendes Modell gezeigt und diskutiert.

Blended-Learning Szenario



Dr. Blanca Segura Garcia ²

2.2.5 Diskussion

Anschließend wurde eine kritische Diskussion über die Nutzung und Rezeption seitens der Studierenden geführt.

2.2 Beispiele für handlungsorientierten Sprachunterricht im E-Learning und Blended-Learning-Konzept (Catherine Jaeger)

2.3.1 Das interkulturelle Training als Blended-Learning-Kurs

Die Erweiterung des bestehenden Kurses “Interkulturelles Training” um ein Blended-Learning-Konzept mit Online-Phasen auf einer Lernplattform war seit längerer Zeit ein Ziel der Französischabteilung in Braunschweig. Der einwöchige Intensivkurs (siehe Erfahrungsbericht), der einmal im Jahr in Tandemform mit Studierenden aus Frankreich und Deutschland in Braunschweig stattfindet, beinhaltet neben dem theoretischen Unterricht ein Begleitprogramm mit Unternehmensbesichtigungen und kulturellen Aktivitäten. Daher blieb kaum Zeit auf die vier Sprachfertigkeiten, sowie auf die Theorie des Interkulturellen tiefgründig einzugehen.

Deshalb wurde im Frühjahr 2008 die Moodle-Lernplattform mit interaktiven Übungen zur Ergänzung des Präsenzunterrichts konzipiert und somit der Kurs als Blended-Learning-Kurs angeboten. Der folgende Erfahrungsbericht gibt einen ersten Einblick in das Konzept.

In einer ersten Konzeptionsphase war es wichtig, das vorhandene Unterrichtsmaterial aus den vorangegangenen Kursen zu nutzen und es in einer interaktiven Form auf die Lernplattform zu übertragen. Dabei stellte sich heraus, dass eine Reihe von Übungen leicht zu konzipieren waren, da sie oft auf klassischen Übungstypologien beruhten wie z.B. Matchübungen, Assoziationsübungen, Lückentexte zur Übung des Leseverstehens oder Flashcardsübungen. Das Hochladen von Textmaterial, Skripten, Hörmaterialien und Links ergänzte diese Umgestaltung. Jedoch erwies sich das Konzipieren interaktiven Unterrichtsmaterials anhand von verfügbarer Software als etwas einseitig und vor allem ziemlich entfernt von dem Vorhaben, handlungsorientiert zu arbeiten.

Wege zur Handlungsorientierung sollten gefunden und verstärkt genutzt werden, um sich von den klassischen Übungsformaten zu entfernen. So wurde eine Übung in der Form einer Internet-Recherche und einer Gruppen-Diskussion in einem Forum als Möglichkeit gesehen, mehr Akzente auf die Handlungsorientierung zu setzen (siehe Beschreibung unten). Weitere Möglichkeiten, sich mit der interkulturellen Thematik zu beschäftigen und die gezielte Handlungsorientierung zu erreichen, bieten auch Fallstudien. Die Französischabteilung arbeitet derzeit an deren Konzeption.

2.3.2 Erfahrungsbericht vom deutsch-französischen interkulturellen Training 2008

Vom 14.04. bis 18.04.2008 besuchten französische Studierende im Rahmen des deutsch-französischen Doppeldiploms im Fachbereich Maschinenbau die Technische Universität in Braunschweig. Neben einem umfangreichen Besichtigungsprogramm wurde auch täglich ein mehrstündiges interkulturelles Training angeboten, an dem sowohl die französischen Studierenden, als auch deutsche Studierende aus dem Fachbereich Maschinenbau teilnahmen. Das Training fand in deutscher und französischer Sprache statt.

In diesem Jahr war das interkulturelle Training als eine Blended-Learning-Veranstaltung ausgerichtet, was dazu führte, dass einige Teile unseres Programms für die Lernplattform erweitert und noch stärker vertieft werden konnten.

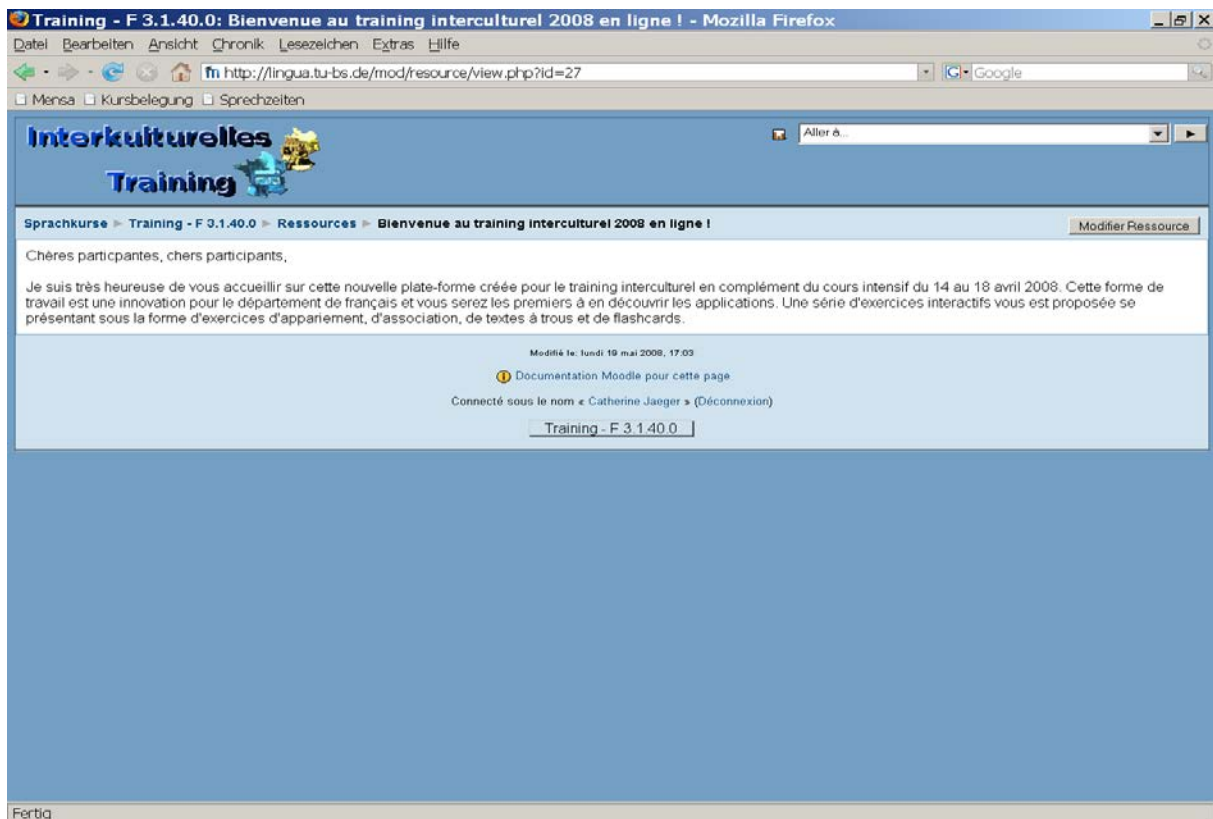
2.3.3 Die einwöchige Präsenzphase vom 14.04. bis 18.04.2008

Unsere täglichen Arbeitsphasen waren neben theoretischen Darstellungen in beiden Sprachen durch einen hohen sprachlichen Anteil der Studierenden gekennzeichnet. Dabei wendeten die Studierenden beide Sprachen an, genauso wie in der Partner- oder Gruppenarbeit. Wir achteten darauf, dass von Anfang an die Partner beziehungsweise die Gruppenmitglieder aus beiden Ländern stammten. Auf diese Weise wurden schon während der Gruppenarbeitsphasen Begriffe und Wendungen in der Gruppe geklärt, sodass die sprachliche Seite stark berücksichtigt wurde. Auch inhaltlich wurde intensiv diskutiert, sowohl in den Gruppen als auch später im Plenum. Mithilfe der von uns initiierten Gespräche, die durch theoretische Einführungen, authentische Materialien, Filme und Spiele eingeleitet wurden, konnten die Studierenden neben vielen kulturellen Gemeinsamkeiten auch diverse Unterschiede entdecken, die dann in Gesprächen diskutiert wurden. Die Arbeit im Plenum zeichnete sich durch eine hohe Gesprächsbereitschaft aus, die nicht nur bei der Auswertung von Arbeitsergebnissen vorhanden war. Auch Fotos, Postkarten und interkulturelle Videos boten Anlass für ausführliche und engagierte Gespräche.

2.3.4 Die Arbeitsphase auf der Lernplattform vom 15.05 bis 29.06.2008

Die Lernplattform wurde auf dem Lern-Content-Management-System Moodle installiert. Sie bietet eine autonome Lernphase von ca. 15 Stunden, die sich in ca. sechs wöchentliche Online-Phasen unterteilt, die die Benutzer nach und nach bearbeiten können. Diese Unterteilung in wöchentliche Sequenzen ist sehr empfehlenswert, da die Anwender sonst den roten Faden verlieren. Auch eine Online-Betreuung durch E-Mail-Kontakte oder das Forum, erweist sich als notwendig, um die Lernenden an die Aufgaben zu erinnern und sie zusätzlich zu motivieren. Dies wurde in dieser experimentellen Phase aus Zeitgründen vernachlässigt und wurde auch von Seiten der Teilnehmer bemängelt. Der Einsatz von Online-Tutoren ist an dieser Stelle hilfreich.

Zuerst werden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in einer kurzen Anrede auf der Lernplattform willkommen geheißen. Erklärt wird, dass die Online-Phase als Ergänzung der Intensivphase angeboten wird und von der Französischabteilung erstmalig eingeführt wurde.



The screenshot shows a web browser window with the title "Training - F 3.1.40.0: Bienvenue au training interculturel 2008 en ligne ! - Mozilla Firefox". The address bar shows the URL "http://lingua.tu-bs.de/mod/resource/view.php?id=27". The page content is in French and includes a welcome message: "Chères participantes, chers participants, Je suis très heureuse de vous accueillir sur cette nouvelle plate-forme créée pour le training interculturel en complément du cours intensif du 14 au 18 avril 2008. Cette forme de travail est une innovation pour le département de français et vous serez les premiers à en découvrir les applications. Une série d'exercices interactifs vous est proposée se présentant sous la forme d'exercices d'appariement, d'association, de textes à trous et de flashcards." Below the message, it says "Modifié le: Jundi 19 mai 2008, 17:03", "Documentation Moodle pour cette page", and "Connecté sous le nom « Catherine Jaeger » (Déconnexion)". At the bottom, there is a button labeled "Training - F 3.1.40.0".

Eine Reihe von interaktiven Übungen sind verfügbar wie z.B. Matchübungen, Assoziationsübungen, Lückentexte zur Übung des Leseverstehens oder Flashcardsübungen.

Mehrere Skripte stehen als pdf-Dateien zur Verfügung. Diese beinhalten die theoretischen Aspekte des interkulturellen Trainings (Script de base interculturel 1, Script Interculturel, Training 1: définition de la culture et définition de l'interculturel, Training 2: de l'anthropologie au management interculturel, Training 3: la compétence de communication, Des relations entre les Français et les Allemands). Zu der Theorie sind verschiedene Übungen konzipiert worden, die auch die Spracharbeit für die rezeptiven Fertigkeiten aktivieren. Dazu wurde vor allem die Software „Hot Potatoes“ eingesetzt. Die oralen rezeptiven Kompetenzen

sind durch Hördateien in Form von Videos zu trainieren. Darüber hinaus sind alle Präsentationen des Trainings (Power-Point), die mit Lecturnity festgehalten worden sind, auf der Plattform verfügbar.

Auch eine handlungsorientierte Aufgabe (Webquest) wurde in das Forum (Woche vom 23.–29.06.) eingebaut.

« **Votre profil** : Vous êtes stagiaire chez Pro Avanti pour les prochains mois d'été, dans le cadre de votre stage obligatoire à l'étranger, pendant vos études. Vous avez été choisi(e) pour seconder le directeur des Ressources humaines dans sa mission de recherche d'intervenants extérieurs formés à la communication interculturelle.

***Ihr Profil:** Sie sind für die nächsten Sommermonate Praktikant(in) bei Pro Avanti im Rahmen eines obligatorischen Praktikums während Ihres Studiums. Sie sollen den Personalleiter unterstützen und ihm bei der Suche nach qualifizierten Trainern in interkultureller Kommunikation helfen.*

Votre tâche : vous devez faire une recherche sur Internet pour répertorier les cabinets de consultants spécialisés dans la communication et le management interculturel. Comme votre entreprise est très représentée sur les marchés français et allemand, vous ciblez des intervenants spécialisés dans ce domaine. Vous choisirez deux cabinets de consultants ou intervenants extérieurs qui vous semblent adaptés à la tâche de formation que vous voulez confier. Ces intervenants ou consultants auront pour mission de former les cadres nommés à l'étranger et leurs familles en vue de réussir leur expatriation.

Vos critères de choix sont le sérieux, l'expérience et la notoriété. Le rapport qualité/prix est aussi un critère de choix.

***Ihre Aufgabe:** Sie starten eine Internet-Recherche, um die verschiedenen Akteure (Consulting-Firmen, Trainer, Referenten, etc.) des interkulturellen Managements oder der interkulturellen Kommunikation zu finden und aufzuzählen. Da Ihr Unternehmen stark auf den deutschen und französischen Märkten vertreten ist, suchen Sie speziell Referenten auf, die sich auf diese Bereiche spezialisiert haben. Abschließend werden Sie zwei der Consultingfirmen oder Referenten auswählen, die in der Lage sind Ihre Weiterbildungsaufgabe zu übernehmen. Aufgabe ist es, Führungskräfte und deren Familie auf einen Auslandsaufenthalt vorzubereiten, damit der Auslandsaufenthalt erfolgreich wird.*

Votre produit : vous soumettez vos propositions au forum des stagiaires sur la plate-forme et vous vous mettez d'accord, en groupe, sur l'intervenant que vous choisirez, au terme du forum prévu dans la semaine du 23 au 27 juin 2008 :

***Ihr Produkt:** Sie erarbeiten einige Vorschläge, die Sie im Forum aufstellen und diskutieren. Sie einigen sich im Forum in der Woche vom 23. bis 27. Juni über die Auswahl des/der Referenten/in.*

Cours: Interkulturelles Training - Mozilla Firefox

Datei Bearbeiten Ansicht Chronik Lesezeichen Extras Hilfe

http://lingua.tu-bs.de/course/view.php?id=4

Mensa Kursbelegung Sprechzeiten

Personnes

Participants

Activités

Forums
Glossaires
Ressources
Tests Hot Potatoes

Recherche forums

Valider

Recherche avancée

Administration

Activer le mode édition
Paramètres
Attribution des rôles
Notes
Groupes
Sauvegarde
Restauration
Importation
Réinitialisation
Rapports
Questions
Fichiers
Me désinscrire de Training - F 3.1.40.0
Profil

Mes cours

Compréhension et expression orales
Handlungsorientierter Sprachunterricht und handlungsorientierte Sprachprüfungen im E-Learning und Blended Learning Konzept
Interkulturelles Training

Aperçu des semaines

Bienvenue au training interculturel 2008 en ligne !
Nachrichtenforum
Script Base: Training Interculturel 1
Script: Interculturel
Les mots-croisés de l'interculturel
ABC de l'interculturel
Les superstitions : Parmi toutes ces actions, devinez celles qui, pour les Français, portent bonheur et celles qui portent malheur
Les superstitions : Parmi toutes ces actions, devinez celles qui, pour les Français, portent bonheur et celles qui portent malheur
Petit manuel de savoir-vivre : les salutations
Petit manuel de savoir-vivre : les salutations
Petit manuel de savoir-vivre : invitation au restaurant
Petit manuel de savoir-vivre : la prise de contact
Petit manuel de savoir-vivre : invitation au restaurant
Petit manuel de savoir-vivre : au café
Petit manuel de savoir-vivre : dans les moyens de transports
Petit manuel de savoir-vivre : dans les magasins

19 mai - 25 mai

26 mai - 1 juin

Training 1: définition de la culture et casse-tête sémantique de l'interculturel
Les différences interculturelles :
Les différences interculturelles : la communication
Les différences interculturelles :
Les facteurs clés qui aident à décrypter la culture de l'autre : la motivation
les facteurs clés qui aident à décrypter la culture de l'autre ?
Les préjugés

2 juin - 8 juin

De l'anthropologie au management interculturel
Training 2: de l'anthropologie au management interculturel
Training 3 : la compétence de communication
Des relations entre les Français et les Allemands

Dernières nouvelles

Ajouter un nouveau sujet...
(Aucune brève n'a été encore publiée)

Prochains événements

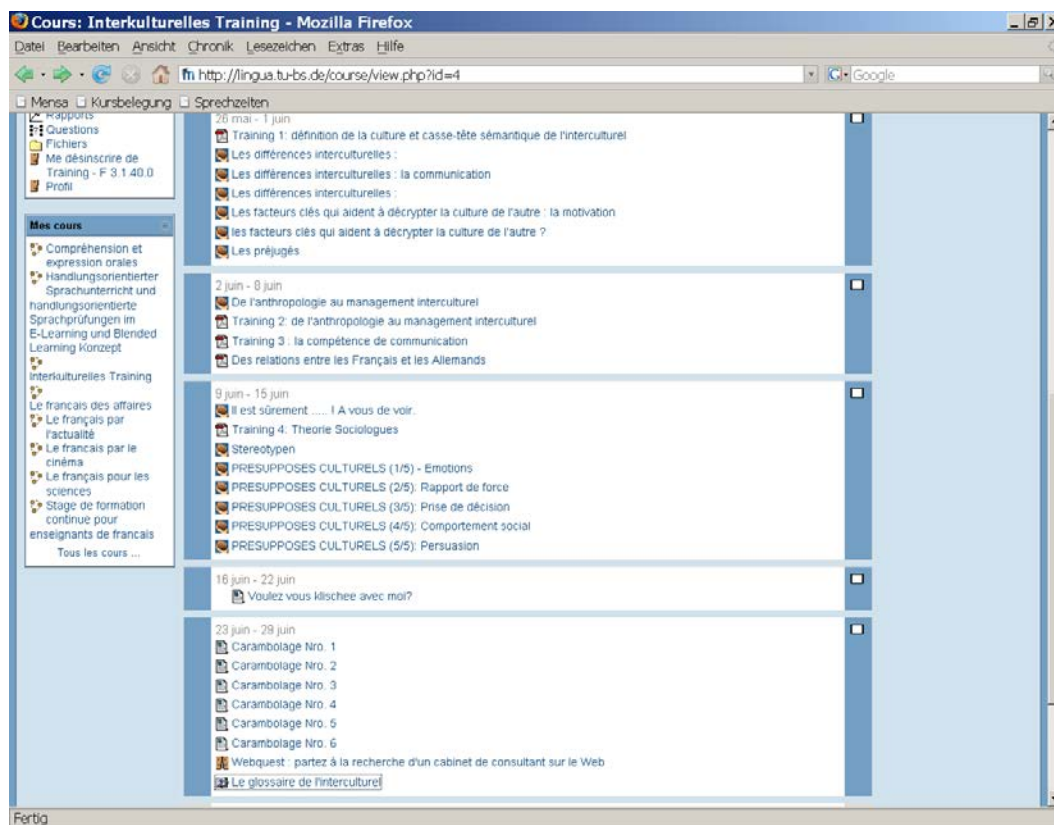
Il n'y a pas de prochain événement

Aller au calendrier...
Nouvel événement...

Activité récente

Activités absentes
Rapport complet des activités récentes...
Rien de nouveau depuis votre dernière visite

Fertig



Die Evaluierung des interkulturellen Trainings in Blended-Learning-Form zeigt, dass die Anwender den Modus des Unterrichts sowie die verschiedenen Arbeitsformen gut angenommen haben, dass jedoch eine gute Online-Betreuung für den Erfolg der Veranstaltung ausschlaggebend ist. Die arbeitsintensive Vorbereitung der interaktiven Online-Übungen ist somit nur ein erster Baustein. Die abgezielte Autonomie von Lernenden ist demzufolge hier nur teilweise erreicht, aber zumindest initiiert worden. Darum empfiehlt sich für die nächste Veranstaltung folgende neue Zeitorganisation, die von den Studierenden selbst vorgeschlagen wurde: Eine 14-tägige Sitzung zur weiteren Betreuung in Form einer Lernberatung.

2.3 Handlungsorientierte Sprachprüfungen im E-Learning und Blended-Learning-Konzept (Sabine Chabas)

2.4.1 Einleitung

Um überhaupt handlungsorientiert prüfen zu können, muss der Unterricht auch handlungsorientiert konzipiert sein. Zunächst wollten wir Beispiele vorstellen und mit den Teilnehmern zusammen unsere Erfahrungen im handlungsorientierten Unterricht und E-Learning austauschen. Als Beispiele wurden ein interkulturelles Training, ein Spanischkurs und eine Fallstudie im Internet zum Thema Vertrieb präsentiert.

Im zweiten Abschnitt wollten wir die Teilnehmer dazu bringen, sich selbst mit der Problematik der Erstellung einer handlungsorientierten Prüfung auseinanderzusetzen. Zusätzlich zu der Präsentation von Herrn J. Fischer über „Handlungsorientiertes Sprachtesten bei UNICert[®]“, bei dem wir uns schon Gedanken machen konnten, wie so eine Prüfung aussehen kann und wie wir den Übergang von unserer „traditionellen“ UNICert[®]-Prüfung zu einer handlungsorientierten Prüfung umsetzen können, haben die Teilnehmer Material erhalten bzw. dieses Material stand ihnen auf einer Lernplattform zur Verfügung.

2.4.2 Material

- Das Modell für die Konzeption eines GULT-Tests (*“Guidelines for Task-Based University Language Testing at CEFR level C1”*)
- Eine Ressourcensammlung authentischer Materialien rund um das Thema „Direktbank“/„Internetbank“ (pure player) und die Möglichkeiten der französischen Bank „Caisse d’Epargne“ eine Filiale dieser Art zu gründen:
- Verschiedene Zeitungsartikel, Radiosendungen, Webseiten und Vorstellung von bereits existierenden Direktbanken auf dem französischen Markt, eine Passantenbefragung und die Webseite der *Fédération bancaire française*.

Eine Problemstellung wurde bewusst nicht vorgegeben. Unser Ziel war, dass die Teilnehmer selbst eine Situation und ein Problem für die Lernenden formulieren, sprich eine Makroaufgabe, und im Folgenden Materialteile aussuchen, die zur Problemlösung geeignet wären. Das entspricht den Mikroaufgaben, die auch die Basis der Evaluierung der Teilkompetenzen wären.

Das ausgewählte Material war jedoch nicht als abgeschlossene Dokumentation zu verstehen, sondern vielmehr als Input sowohl für das Material, das man in so einer Prüfung verwendet, als auch für die Möglichkeiten, dieses online zur Verfügung zu stellen.

2.4.3 Ergebnisse

Als Beispiel hat eine Gruppe folgenden Fall anhand des Materials, vor allem nach dem GULT-Modell konzipiert:

1. Aufgabenstellung: „Sie sind Mitglied des Vorstands von *Caisse d'Epargne* und wollen die Aktionäre überzeugen, dass die Gruppe 2009 eine Internetbank gründen sollte.“

2. Rezeptive Fertigkeiten: Hörtext > Lesetext > Aufgabenbearbeitung:

Texte: Dokumente, die sich ergänzen und kaum Informationen wiederholen. Die Evaluierung würde die traditionelle Form von offenen Fragen über diese Dokumente annehmen.

3. Themenvertiefung: Je nach Anzahl der Lernenden würde man die Variante „eigene Recherche“ oder „Partnerrecherche und/oder mündliche Interaktion“ verwenden. Die Dokumente sollten vor allem eine Problematik beinhalten (z.B. Stärken, Schwächen, Chancen und Gefahren).

4. Produktive Fertigkeiten:

- mündlicher Ausdruck: Es würde 3 Rollengruppen geben – A: Mitglieder des Vorstands – B: die Aktionäre, die noch nach Lobbies unterschiedlich sein könnten – C: die Protokollführer.

Jede Gruppe würde jede Rolle je einmal spielen.

- schriftlicher Ausdruck: Das Abfassen eines Protokolls anhand der Notizen, die man als Gruppe C gemacht hat.

Die Lernenden könnten einen Leitfaden für die Struktur des Protokolls erhalten.

Schwierigkeiten, auf die die Teilnehmer stießen:

- darauf achten, dass die Prüfung ein für die Lernenden angemessenes Fach- und Sprachniveau aufweist
- die Authentizität der Aufgabe: Sind die Situation und die Aufgabe, die wir anbieten, „lebenswirklich“? Was würde ein Bankier davon halten?

3. Ausblicke

1. Die Technik sollte für einen solchen Fortbildungsworkshop gut funktionieren, da ansonsten die Motivation und das Interesse der Teilnehmer sehr schnell abnehmen kann.
2. Die Themen sollten einheitlich behandelt werden, da es sonst anschließend eine Zerstreuung der Teilnehmer gibt.

ARBEITSGRUPPE 5: HANDLUNGSORIENTIERTE AUSBILDUNG- UND PRÜFUNGSKONZEPTE IN DEN SLAWISCHEN SPRACHEN

Lenka Nerlich, Universität Regensburg

In der AG 5 waren insgesamt neun Teilnehmerinnen anwesend, darunter Vertreterinnen der drei slawischen Sprachen Polnisch, Russisch und Tschechisch sowie weiterer Sprachen¹¹:

TN	Name	Institution	Sprache usw.
1	Jacquet, Vera	Ruhr-Uni Bochum ZFA	Russisch
2	Holubova, Ladislava	Hochschule Amberg- Weiden	Tschechisch
3	Zawadzka, Agnieszka	Uni Leipzig. Inst. für Slawistik	Polnisch
4	Lischitzki, Tatjana	ZE Sprachenzentrum Humboldt- Universität Berlin	Russisch
5	Seibold, Margareta	Sprachenzentrum Potsdam	Tschechisch
6	Nerlich, Lenka (AG-Leiter)	Uni Regensburg	Tschechisch
7	Hood, Natalia	Hochschule Augsburg	Wirtschaftsrussisch, Englisch
8	Samostyan, Tatjana	Uni Magdeburg	Russisch
9	Wolff (Mareth), Cornelia	Uni Stuttgart, Sprachenzentrum	FB Weitere Sprachen

Die Arbeit der AG 5 verlief in Form eines moderierten Forums, in dessen Rahmen die Effizienz des handlungsorientierten Sprachtestens auf der Stufe UNICert[®] I bis III anhand konkret konzipierter Prüfungen diskutiert wurde.

Als Einleitung zum Diskussionsforum in der AG 5 stellten alle Teilnehmerinnen sich persönlich, ihre Institution sowie das UNICert[®]-Ausbildungskonzept innerhalb der von ihnen unterrichteten Sprache vor. Gleichzeitig skizzierte jede der Teilnehmerinnen die aktuelle und die tendenzielle Entwicklung der Sprachausbildung der slawischen Sprachen an ihrer Hochschule.

Bereits in der Einleitung stellte sich heraus, dass die slawischen Sprachen im Rahmen des UNICert[®]-Ausbildungs- und Zertifizierungssystems an den deutschen Hochschulen vorwiegend auf den Stufen I und II akkreditiert sind; eine Tendenz zur Erweiterung des Kursangebots zeichnet sich in den meisten Fällen nicht ab. An einigen deutschen Hochschulen, an denen die Slavinen in einen interdisziplinären Studiencurriculum eingebunden sind, z.B. Osteuropastudien, binationale Studiengänge etc. wächst die Anzahl der Lernenden, was sich im umfangreicheren Kursangebot niederschlägt. An diesen

¹¹ Die AG wählte als Verhandlungssprache Deutsch.

Institutionen werden die slawischen Sprachen zunehmend auch auf der Stufe UNICert® III akkreditiert.

In der zweiten Phase der AG stellten einige der Teilnehmerinnen¹² ihre aktuellen bzw. älteren Prüfungen auf verschiedenen UNICert®-Stufen vor. An diesen konkreten Prüfungsbeispielen wurde innerhalb des Forums diskutiert, welche Elemente in den vorgestellten Prüfungen handlungsorientiert seien und welche weniger. Die AG-Teilnehmerinnen waren sich einig, dass je offener die Prüfungsaufgaben im Bereich aller vier Sprachkompetenzen konzipiert seien, desto handlungsorientierter ihr Prüfungscharakter. Positiv wurden beispielsweise die von der Kollegin aus Bochum vorgestellten Hörverstehenstests auf der UNICert®-Stufe I aufgenommen, in welchen Ansagen aus verschiedenen Moskauer Verkehrsmitteln vorgespielt werden, wobei die Studierenden bestimmen sollen, um welche Verkehrsmittel es sich handelt und welche Intention diese Ansagen verfolgen. Ähnliche Tests lassen sich modifizieren anhand von Ansagen am Bahnhof, am Flughafen etc. Im Bereich der schriftlichen Produktion auf der UNICert® Stufe I und II wurden beispielsweise Antworten auf persönliche sowie offizielle Briefe bzw. Emails als handlungsorientiert bewertet. Diktate und Übersetzungen innerhalb der UNICert® Prüfungen lehnten die AG-Teilnehmerinnen dagegen prinzipiell als wenig effizient ab.

Die dritte Phase der AG bestand in der Analyse der zu Beginn des 9. externen UNICert®-Fortbildungsworkshops vom Vorsitzenden der UNICert®-Kommission, Herrn Johann Fischer, vorgestellten Konzeption eines handlungsorientierten Tests, sowie dessen Übertragung auf eine von der Leiterin der AG konzipierte fiktive Prüfung auf der Stufe UNICert® II. Aufgrund der sprachlichen Heterogenität der AG 5, wurde als Ziel- sowie Metasprache der Prüfung Deutsch gewählt:

Ein möglicher (integrativer) Ansatz, hier am Beispiel des Deutschen (russisches Thema) Stufe UNICert® II (eine Fiktion)

A. Schriftliche Prüfung:

1. Lesetext als Input: USA rätseln über den Putin-Medwedew-Kurs¹³

Columbus – wenigstens dem Präsidenten fiel der Name gleich ein. Zwei Tage, nachdem Hillary Clinton in einer TV-Debatte mit Barack Obama auch nach mehrfachem Anlauf den Namen des neuen russischen Präsidenten Dmitrij Medwedew nicht aussprechen konnte, wurde George W. Bush bei einer Pressekonferenz am Donnerstag nach dem neuen russischen Machthaber gefragt. Bush nannte ihn vertraut "Medwedew" – doch viel wusste er über ihn auch nicht, wie er offen zugab.



Putin und Medwedew bei der Wahlsieg-Party auf dem Roten Platz: Doppelspitze mit fragwürdiger Legitimation

¹² Obwohl alle AG-Teilnehmerinnen ihre Prüfungen als Diskussionsgrundlage in die AG mitgebracht hatten und sich innerhalb der AG ein großes Interesse abzeichnete, möglichst viele Prüfungen hinsichtlich der Handlungsorientiertheit zu evaluieren und untereinander zu vergleichen, reichte die Zeit aufgrund der überaus regen und konstruktiven Diskussion dafür nicht aus.

¹³ Ausschnitt aus: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,538900,00.html> vom 03.03.2008

Also erging sich der noch mächtigste Mann der Welt wie ein durchschnittlicher Zeitungsleser im Rätselraten über die russische Zukunft. "Ich frage mich, wie Russland eigentlich seine Außenpolitik nach Wladimir Putins Präsidentschaft ausrichten will", sinnierte Bush laut. Ob er damit andeuten wolle, dass Medwedew bloß eine Marionette Putins sein werde, hakte ein Journalist nach. So weit wollte Bush dann doch nicht gehen, auch wenn er den Gedanken nicht gerade entschieden zurückwies. "Nein, das würde ich nicht sagen."

Die demokratischen Bewerber um seine Nachfolge, noch unbelastet von diplomatischen Zwängen, äußerten sich schärfer. "Er ist offensichtlich von Putin eingesetzt, mit wenig Unabhängigkeit", urteilte Hillary Clinton über Medwedew. Ihr Rivale Barack Obama erklärte: "Ich bin enttäuscht, dass diese Wahl nicht frei und offen verlaufen ist."

2. Output: Schriftliche Produktion auf der Grundlage des Lesetextes und der zu dessen Makro- sowie Mikrostruktur konzipierten Fragen (fiktive Vorschläge):

1. Beschreiben Sie den noch amtierenden amerikanischen Präsidenten. Haben Sie zu seiner Person und zu seiner Politik eine eigene Meinung? Schreiben Sie bitte mind. 5 Sätze.
2. Beschreiben Sie den zukünftigen amerikanischen Präsidenten. Haben Sie zu seiner Person und zu seiner geplanten Politik eine eigene Meinung? Schreiben Sie bitte mind. 3 Sätze.
3. Was wissen Sie über Hillary Clinton? Ist Ihnen diese Dame sympathisch? Würden Sie persönlich diese Frau zur ersten USA-Präsidentin wählen? Schreiben Sie ihre Meinung in mind. 5 Sätzen.
4. Laut Textautor könnte Bush Medwedew als eine Marionette Putins ansehen. Was stellen Sie sich darunter vor? Schreiben Sie bitte mind. 3 Sätze.
5. Bush wird im Text mit einem durchschnittlichen Zeitungsleser verglichen. Wie erklärt der Textautor diesen Vergleich? (Finden Sie die Stelle im Text und erklären Sie diese möglichst mit eigenen Worten)
6. Der Autor bewertet im Text die Äußerungen Bushs in Bezug auf die Präsidentschaftswahl in Russland sowie die Äußerungen seiner politischen Gegner. Wer sind die politischen Gegner und wie beurteilen sie diese Wahl? (Finden Sie die Stelle im Text und erklären Sie diese möglichst mit eigenen Worten)
7. Erklären Sie mit eigenen Worten folgende Ausdrücke. Schreiben Sie je einen Beispielsatz auf:

unabhängig	nachhaken
Doppelspitze	enttäuscht sein
Pressekonferenz	Unabhängigkeit

B. Mündliche Prüfung:

1. Hörtext als Input: Das Thema des Hörtextes sollte das des Lesetextes tangieren. Während der Lesetext monologisch konzipiert ist, könnte der Hörtext beispielsweise in Form eines polemischen Dialogs gewählt werden. Als Quellen könnten z.B. Podcasts, Fernsehaufnahmen und/oder weiteres Audiomaterial dienen.

2. Output: Mündliche Produktion auf der Grundlage des Hörtextes (bzw. auch des Lesetextes)

Die mündliche Prüfung sollte einen monologischen Teil enthalten (selbständiger Bericht über den gehörten bzw. auch den gelesenen Text) und einen dialogischen Teil (Fragen des/der Prüfer zum gehörten bzw. auch zum gelesenen Text).

Die für die Prüfung gewählten Themen sollten im vorbereitenden Unterricht behandelt worden sein, damit der Prüfling eine grobe Übersicht über die Inhalte hat.

In der Abschlussphase erarbeitete die AG 5 aufgrund des konkreten Prüfungsvorschlags methodische Ansätze für eine UNICert[®]-Prüfung auf der Stufe I und II:

Auf den Stufen UNICert[®] I und II erscheint eine Fallstudie mit integrativem Charakter als nur bedingt geeignet, da auf den niedrigeren UNICert[®]-Stufen jede der vier sprachlichen Kompetenzen eine gleichwertige Komponente der gesamten Sprachkenntnisse darstellt. In dieser Hinsicht wird empfohlen, jede sprachliche Kompetenz einzeln zu testen. Als plausibel wurde das Argument aufgefasst, dass die Lernenden in den Anfangsphasen des Fremdsprachenlernens aufgrund der höheren Komplexität der sprachlichen Produktion eine höhere Kompetenz im Bereich der sprachlichen Rezeption aufweisen, die beispielsweise bei einem kurzen Auslandsaufenthalt eine wichtige Grundlage für die Orientierung sowie die Handlungskompetenz des Lernenden im Zielland darstellt.¹⁴

Die Abschlussprüfungen der Stufen UNICert[®] I und II sollten ein möglichst breites Themenspektrum aufweisen. Dies entspricht ebenfalls dem Handlungsbedürfnis der Lernenden in diesen Phasen des Fremdsprachenlernens.¹⁵

Als Input für die schriftliche Produktion wurde ein kurzer Lesetext als sinnvoller Starter erachtet, da dieser dem Lernenden eine Anfangsinspiration liefern kann. Begrüßt wurde auch der Vorschlag, den Hörverstehenstest nicht an den Anfang der Prüfung zu setzen, da in dieser Testphase der Lernende dem meisten Prüfungsstress ausgesetzt ist, was die Ergebnisse der Prüfung beeinflussen kann. Die in der AG 5 erarbeiteten methodischen Ansätze auf den Stufen UNICert[®] I und II schlagen sich in folgendem Prüfungsschema nieder¹⁶:

Als Einleitung zur Prüfung sollte der Unterrichtende die einzelnen Prüfungsteile sowie den Prüfungsablauf vorstellen und evtl. Fragen seitens der Lernenden beantworten. Der genaue Prüfungszeitplan sollte festgelegt werden.

1. Teil der Prüfung: Schriftliche Produktion

Ein kurzer Lesetext (Textüberschrift plus max. 10 Textzeilen) dient als Input für die schriftliche Produktion. Empfohlen werden drei verschiedene Themen. Somit stehen drei kurze Lesetexte zur Auswahl. Der Unterrichtende sollte genau formulieren, auf welche Weise der Lesetext verarbeitet werden sollte: Ergänzung bzw. Vertiefung des Themas, Vorstellung und Begründung der eigenen Meinung, weiterführende Fragen zum Text bearbeiten etc.

¹⁴ Um sich in einem Land zu orientieren, dessen Sprache wir noch nicht über einen längeren Zeitraum lernen, sind wir vor allem in den Anfangsphasen des Aufenthalts häufig auf unsere Orientierung im Gelesenen und Gehörten angewiesen. Als Beispiele seien das Lesen eines Stadtplans, einer Speisekarte oder das Verstehen der Ansagen in den öffentlichen Verkehrsmitteln genannt.

¹⁵ In diesem Lernstadium wird der Lernende mit einer Vielzahl verschiedener kommunikativer Situationen aus dem Alltagsleben konfrontiert, wobei er nur einen kleineren Themenanteil tiefgründiger behandelt.

¹⁶ Der Umfang der einzelnen Tests sowie die genaue Zeiteinteilung der Prüfung war nicht das Thema der AG. Hierfür siehe die UNICert[®] Rahmenordnung.

Das Zeitvolumen für die schriftliche Produktion sollte bereits vor der Prüfung festgelegt werden. Nach dem Zeitablauf und evtl. einer kurzen Zäsur (Vorbereitung des Hörverstehenstests, kurze mündliche Einführung in das Thema des Hörtextes seitens des Unterrichtenden) sollte der Hörverstehenstest erfolgen.

2. Teil der Prüfung: Hörverstehenstest

Das Thema des gehörten Textes sollte möglichst vom Thema der schriftlichen Produktion abweichen. Fragen zum gehörten Text sollten den Charakter von Feststellungsfragen oder aber die Form eines Multiple Choice Tests aufweisen, jedoch mit mehreren möglichen korrekten Antworten.

Nach dem Absolvieren des gemeinsamen Hörverstehenstests arbeitet der Lernende wieder individuell. Er kann die schriftliche Produktion beenden bzw. den weiteren Prüfungsteil, den Leseverstehenstest, bearbeiten.

3. Teil der Prüfung: Leseverstehenstest

Der Leseverstehenstest sich lehnt methodisch an den Hörverstehenstest an, wobei das Thema von dem der schriftlichen Produktion sowie von dem des Hörverstehenstests abweichen sollte. Der Output besteht wiederum aus Antworten auf Feststellungsfragen zum Lesetext bzw. erfolgt in Form von Multiple Choice Tests mit mehreren möglichen korrekten Antworten.

4. Teil der Prüfung: Mündliche Produktion

Das Abtesten der mündlichen Produktion erfolgt individuell zu einem separat festgelegten Termin. Die mündliche Prüfung besteht aus einem monologischen und einem dialogischen bzw. triologischen Teil (zwei Prüfer und ein Prüfling bzw. ein Prüfer und zwei Prüflinge). Das Thema sollte kein Thema der vorhergehenden Prüfungsteile direkt tangieren. Mögliche Themenbereiche sollten zwischen dem Prüfer und den Prüflingen bereits vor der Prüfung festgelegt werden.

Aufgrund der starken Flexion in den slawischen Sprachen sprach sich die Mehrheit der AG-Teilnehmerinnen auf den Stufen UNICert[®] I und II für einen Grammatiktest als einer selbständigen Einheit innerhalb der Prüfung aus. Die Form dieses Tests konnte jedoch aus zeitlichen Gründen nicht näher definiert werden.

Auf der Stufe UNICert[®] III wurde die Konzeption einer integrativen Fallstudie positiv aufgenommen. In dieser Phase des Fremdsprachenlernens entspricht eine solche Konzeption der sprachlichen Realität des Lernenden, da dieser bereits eine hohe Kompetenz im produktiven Sprachbereich erreicht hatte. Folglich erscheint die Rezeption (Lesen und Hören) als Input und die Produktion (Schreiben und Sprechen) als Output als dem sprachlichen Verhalten des Lernenden adäquat.¹⁷ Demnach kann das oben vorgestellte integrative Prüfungsmodell als eine sinnvolle Alternative zu den herkömmlichen Vier-Kompetenzen-

¹⁷ In dieser Lernphase wurde der Lernende im Unterricht im großen Umfang trainiert, gelesene bzw. gehörte Texte mündlich und schriftlich wiederzugeben, über diese zu diskutieren, Rezensionen zu schreiben etc. Auch im Berufsleben wird diese Praxis realisiert.

Tests betrachtet werden. Allerdings scheint die Durchführung dieses Modells im Bereich der mündlichen Kompetenzen (Hörverstehen und mündliche Produktion) als nur bedingt realisierbar, da die Prüfung zur mündlichen Produktion individuell durchgeführt wird, und oft erst einige Tage nach der schriftlichen Prüfung stattfindet. In solchen Fällen hätten die Prüflinge Gelegenheit, das im gehörten Text enthaltene Thema zu Hause näher zu studieren und sich gezielt auf die Prüfung vorzubereiten. Demnach bietet sich als Kompromiss die folgende Kombination an:

- Integrative Fallstudie im schriftlichen Bereich (Lesen und Schreiben)
- Hörverstehenstest (Modifikation des obigen Modells auf den Stufen UNICert® I und II, ohne Multiple Choice Tests)
- Mündliche Prüfung (Modifikation des obigen Modells auf den Stufen UNICert® I und II, ohne Multiple Choice Tests)

ARBEITSGRUPPE 6: HANDLUNGSORIENTIERTES TESTEN UND UNICert®: EINE EINFÜHRUNG FÜR UNICert®-NEULINGE

**Eleanor Freer, Gemma Linares i Zapater
Eberhard-Karls-Universität Tübingen**

Die AG bestand aus Teilnehmern mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen und mit unterschiedlichem Wissensstand bzgl. des UNICert®-Konzeptes und seinen Anforderungen: Dementsprechend waren unterschiedliche Themenbereiche von Interesse.

Folgende Themen wurden behandelt:

- Einführung in das UNICert®-Konzept
- Beschreibung von Modulen
- Empfohlene Lehrwerke
- Einstufungstests
- Prüfungs- und Bewertungsmethoden
- Fragen zur (Re-)Akkreditierung
- Fach- und stufenspezifische Fragestellungen und Problemfelder.

Diese Themenauswahl kam den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer entgegen, da es so möglich war, auf konkrete Fragen zu antworten bzw. Problemfelder im Detail zu erörtern.

Die Teilnehmer bekundeten insbesondere großes Interesse an Musterprüfungen für die verschiedenen UNICert®-Niveaustufen.

UNICert[®]-SPEZIFIK UND DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN

Teresa Eichelmann, Technische Universität Dresden
Projektförderung durch die Hanns-Seidel-Stiftung e.V.

Dieser Beitrag stellt das Dissertationsvorhaben „UNICert[®]-Spezifik und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ vor. Im Hinblick auf den Bologna-Prozess wird die Relevanz des Projektes erläutert und dessen methodische Gestaltung unter Berücksichtigung bereits vorliegender Untersuchungsergebnisse beschrieben. In Vorbereitung befindliche Teilprojekte werden in Form eines Ausblicks skizziert. Abschließend wird der Wert der zu erarbeitenden Kompetenzskalen anhand der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität dargestellt.

Relevanz des Projektes „UNICert[®]-Spezifik und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“

Forderungen, Maßnahmen und Ziele der Erklärung von Bologna

Der 1999 eingeleitete Bologna-Prozess fordert die Europäisierung der Hochschulen und Universitäten in allen Staaten der Europäischen Union. Diese Forderung wird durch ein umfangreiches Maßnahmenpaket flankiert, welches die Einführung des zweistufigen Bachelor/Master-Systems sowie die Etablierung des European-Credit-Transfer-Systems (ECTS) umfasst. Wenngleich nicht unproblematisch, ist die Umsetzung dieser Maßnahmen weit fortgeschritten und forciert die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes, in dem transparente, auf kompatiblen und kombinierbaren Studienfächern beruhende Ausbildungsgänge die erworbenen Qualifikationen vergleichbar machen. Die Europäisierung des Hochschulwesens verfolgt somit das Ziel, die Qualität des Hochschulstudiums sicherzustellen, die Mobilität der Studierenden zu erhöhen und vorhandene geistige Ressourcen über Landesgrenzen hinweg effizienter zu nutzen (vgl. Bubb, 2007: 69f).

Notwendigkeit des Fremdspracherwerbs im Hochschulbereich

In Ergänzung zu den bereits genannten Maßnahmen beinhaltet die Erklärung von Bologna die vom Europarat formulierte Empfehlung, die Mehrsprachigkeit innerhalb der Europäischen Union zu fördern. Lernende sollen ermutigt werden, ausgezeichnete Kenntnisse in ihrer Muttersprache zu erwerben und in mindestens zwei weiteren, „großen“ europäischen Sprachen kommunikationsfähig zu sein. Ferner sollten auch die „weniger verbreiteten“ Sprachen der Nachbarländer auf Basisniveau beherrscht werden (vgl. Duttlinger/Fanizza-Scheiper/Linares i Zapater, 2007: S. 2f).

Aus der Empfehlung ergibt sich schließlich die Notwendigkeit, qualitativ hochwertige und kompatible Sprachprogramme im Hochschulbereich anzubieten. Diese Ausbildungsprogramme sollten neben einem fundierten fremdsprachlichen auch fachsprachliche Lehranteile enthalten, um allen Forderungen der Erklärung von Bologna gerecht zu werden.

Der Beitrag von UNICert®

Als Ausbildungs-, Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem basiert UNICert® auf einer flexiblen Rahmenordnung, die die individuelle Gestaltung von Ausbildungsprogrammen und Prüfungsmodalitäten auf Grundlage eines gemeinsamen Qualitätsstandards gewährleistet. Des Weiteren unterstützt die Richtlinie die vom Europarat formulierte Empfehlung zur Förderung der Mehrsprachigkeit, da sie auf jedwede Sprache anwendbar ist. Ferner umfasst die Rahmenordnung allgemeine Kriterien, die die Qualität und Kompatibilität der Fremdsprachenausbildung garantieren, eine Wissenschaftsorientierung ab Niveaustufe UNICert® II gestatten und einen Beitrag zur Vereinheitlichung der Praxis der Zertifizierung leisten (vgl. Voss, 1994: S. 94f).

Unter Bezugnahme auf die genannten Charakteristika kann daher mit Recht formuliert werden, dass die UNICert®-Rahmenordnung der europäischen Dimension des Bologna-Prozesses genügt. Dies wird auch durch die stetig ansteigende Zahl der UNICert®-akkreditierten Hochschulen und Universitäten im gesamten europäischen Raum deutlich, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt mehr als 60 Einrichtungen in fünf Ländern beträgt.

Durch die Implementation des UNICert®-Systems können zudem die Leistungen der Lernenden über Institutionen und Sprachen hinweg verglichen werden. Ein solcher Vergleich kann sowohl niveaustufenintern als auch über Niveaustufen hinweg vorgenommen werden. Bei einem niveaustufeninternen Vergleich wird angenommen, dass die Lernenden zum Prüfungszeitpunkt über eine qualitativ und quantitativ gleichwertige Ausbildung verfügen. Obwohl die Lernenden eine Prüfung derselben UNICert®-Niveaustufe ablegen, werden die tatsächlich erworbenen fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten allein an Hand der auf Basis einheitlicher Bewertungsrichtlinien vergebenen Note beschrieben. Im Gegensatz dazu verdeutlicht die Zugehörigkeit zum jeweiligen Kompetenzniveau im Rahmen eines niveaustufenübergreifenden Vergleichs Art und Umfang der fremdsprachlichen Kompetenz (vgl. Voss, 1998, S. 3ff).

Dennoch, die augenscheinliche „Vergleichbarkeit“ der Ergebnisse erweist sich als nicht unproblematisch, da besonders Außenstehende die Kompetenzen der Lernenden anhand von Angaben wie UNICert® II, Prädikat „befriedigend“ inhaltlich meist nur unzureichend präzisieren können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, der rein numerischen Leistungsbeschreibung eine deskriptive Ergänzung hinzuzufügen, d.h. handlungsorientierte Kompetenzbeschreibungen für die Niveaustufen UNICert® I–IV zu formulieren. Mit Hilfe solcher Deskriptoren kann fremdsprachliche Leistung transparent dargestellt und die Aussagekraft der UNICert®-Zertifikate erhöht werden (vgl. Voss, 1994: S. 95ff).

Projektgestaltung: „UNICert®-Spezifik und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“

Forschungsdesign

Die soeben skizzierte Notwendigkeit handlungsorientierter Kompetenzbeschreibungen ist Grundlage des Projektes „UNICert®-Spezifik und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“. Ziel des Vorhabens ist es, anhand von UNICert®-eigenen Materialien hochschulspezifische Kompetenzbeschreibungen für die Niveaustufen UNICert® I–IV zu entwickeln, diese qualitativ zu validieren und schließlich zu Skalen *kommunikativer* bzw. *kultureller Kompetenz* für den Hochschulbereich zusammenzuführen. Das dabei

verwendete Forschungsdesign basiert auf der Kombination von zwei sich ergänzenden Methoden: dem intuitiven Vorgehen und der qualitativen Bewertung, die in Anlehnung an die von Smith und Kendall beschriebenen Sortieraufgaben durchgeführt wird.

Intuitive Phase

Ziel dieser ersten, bereits abgeschlossenen Phase war es, hochschulspezifische Kompetenzbeschreibungen zu formulieren und diese in einer nach provisorischen Kategorien und Niveaustufen geordneten Datenbank zu sammeln. Die dazu notwendigen Arbeitsschritte werden nachfolgend dargestellt und anhand der für die Kategorie *Hörverstehen* vorliegenden Ergebnisse illustriert.

Im ersten Arbeitsschritt wurden UNICert[®]-eigene Materialien zusammengestellt und hinsichtlich vorhandener Kompetenzbeschreibungen analysiert. Enthielten die Quellen brauchbare Deskriptoren, so wurden diese extrahiert. In der anschließenden Bearbeitung wurden die Kompetenzbeschreibungen in Einzelaussagen aufgelöst, entsprechend ihrer Herkunft kodiert und den provisorischen Kategorien *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen*, *Schreiben*, *Qualität/sprachliche Mittel*, *Strategien* und *interkulturelle Kompetenz* sowie den Niveaustufen UNICert[®] I–IV zugeordnet. In der Kategorie *Hörverstehen* lagen nach Ende des ersten Arbeitsschrittes für die Kompetenzstufen UNICert[®] I–IV insgesamt 176 Deskriptoren vor (vgl. Schneider/North, 2000: S. 39ff).

	UNICert [®] I	UNICert [®] II	UNICert [®] III	UNICert [®] IV	gesamt
Extraktion	28	50	70	28	176

Um die große Anzahl an Kompetenzbeschreibungen auf den Stufen UNICert[®] II und III zu reduzieren, wurden die Deskriptoren im zweiten Arbeitsschritt revidiert. Nach Entfernung der Redundanzen umfasste die Kategorie *Hörverstehen* noch 50 Deskriptoren.

	UNICert [®] I	UNICert [®] II	UNICert [®] III	UNICert [®] IV	gesamt
Extraktion	28	50	70	28	176
Revision I	6	15	19	10	50

Im abschließenden dritten Arbeitsschritt wurden die UNICert[®]-Deskriptoren aus der ersten Revision mit denen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und des Europäischen Sprachenportfolios verglichen. Dabei konnten Deskriptoren ergänzt bzw. im Wortlaut identische Kompetenzbeschreibungen verschiedener Quellen zusammengefasst werden. Nach der zweiten Revision verblieben 39 Deskriptoren in der Kategorie *Hörverstehen*.

	UNICert [®] I	UNICert [®] II	UNICert [®] III	UNICert [®] IV	gesamt
Extraktion	28	50	70	28	176
Revision I	6	15	19	10	50
Revision II	12	9	14	4	39

Betrachtet man die Deskriptoren der Kategorie *Hörverstehen* über alle Niveaustufen hinweg, so wird deutlich, dass generell die Anzahl der Kompetenzbeschreibungen in jedem Arbeitsschritt reduziert werden konnte. Augenscheinlich ist dennoch die Abweichung auf Niveaustufe UNICert[®] I. Zwischen den Revisionen I und II ist ein Anstieg erkennbar, der auf eine Ergänzung von Deskriptoren aus dem Referenzrahmen bzw. dem Sprachenportfolio während des Vergleichs zurückzuführen ist.

Die im Arbeitsschritt 3 entwickelten Deskriptoren sind Grundlage der qualitativen Phase des Dissertationsprojektes, die nun in Form eines Ausblicks skizziert wird.

Qualitative Phase

In der qualitativen Arbeitsphase werden die intuitiv entwickelten Deskriptoren unter Mithilfe von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern einer qualitativen Prüfung unterzogen und schließlich den o.g. Kategorien und Niveaustufen zugeordnet. Die an der Erhebung teilnehmenden Informantinnen und Informanten repräsentieren dabei die zukünftigen Nutzerinnen und Nutzer der Skala. Ihre Expertise im Bereich der Fremdsprachenlehre trägt dazu bei, die Entwicklung der Deskriptoren auf einen gemeinsamen Konsens zu stützen, der die einheitliche Interpretation der Kompetenzbeschreibungen im Anwendungskontext ermöglichen soll (vgl. Smith/Kendall, 1963: 151f).

Im *OnlineProjekt Teil I – Qualitative Bewertung hochschulspezifischer Deskriptoren* beurteilen die Lehrenden die Deskriptoren im Hinblick auf ihre Länge, Transparenz, Präzision, Unabhängigkeit und positive Formulierung. An Hand der vorgenommenen Bewertung wird ein Gesamturteil über jeden Deskriptor gebildet, sodass brauchbare und unbrauchbare Niveaustufenbeschreibungen selektiert werden können. Deskriptoren, die Mängel aufweisen, jedoch in nicht mehr als zwei Qualitätskriterien divergieren, werden umformuliert und beibehalten. In Ergänzung zu den genannten Kriterien wird die Hochschulspezifität jedes Deskriptors erhoben (vgl. Europarat, 2001: S. 200f).

Jene Deskriptoren, die die qualitative Prüfung „überleben“, werden danach in den *OnlineProjekten Teil II und III* weiter bearbeitet. Die daran teilnehmenden Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer erhalten die Aufgabe, die Kompetenzbeschreibungen gemäß den Kategorien *Rezeption* (Hörverstehen, Leseverstehen), *Produktion* (schriftlich, mündlich: Zusammenhängend sprechen), *Interaktion* (schriftlich, mündlich: An Gesprächen teilnehmen), *Qualität/sprachliche Mittel*, *Strategien* und *interkulturelle Kompetenz* sowie nach den Niveaustufen UNICert[®] I–IV zu sortieren. Beim Sortieren nach Kategorien ist festzustellen, ob die vorgegebenen Kategorien für die Informanten verständlich und praktikabel sind und ob der Wortlaut der Deskriptoren Hinweise auf deren Kategoriezugehörigkeit enthält. Im Vergleich dazu sollen beim Sortieren nach Niveaustufen jene Deskriptoren identifiziert werden, deren Niveaueigenschaft eindeutig bestimmbar ist. Kompetenzbeschreibungen, die inhaltlich weder Informationen zur Zielkategorie noch zur Niveaustufe enthalten und daher nicht zugeordnet werden können, sind beim Sortieren zu verwerfen (vgl. Schneider/North, 2000: S. 50ff).

Die erneute Prüfung der Niveaustufenbeschreibungen in den *OnlineProjekten II und III* geht voraussichtlich mit einer weiteren Dezimierung der Deskriptoren einher. Die nach Abschluss der Sortieraufgaben verbleibenden Beschreibungen erfüllen hohe Qualitätskriterien und explizieren das Leistungsspektrum einer konkreten Kategorie und Niveaustufe.

Skalenentwicklung

Alle Deskriptoren, die den umfangreichen Prüfungen der qualitativen Phase standhalten konnten, werden nun in Skalen *kommunikativer* bzw. *kultureller Kompetenz* zusammengeführt.

Die Skalen werden zunächst horizontal in Kategorien unterteilt, sodass die Deskriptoren jeder Kategorie die Kompetenzen der Lernenden über alle Niveaustufen hinweg beschreiben. Danach erfolgt die vertikale Unterteilung, wodurch die Deskriptoren die Qualität und Quantität der erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in Abhängigkeit der entsprechenden Niveaustufe beschreiben. Mit steigender Niveaustufe ist eine deutliche Progression erkennbar.

Wert der Kompetenzskalen

Der Wert der so entwickelten Kompetenzskalen lässt sich mittels der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität beschreiben.

Die *Validität* gibt an, inwieweit die Skala jene Verhaltensweise, die sie abzubilden versucht, tatsächlich abbildet. Eine Skala ist also valide, wenn die ihr zugehörigen Deskriptoren einen unmittelbaren und fehlerfreien Rückschluss auf den Ausprägungsgrad des zu erfassenden Verhaltensmerkmals, d.h. *kommunikative* bzw. *interkulturelle Kompetenz*, zulassen (nach Rost, 2004: S. 33). Innerhalb des Dissertationsprojektes wird die *Gültigkeit* der entwickelten Skalen mithilfe des Sortierens nach Kategorien sichergestellt. Die vorgegebenen Kategorien werden auf ihre Funktion überprüft, einen Teilaspekt *kommunikativer* bzw. *kultureller Kompetenz* zu beschreiben. Können die Deskriptoren den Kategorien zugeordnet werden, so wird dadurch nicht nur das Kategoriensystem bestätigt, sondern auch die Funktion der Skala *kommunikative* bzw. *interkulturelle Kompetenz* abzubilden.

Die *Reliabilität* hingegen beschreibt den Grad der Genauigkeit, mit dem die Skala ein Verhaltensmerkmal abbildet. Die Skala ist dann reliabel, wenn mit ihrer Hilfe die Kompetenzen Fremdsprachen-Lernender genau beschrieben werden können (nach Lienert/Raatz, 1998: S. 9). Bereits zu Beginn der empirischen Arbeitsphase wird die *Zuverlässigkeit* der Skala durch das *OnlineProjekt Teil I – Qualitative Bewertung hochschulspezifischer Deskriptoren* sichergestellt. Dabei werden fünf Qualitätskriterien verwendet, auf deren Grundlage schließlich brauchbare und unbrauchbare Deskriptoren selektiert werden. Weiterhin wird die Reliabilität mithilfe der Sortierverfahren gesichert, in denen die Präzision der Leistungsbeschreibungen anhand derer Zuordnung zu Kategorien und Niveaustufen überprüft wird.

Die *Objektivität* beschreibt schließlich den Grad der Unabhängigkeit der Skalierung von den an der Datenerhebung teilnehmenden Informantinnen und Informanten (nach Lienert/Raatz, 1998: S. 7). Obwohl alle Arbeitsschritte der qualitativen Phase einen subjektiven Charakter aufweisen, werden die Bewertungen von einer insgesamt homogenen Informantenpopulation durchgeführt. Die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer verfügen über ein gemeinsames Verständnis von *kommunikativer* bzw. *kultureller Kompetenz*, welches in Ergänzung zu einer großen Anzahl an Informantinnen und Informanten dazu beiträgt, die möglicherweise auftretenden, der Subjektivität des Verfahrens geschuldeten „Bewertungsfehler“ infinitesimal werden zu lassen.

Zusammenfassung

Unsere heutige Welt ist als *global village* durch die ständig zunehmende internationale Verflechtung von Wissenschaft und Wirtschaft gekennzeichnet, die die sprachliche Mobilität und interkulturelle Kompetenz eines jeden verlangt. Diese Erfordernisse wurden in der Bologna-Erklärung aufgegriffen und fixiert, wodurch die Hochschulen in allen Staaten der Europäischen Union angehalten sind, die Forderung nach kompatiblen Ausbildungsgängen mit einer integrierten fremdsprachlichen Ausbildung umzusetzen. Im Hinblick auf die Realisierung dieser Forderung ist dem hochschulspezifischen Ausbildungs-, Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem UNICert[®] eine besondere Rolle zuzuweisen, da es eine kompatible und transparente Fremdsprachenausbildung auf verschiedenen Niveaustufen gewährleistet und die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nach dem Ablegen einer entsprechenden Prüfung durch das UNICert[®]-Fremdsprachenzertifikat bestätigt. Mit dem Ziel, die Transparenz und Aussagekraft des besonders im Bereich der Wirtschaft an Bedeutung gewinnenden UNICert[®] zu erhöhen, werden im Rahmen des Dissertationsprojektes „UNICert[®]-Spezifik und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ handlungsorientierte Kompetenzbeschreibungen mithilfe eines kombinierten intuitiven und qualitativen Verfahrens erarbeitet. Diese Vorgehensweise orientiert sich an der Methodik, die zur Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens verwendet wurde. Die in der intuitiven Phase verwendeten Niveaustufenbeschreibungen stammen aus UNICert[®]-eigenen Quellen und wurden gesammelt, revidiert und mit den Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und des Europäischen Sprachenportfolios verglichen. Die nachfolgende qualitative Arbeitsphase befindet sich in der Vorbereitung und wird voraussichtlich im Mai 2009 mit dem *OnlineProjekt Teil I – Qualitative Bewertung hochschulspezifischer Deskriptoren* beginnen. Die *Teilprojekte II und III* folgen im späteren Jahresverlauf. Nach der Beendigung der OnlineProjekte sind die damit erhobenen Daten auszuwerten, wobei die resultierenden Ergebnisse zur Entwicklung von Skalen *kommunikativer* und *kultureller Kompetenz* genutzt werden. Diese Skalen lassen sich unter Berücksichtigung des verwendeten Forschungsdesigns mithilfe der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität beschreiben und finden im UNICert[®]-Kontext Anwendung.

Literaturverzeichnis:

Bubb, Heiner (2007): „Bologna – Eine Chance für Europa“. *Politische Studien* 58/3: 67–77.

Duttlinger, Claudia, Fanizza-Scheiper, Francamaria und Linares i Zapater, Gemma (2007): *Darstellung der sprachlichen Kompetenzen beim Zweitspracherwerb. HANDBUCH für Studierende*. TALC Project . Bratislava.

Eggensperger, Karl-Heinz und Fischer, Johann (1998): *Handbuch UNICert[®]*. Bochum: AKS Verlag.

Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Lienert, Gustav und Raatz, Ulrich (1998): *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rost, Jürgen (2004): *Lehrbuch Testtheorie-Testkonstruktion*. Bern: Verlag Hans Huber.

Schneider, Günther und North, Brian (2000): *Fremdsprachen können – was heisst das?* Zürich: Verlag Rüegger.

Smith, Patricia und J.M. Kendall (1963): "Retranslation of Expectations: An Approach To The Construction Of Unambiguous Anchors For Rating Scales.". *Journal of Applied Psychology* 47/2: 149–155.

Voss, Bernd (1994): „UNICert[®] – Zur Entwicklung eines sprach- und institutionsübergreifenden Fremdsprachenzertifikats für deutsche Universitäten und Hochschulen.“ *Fremdsprachen und Hochschule* 40: 94–109.

Voss, Bernd (1998): „Das UNICert[®]-Konzept oder Auf dem Weg zu einheitlichen Prüfungsanforderungen im universitären Fremdsprachenunterricht.“ in: Eggenperger, Karl-Heinz und Johann Fischer: *Handbuch UNICert[®]*. Bochum: AKS Verlag. 3–19.

Plenumsvorträge fehlen