

## UNIcert®-Workshop 2012 ZESS der Georg-August-Universität Göttingen

### Übersicht über die Arbeitsgruppen

#### AG 1:

UNIcert® für Neulinge: Das UNIcert®-Konzept unter besonderer Berücksichtigung der Handlungsorientierung

- Mirka Mainzer (UNIcert Arbeitsstelle Bochum, Ruhr-Universität Bochum)
- Françoise Vergès (UNIcert, Universität Regensburg)

#### AG 2:

Handlungsorientierung auf Niveau UNIcert® Basis

- Astrid Reich (UNIcert, Ruhr-Universität Bochum)
- Elif Bas (Ruhr-Universität Bochum)

#### AG 3:

Handlungsorientierte Lern- und Testmaterialien entwickeln auf Niveau UNIcert® I

- Marianne Broermann (Georg-August-Universität Göttingen)
- Barbara Stolarczyk (Bundesvereinigung für Polnischlehrkräfte, TU Dresden)
- Ladislava Hulobová (UNIcert, Hochschule Amberg-Weiden)

#### AG 4:

UNIcert® II als Mobilitätsstufe: Handlungsorientierung und Interkulturalität

AG 4a: Untergruppe mit Schwerpunkt Englisch  
AG 4b: Untergruppe mit Schwerpunkt Französisch und DaF

- Laura Syms (Georg-August-Universität Göttingen)
- Andrew Knight (Georg-August-Universität Göttingen)
- Catherine Jaeger (UNIcert, TU Braunschweig)

AG 5: Handlungsorientierung im Bereich UNIcert® III / IV Allgemeine Wissenschaftssprache  
Fremdsprachenausbildung im handlungsorientierten Ansatz: Unterrichten und Bewerten

- Marianna Gisler (Georg-August-Universität Göttingen)

#### AG 7: [ENGLISCH]

Handlungsorientierung im Bereich UNIcert® II und III Fachsprache

- Martin Mikulas (UNIcert LUCE, Karls-Universität Prag)

#### AG 8:

Neue Medien und Handlungsorientierung: Welche Tools können die Handlungsorientierung fördern?

- Giulia Covezzi (Georg-August-Universität Göttingen)
- Anne-Kathrin Lüdemann (UNIcert, Universität Bremen)



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

20 Jahre  
UNICert®



## 13. UNICert®-Workshop

Samstag, 17.11.2012

an der Georg-August-Universität Göttingen

# Handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen

## auf dem Seziertisch

### Thematische Schwerpunkte:

- Sprachvermittlung basierend auf thematisch eingebundenen Lerneinheiten
- Förderung von kognitiver und fremdsprachlicher Mobilität
- Kommunikationsprozesse im interkulturellen Kontext
- Erwerb von Handlungskompetenz

### Information & Anmeldung

Online: [www.zess.uni-goettingen.de/unicert2012](http://www.zess.uni-goettingen.de/unicert2012)

Fax: 0551/39-5835

### Teilnahmegebühr (inkl. Pausenverpflegung & Mittagessen)

AG Leiter/-innen	30,-€
Mitarbeiter/-innen UNICert®-akkreditierter Einrichtungen	60,-€
Mitarbeiter/-innen nicht akkreditierter Einrichtungen	90,-€



Zentrale Einrichtung für Sprachen  
und Schlüsselqualifikationen  
Goßlerstraße 10  
37073 Göttingen

## Protokolle der einzelnen Arbeitsgruppen

### Protokoll

#### 13. UNICert®-Workshop

#### AG 1: UNICert® für Neulinge: Das UNICert®-Konzept unter besonderer Berücksichtigung der Handlungsorientierung

Von Mirka Mainzer und Françoise Vergès

#### Teilnehmer/-innen

Es nahmen acht KollegInnen aus verschiedenen Einrichtungen an der AG teil: Hochschule Amberg-Weiden, Universität Bayreuth, T.U. Berlin, Ruhr-Universität Bochum, T.U. Kaiserslautern, Universität Göttingen, Universität Magdeburg, Universität Regensburg.

Rita Schwanebeck (UNICert®-Arbeitsstelle Dresden) sowie Herr Dr. Axel Polletti (Universität Passau, Mitglied der UNICert®-Kommission) nahmen als Gäste teil.

#### Programm am Vormittag

Zuerst wollten wir einander kennen lernen. Jede/r sollte sich vorstellen und seine/ihre Fragen/Erwartungen an diesen Workshop auf Moderationskarten aufschreiben und erläutern.

Die Teilnehmer selbst betrachteten sich als "UNICert®-Neulinge", da sie entweder aus nicht-akkreditierten Einrichtungen kamen oder erst seit kurzem bei einer akkreditierten Institution beschäftigt waren. Über bestimmte gezielte Fragen hinaus, wollten sie sich alle generell über UNICert® informieren.

In der Anfangsphase kam eine grundsätzliche Frage immer wieder zum Ausdruck: „Warum UNICert®? Was ist der Mehrwert?“. Dazu wurden einzelne Fragen zu verwaltungstechnischen Aspekten beim Akkreditierungsverfahren sowie zu den UNICert®-Vorgaben bzw. Empfehlungen in Bezug auf die Prüfungsformate, ihre Bewertung sowie die Lehrwerke gestellt.

Anschließend wurde in einer Präsentation das Ausbildungs- und Zertifizierungssystem von UNICert® vorgestellt (Organisationsstruktur, Rahmenordnung, Ziele, Stufenmodell, Kurs- und Prüfungssystem, handlungsorientierter Ansatz bei UNICert® usw.).

Im Laufe der anschließenden Diskussion, konnten einige Fragen beantwortet werden:

- "Vorgaben von UNICert"

UNICert® kann keine Lehrwerke namentlich empfehlen, jedoch gilt die allgemeine Empfehlung, bei der Auswahl des Lehrwerks auf die Hochschulspezifika sowie auf eine starke Progression zu achten.

Von UNICert® sind keine sehr genauen Prüfungsvorgaben und standardisierte Prüfungsmuster zu erwarten, dafür jedoch ein Rahmen, indem eine Einrichtung - unter Berücksichtigung der lokalen Begebenheiten - ihr Ausbildungs- und Prüfungssystem konzipieren kann.

- "Bürokratischer Aufwand":

Der manchmal abschreckende bürokratische Aufwand beim Akkreditierungsverfahren dürfte durch eine Verlagerung auf Online-Dokumente erleichtert werden.

- "Was bringt UNICert®?"

UNICert® bietet ein Netzwerk von Kompetenzen und von Kontakten an. Es ist damit mehr als eine klassische „Zertifizierungsagentur“. Sie begleitet und berät (mit einer inhaltlichen, wissenschaftlichen, hochschulbezogenen Fokussierung der Einrichtungen) über die Zertifizierung hinaus. Diese hochschulspezifische qualitative Prägung zeichnet UNICert® aus.

Was die "Standards" angeht, so bleiben sie nicht für immer festgelegt, sondern entwickeln sich weiter im Verbund mit den Mitgliedsinstitutionen. Von dieser Synergie, von dieser Dynamik können alle Mitgliedsinstitutionen profitieren.

## **Programm am Nachmittag**

Der zweite Teil des Workshops sollte der Praxis gewidmet werden. In einer Input-Phase wurde an die Bedeutung und die Implikationen des handlungsorientierten Unterrichtens und Prüfens (Erzeugen eines Produktes mit Bezug zur Realität, Lernende als aktive Mitgestalter des Unterrichtsgeschehens, Lehrende als Organisatoren, Finden von adäquatem Lernmaterial und Modellen insbesondere im Bereich UNICert® I, Möglichkeit einer "gerechten" Bewertung?).

Es wurden Arbeitsgruppen gebildet, die ein Konzept für eine handlungsorientierte Prüfung/Unterrichtssequenz entwickeln sollten:

### Gruppe 1:

Die erste Gruppe entwickelte ein Prüfungskonzept auf dem Niveau A2. | Ziel: Kauf eines Handys

Verbindung der Teilkompetenzen:

Hörverstehen: 3 Werbespots

Schreiben: Empfehlung per Email an einen Freund

Leseverstehen: Angebotszettel

Sprechen: Telefonat mit dem Freund, Angebotszettel erklären

Fazit: Sicher wäre eine solche Prüfungsform sinnvoll, denn abgesehen von den Teilkompetenzen, finden soziale Interaktion und Strategieeinsatz statt. Jedoch könnten bei der weiteren Entwicklung der Prüfung folgende Schwierigkeiten auftreten: Das Finden von adäquaten Werbespots auf dem Niveau A2; Wird der erste Input nicht verstanden, hat es auf den Rest der Prüfung Auswirkungen; Wie wird bewertet?

### Gruppe 2:

Die zweite Gruppe entschied sich für eine Unterrichtssequenz auf dem Niveau B1. | Ziel: Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt, Vergleich zwischen drei Universitäten, verschiedene Schwerpunkte bearbeiten

Verbindung der Teilkompetenzen:

Leseverstehen: Homepage

Sprechen: kurze Präsentation der Unis

Schreiben: Ausfüllen des Einschreibformulars, Lebenslauf

Die Hauptschwierigkeit bei der weiteren Bearbeitung wäre wohl die Vorbereitungszeit gewesen sowie die Suche nach authentischen Materialien und ihre Aufbereitung.

### Gruppe 3:

Die dritte Gruppe wählte eine Prüfung auf dem Niveau B2 /C1. | Ziel: Bewerbung bei einer Firma

Verbindung der Teilkompetenzen:

Hörverstehen: Radiointerview über eine Firma

Leseverstehen: Zeitungsartikel über eine Firma (ergänzende Informationen zum Lesetext)

Schreiben: Bewerbung schreiben

Sprechen: Vorstellungsgespräch

Anschließend wurde eine Spanischprüfung aus Regensburg (Niveau A2) vorgestellt, die im Rahmen eines internen Projekts entstanden ist und den handlungsorientierten Ansatz umzusetzen versucht:

Ziel: ein Student unternimmt eine Reise durch Spanien (von Madrid nach Barcelona).

Leseverstehen: Informationen über verschiedene mögliche Zielorte, über einen berühmten Koch, ein Rezept verstehen

Hörverstehen: Gespräch mit dem Touristenbüro, mit dem Restaurant

Schreiben: Emails über seine Reise

Zu dieser Prüfung wurden u.a. folgende kritische Anmerkungen gemacht:

- Das Thema war nicht hochschulspezifisch.
- Einige Anweisungen zielten nicht auf das Feststellen einer handlungsorientierten Kompetenz, sondern auf das Überprüfen der Grammatikkenntnisse (z.B. „Schreiben Sie das Rezept und verwenden Sie dabei den Imperativ“).

### **Welches Fazit konnten wir aus diesen Versuchen und Beispielen ziehen?**

Der Bezug zur Realität und das "sprachliche Handeln" sind auf jeden Fall sinnvoll und wichtig für die Studierenden und bereiten sie effektiver auf das Leben, Studium oder Arbeit im Ausland vor. Außerdem steigert diese Art des Unterrichts die Motivation und somit den Lernerfolg der Teilnehmer.

Problematisch bleiben aber die Fragen nach den Unterrichtsmaterialien (in den gängigen Lehrbüchern kaum zu finden, also erhöhter Zeitaufwand) sowie die der Bewertung. Es sind nicht nur die formelle und inhaltliche Korrektheit, sondern auch andere Kompetenzen wie z.B. soziale Kompetenzen, Interaktion usw. beim Erreichen des Ergebnisses zu bewerten (Funktionieren noch die klassischen Bewertungsmuster? Wie muss man sie adaptieren?).

Die perfekte Lösung gibt es wohl nicht. Es gibt verschiedene Wege, die jede Einrichtung (in Anbetracht ihrer Begebenheiten) in diese Richtung bringen können. Hilfreich wäre auf jeden Fall, über diesen Workshop hinaus, eine längerfristige Kontaktmöglichkeit aufzubauen (z.B. eine Art Pool an Materialien und Ideen). Dies war ausdrücklicher Wunsch der Teilnehmer/-innen.

## **Protokoll**

### **13. UNICert®-Workshop**

#### **AG 4: UNICert® II als Mobilitätsstufe: Handlungsorientierung und Interkulturalität**

Von Catherine Jaeger

#### **1. Teil: Brainstorming**

Nach einer kurzen persönlichen Vorstellung wurde als Einstieg in die Thematik auf den Begriff „Interkulturell“ eingegangen und dabei betont, dass der Begriff seit 10 Jahren einen inflationären Gebrauch aufweist. Ist nun Interkulturell ein Modebegriff geworden? Was wird darunter verstanden? In der Runde gibt es keine Dozenten der interkulturellen Kommunikation sondern ausschließlich Sprachdozenten aus UNICert® akkreditierten Institutionen und andere, die sich mit dem Thema „Interkulturelles im Fremdsprachenunterricht“ auseinandersetzen möchten und die Vermittlung sogenannter allgemeiner Kompetenzen in Verbindung mit den Sprachkompetenzen verbinden möchten. Dies anhand von didaktischen Instrumenten des handlungsorientierten Ansatzes wie aufgaben- und problembasierte Lehre.

#### **2. Teil: Impulsreferat**

Nach der Brainstormingphase und dem Versuch, Modelle zur Definition interkultureller Kompetenz zu analysieren wurde ein Impulsreferat gehalten, in dem die verschiedenen Modelle und Wege zum Aufbau interkultureller Kompetenzen nacheinander gezeigt werden. Die zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen werden erwähnt, aus deren Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht zu schöpfen sind: Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Pädagogik, Kulturwissenschaften, Anthropologie, Soziologie, Geschichte, Psychologie, Betriebswirtschaftslehre und Modelle zur Definition interkultureller Kompetenz

werden dargestellt. Wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass es keine einzige, einzelne interkulturelle Kompetenz gibt, sondern eher ein Bündel von mehreren Kompetenzen (vgl. Bolten 2007). Als Beleg fungiert das Modell der Kompetenzfelder nach Bolten (Bolten, 2006) (vier Kompetenzfelder: individuelle K, strategische K, soziale K, Fachkompetenz), in dem auch die Rolle der Fremdsprachenkenntnisse berücksichtigt ist. In einer schematischen Darstellung (Gertsen) werden die drei Dimensionen ‚kommunikativ und Verhalten‘, ‚kognitiv‘ und ‚affektiv‘ als Vektoren der interkulturellen Kompetenz abgebildet. Das Modell von Thomas veranschaulicht kulturelle Überschneidungssituation zwischen der eigenen und fremden Kultur (Thomas, 2005) und wirft die Frage der „Interkultur“ (vgl. Bolten 2007) auf. Weiterhin stellt sich die Frage nach Deardorff (Deardorff, 2004), ob wir „auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen interagieren können“ und inwieweit uns dafür der Fremdsprachenunterricht hilft. In einer ausführlicheren Darstellung der Erwähnungen des Interkulturellen im GER kommen die verschiedenen Dimensionen interkultureller Kompetenz zum Ausdruck: (Byram,1997) *savoir, savoir comprendre, savoir apprendre / savoir faire, savoir s'engager, savoir être*. Geben sie uns für die Gestaltung unserer Kurskonzepte genügend Aufschlüsse? Geben uns die Empfehlungen oder Hinweise der GERS Impulse oder Richtlinien? Sind die vorhandenen Deskriptoren aufschlussreich für die Konzeption unserer Kurse? Sind die Ziele wie „*Savoir être*: persönlichkeitsbezogene Kompetenz, Einstellungen, Offenheit [...], Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren, Bereitschaft und Fähigkeit, sich von konventionellen Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden zu distanzieren“ (Europarat, 2001) realistisch zu verfolgen? Inwiefern hilft uns weiterhin das Projekt CARAP des CELV Graz, „Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ mit der Deskriptorensammlung für die Kurskonzeption (siehe Link). Durch das Impulsreferat werden Schlüsselbegriffe des Themas „Interkulturalität“ vorgestellt und geben eine erste Orientierung in die aktuelle Diskussion zu diesem Thema. Einige Tabellen und Statistiken geben über die Vermittlung interkultureller Kompetenz an Hochschulen Auskunft, wie aus dem letzten UNlcert® Workshop abzulesen ist. Interkulturelle Trainings werden in verschiedenen Kategorien und Bezeichnungen unterteilt, wie Kinasts Tabelle in Thomas (Thomas, 2003) abbildet. Durch ihre Zielsetzung und Bezeichnung wie Affektives interkulturelles Training, Kognitives interkulturelles Training, Behaviorales interkulturelles Training sind die verschiedenen Angebote zu differenzieren. An Hochschulen werden in den jeweiligen Fremdsprachen eher Mischkonzepte angeboten, die die verschiedenen Ebenen berücksichtigen. Meistens werden interkulturelle Trainings auf dem B2-Niveau des GER angeboten. Dies entspricht also den Vorstellungen der UNlcert®- Ausbildung, die die UNlcert®-II Stufe niedrigste Mobilitätsstufe betrachtet. So gesehen erscheint es sinnvoll, B2- Lernern durch ein interkulturelles Training nicht nur sprachlich sondern auch interkulturell auf einen Auslandsaufenthalt vorzubereiten, anstatt dies für die Programmrückkehrer aus Erasmus-Programmen oder Doppeldiplomen auf C1 Niveau zu reservieren. Aus der Befragung im Jahr 2011 ist zu sehen (siehe Bericht auf der UNlcert-Homepage), dass die Vermittlung interkultureller Kompetenzen durch Lernaktivitäten/Aufgaben im Allgemeinsprachlichen Unterricht erfolgt. Es ist anzunehmen, dass Dozenten im universitären Fremdsprachenunterricht eine bzw. einige Einheiten zu dem Thema planen und oft durch kontrastive Anschauung einiger Lebensaspekte aus den verschiedenen Domänen des GER (Alltag, Beruf, Bildung etc.) interkulturelles Lernen fördern. Als Fazit lässt sich hier noch keine Regel über die Praxis der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im universitären Fremdsprachenunterricht ableiten, man geht also nach dem Motto „Jeder kocht sein eigenes Süppchen“ vor.

In einem zweiten Teil des Referats wurde auf den handlungsorientierten Ansatz eingegangen. Der Begriff der Aufgabe wurde als zentrales Fundament dieses Ansatzes dargestellt und die damit zusammenhängende neue Rolle des Lerner als sozialer Akteur, der diese Aufgaben ausführt, betont. Indem der Lerner eine Reihe von Aufgaben ausführt, aktiviert er Kompetenzen und Ressourcen, die ihn dazu befähigen, sich

langfristig in eine Gemeinschaft zu integrieren und eine Rolle als sozialer Akteur einnehmen zu können. Diese Aufgaben können unterschiedlicher Art sein. Es können kommunikationsvorbereitende Aufgaben sowie realitätsnahe, semi- authentische bis authentische Aufgaben zur Vorbereitung realer Verwendungskontexte sein. **Fallstudien, Projekte und globale Simulationen** wurden als Instrumente des handlungsorientierten Ansatzes dargestellt. Besonders in Fallstudien werden die Lerner durch die Analyse eines authentischen Falls und durch das Suchen von Lösungsansätzen in eine realitätsnahe Situation versetzt. Sowohl sprachliche Kompetenzen als auch allgemeine Kompetenzen inklusive interkultureller Kompetenzen werden aktiviert. Die Fallstudie mit dem Fokus auf einer interkulturellen Thematik wurde als „Vehikel interkulturellen Lernens“ (Eubel-Kasper, 2009) präsentiert. Es wurde gezeigt, wie durch das Verfolgen mehrfacher Ziele – kognitiv, affektiv und verhaltensorientierte Ziele – eine solche Fallstudie zum Aufbau interkultureller Kompetenz beitragen kann. Es sind dies: kognitive Ziele, die durch die Analyse komplexer Handlungssituationen der Fallstudie und das Kennenlernen interkultureller Unterschiede erreicht werden können, affektive und verhaltensorientierte Ziele, wie zum Beispiel die Schärfung der Wahrnehmung für die eigenkulturelle Prägung sowie für fremdkulturelles Verhalten, das Erlernen des Perspektivenwechsels. Übungen zu Identität, Ambiguitätstoleranz und Kulturschocks, aber auch Übungen zu Empathie, zur kulturellen Sensibilisierung können in den verschiedenen Szenarien eingebaut werden.

Die Fallstudie mit interkultureller Thematik ist die Darstellung einer realistischen Situation, die die Teilnehmer in die Lage versetzt; Probleme zu analysieren und mögliche Lösungen zu erarbeiten, um schließlich eine Entscheidung zu treffen. Die Ausgangssituation kann gegebenenfalls ein *Critical Incident* sein, der aber in ein breiteres Szenario eingebaut werden sollte. Ein *Critical Incident* im Bereich des interkulturellen Lernens ist ein kritisches oder bedeutsames Ereignis, eine kritische Interaktionssituation oder ein typisches Missverständnis im Rahmen interkultureller Begegnungssituation, ausgelöst durch kulturelle Unterschiedlichkeit (vgl. Barmeyer 2009). *Critical Incidents* dienen als „Anker“ im Sinne der interkulturellen Erkundung nach Kammhuber (Kammhuber 2000). „Ankersituationen können interkulturelle Problematiken in institutionellen Lernsettings erfahrbar machen und als Ausgangspunkt von Lernprozessen genutzt werden“ (Bosse 2010, S. 117) (Jaeger, 2013).

Die Datenbank des Projektes MuMis (vgl. Link) bietet eine Fülle von *Critical Incidents* und erleichtert die schwierige Suche nach einem authentischen Fall, den man nicht unbedingt gleich zur Verfügung hat. Jedoch unterscheiden sich beide Vorgehensweisen - Arbeiten mit *Critical Incidents* und Arbeiten mit Fallstudien - voneinander wie folgt: „Fallstudien, seien sie allgemein angelegt oder mit interkulturellem Fokus, entfalten sich jeweils anders, auch wenn beide ein Problem oder einen *Critical Incident* für ihren didaktischen Aufbau nutzen. Beide umfassen einen längeren Zeitraum als die Bearbeitung eines *Critical Incidents*, der Kontext betrifft meist mehrere Personen, ein Problem umfasst verschiedene Vorfälle oder einen komplexeren Fall, in der Aufgabenstellung werden genaue Angaben über den Kontext gemacht (Unternehmen, Organisationsstrukturen, Geschichte, wirtschaftliche Situation, Sozialstrukturen, usw.). Für die Teilnehmer ist ein längerer Zeitraum für die Bearbeitung vorzusehen, der Zeit für Recherche zu Kontext, Kulturen, Auseinandersetzung in der Problemlösungsphase und Erarbeitung von Lösungsvorschlägen vorsieht (vgl. Eubel-Kasper 2009; Jaeger, 2013, im Druck). Neben problembasierten Aktivitäten wurde als ergänzende Methode der Einsatz von reflexiven Tools thematisiert: Selbstevaluierungsbögen wie die Bilanz meiner interkulturellen Erfahrung oder Selbstbewertung meiner „interkulturellen Erfahrung“ nach Michael Byram, Bella Gribkova und Hugh Starkey (2002) oder die *Autobiography of intercultural Encounters* des Europarats: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_EN.asp)

### 3. Teil: Praktische Arbeit, Konzeption einer Fallstudie bzw. eines handlungsorientierten Lernszenarios

In einem dritten Teil wurden Anleitungen zur Konzeption einer Fallstudie gegeben. Eine Matrix zur Erstellung, ein Fragebogen für den Aufbau, Beispiele aus einer Sammlung von Fallstudien (Jaeger, 2013) wurden verteilt sowie der methodische Vorschlag wie unten abgebildet.

#### „Methodischer Vorschlag zur Erstellung einer Fallstudie mit dem Ziel der Vermittlung interkultureller Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht“ (Jaeger, 2013)

##### a) Aufbau:

Der Fall ist in seiner Gänze und Komplexität in der Zielsprache und mit Problemen in der Interaktion mit der(den) Zielkultur(en) darzustellen. Dazu ist

- die allgemeine Problematik zu skizzieren (Einbettung im allgemeinen Kontext)
- die spezifische Problematik anhand eines besonderen Falls anschaulich zu machen (Beschreibung des Falls), Orte der Handlung sind zu skizzieren, Vorfälle zu erklären, der zeitliche Ablauf darzustellen, interagierende Personen vorzustellen, Rahmenbedingungen zu skizzieren, Konflikte möglichst präzise darzustellen.

##### b) Ergänzendes Material in der Zielsprache ist den Lernern zur Verfügung zu stellen

(geeignetes Material: authentische Unterlagen, z.B. amtliche Dokumente, Protokolle, Leserbriefe, Statistiken, Untersuchungen etc., Zeitungsausschnitte, Webseiten, Videos, Tonmaterial, selbst erstelltes Material etc.).

##### c) Theoretische Werkzeuge zur Analyse (in der Ziel- aber auch Muttersprache, je nach Niveau der Lerner) sind vorzusehen.

Hierzu zählen:

- Theorien aus der Kommunikationswissenschaft und Kriterienkatalog der interkulturellen Zusammenarbeit (z.B. Kulturstandards als Orientierungssystem (*low, high context*, Beanspruchung von Raum, Körpernähe, monochroner, polychroner Umgang mit der Zeit, Unsicherheitsvermeidung: Strukturierung von Arbeitsprozessen; direkte/indirekte, nonverbale Kommunikation), (vgl. die zusammenfassende Darstellung in Broszinsky-Schwabe 2011), Deardorff Modell, hermeneutische Ansätze,
- Theorien aus der Psychologie,
- selbstreflexive Instrumente wie autobiographische Dokumente (*Autobiography of Intercultural Encounters*).

##### d) Ziele und Aufgabenbeschreibung

- Die Rolle der Beteiligten im jeweiligen Kontext ist zu definieren (Alternative: von der Gruppe selbst definieren lassen).
- Die Aufgaben sind zu verteilen (Alternative: die Gruppe der Verteilung selbst vornehmen lassen.).
- Die Ergebnisse, also die zu erstellenden Produkte, sind zu benennen (schriftlicher Bericht, Präsentation, Flyer, Plakate, SWOT-Analyse, Multimediale Produktion (Spot, Kurzfilm), Werbung, Einträge in Blogs, etc.).“ (Jaeger, 2013)

### 4. Teil: Ergebnisse

Die Teilnehmer verfügen über 2 Stunden, um in Gruppen zu überlegen, welche Themen, authentische



Fälle im interkulturellen Bereich bezüglich Ihrer geographischen Region (Zielsprache, Zielkultur) sie interessieren und inwieweit sie auch einen konkreten Fall bearbeiten können. Es sind vier Gruppen entstanden, die jeweils den romanischen Sprachen mit Spanisch und Französisch, dem DaF-Bereich und dem slawischen Sprachraum entsprechen. Die Schwierigkeit besteht in dieser ersten Brainstormingphase darin, dass die Teilnehmer zumeist allgemeine Probleme finden, die zwar Gegenstand der aktuellen Debatte sind, jedoch keine authentischen einzelnen Fälle beschreiben. Allgemeine, aktuelle Themen, die genug kontrovers sind, bieten sich zwar an, jedoch ist es wichtig, die allgemeine Ebene zu verlassen und die Problematik einer betroffenen Person oder Personengruppe darzustellen. Ansonsten verbirgt sich die Gefahr, dass nur eine allgemeine kontroverse Diskussion um eine spezielle Thematik sich entwickelt, eine Art Debatte mit Pro- und Kontraargumente, und keine Fallstudie entwickelt wird, die zu einer Entscheidung auch führen kann. Die Teilnehmer haben einen PC- und Internetzugang und können soweit ein Problem gefunden worden ist, sich nach authentischen Fällen im Internet recherchieren. Die Problemfindung und die Einigung auf ein Thema nimmt erfahrungsgemäß eine längere Überlegungszeit in Anspruch. Da das Arbeiten mit der Datenbank MuMis am Anfang des Workshops vorgestellt wurde, greifen erst die Teilnehmer auf die Beispiele der Datenbank zu, die ihrem Sprachen- und Kulturraum entsprechen. Für den Aufbau der Fallstudie werden Sie dann auf CI zugreifen.

### **Gruppe A**

#### **Titel : „Lucha contra las drogas mediante su legalización“**

Bekämpfung der Drogenkriminalität durch Legalisierung In einigen südamerikanischen Ländern werden mögliche Lösungen in dieser Maßnahme gesehen. Während einer internationalen Länderkonferenz , eher in der Art einer globalen Simulation, werden die verschiedenen Länderpositionen zum Ausdruck gebracht. Die Gruppe entwickelt ein Lernszenario unter Berücksichtigung der vier Sprachkompetenzen (Siehe Anhang).

### **Gruppe B**

#### **Titel : „Schicksalsgemeinschaft“**

Mobilität: Der Drang nach Westen

„Überflieger sein? Das ist ganz normal. Zumindest für die russischen Studenten, die zum Studium nach Deutschland kommen. Die Motivation der Studenten und ihre Wege nach Deutschland sind ganz verschieden, aber der große Tatendrang ist ihnen gemein“. Dieses Zitat aus einem Artikel aus Medienblick Bonn, studentisches Medienmagazin:

*Russische Studenten: Der Drang nach Westen* von Natalia Karbasova, 30.6.2010,

15:21h. (<http://medienblick-bonn.de/uniblick/studium/russische-studenten#more-333>,

(Zugriff: 17.11.2012) bietet der Gruppe einen Einstieg in das Thema „Mobilität“. Daraus entwickelt die Gruppe ein handlungsorientiertes Lernszenario (Siehe Anhang).

### **Gruppe C**

#### **Titel: „Signé Olivier, rien de plus“**

Vorbereitung des Empfangs eines Künstlers in der Passauer Universität

Die Studierenden sollen in der Passauer Universität den Empfang eines französischen Künstlers organisieren. Dabei entsteht viel Schriftverkehr. Im E-Mail Austausch kommen folgende Missverständnisse vor: nach mehreren E-Mails spricht der Künstler die Studierenden mit ihren Vornamen an und unterschreibt ebenso mit seinem Vornamen. Dies führt bei den deutschen Studierenden zur Annahme, dass das Duzen eingeführt worden ist.

In einer Fallstudie werden diese Kommunikationsprobleme dargestellt und analysiert. Die Lerner sollen zur Vorbeugung einfacher Kommunikationsmissverständnisse einen Leitfaden entwickeln, der auch zur Vorbereitung des Empfangs dienen sollte (Siehe Anhang).

## Gruppe D

### Titel „Nie ohne meinen Reiskocher“

Diebstahl eines Reiskochers im Wohnheim:

Die Gruppe hat als Ausgangssituation einen authentischen Fall ausgewählt. Ein ausländischer Studierender bittet seinen Lehrer im Deutschunterricht um Hilfe, eine Diebstahlanzeige zu schreiben. Sein Reiskocher ist im Studentenwohnheim gestohlen worden. Gleichzeitig werden Vermutungen über mögliche Täter geäußert. Leider stellt sich heraus, dass die/der Verdächtige auch an dem Unterricht teilnimmt. Diese Fallstudie soll anhand des authentischen Falls die Schnittstelle zwischen Studierenden und Behörden veranschaulichen, sowie die Handhabung von kleinen Delikten unter ausländischen Studierenden, die damit zusammenhängenden Stereotypen. Des Weiteren macht sie auf den Umgang der Studierenden aus anderen Länderregionen mit der Situation aufmerksam. (in Ausarbeitung)

## Literatur

- Bolten, Jürgen (2006): „Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte“. in: Götz, K. (Hg.) (2006): *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training*. Rainer Hampp Verlag, München, Mering S. 61-80.
- Bosse, Elke (2010): „Vielfalt erkunden – ein Konzept für interkulturelles Training an Hochschulen“, in: Hiller, G., Vogler-Lipp, S. (2010), S. 109 – 133.
- Deardorff, Darla K. (2004): „Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?“, Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis des Interkulturellen Kompetenz Modells von Dr. Darla K Deardorff, These 2, S.5. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_17145\\_17146\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf) (Zugriff 20.10.2011)
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011): *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse, Verständigung*. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Byram, M. (1997): „Byrams Model of Intercultural Communicative Competence“ in: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt, Berlin, u.a. (S.103-109).
- Eubel-Kasper, K. (2009): „Fallstudien als Vehikel interkulturelles Lernen“, in: *Interkulturelle Kompetenz im Wandel 2: Ausbildung, Training und Beratung*. LIT Verlag, Münster, S.33 -58.
- Gertsen, M. (1990). *Intercultural Competence and Expatriates*. *International Journal of Human Resources Management*, 1, 341-362.
- Jaeger, C. (2013), Publikation in Druck: „Interkulturelle Kompetenz handlungsorientiert Im Fremdsprachenunterricht vermitteln“ in: Seul, O. (Hg.) *Acte du colloque de Monastir, 2010 „Kulturvermittlung und Interkulturalität aus der Sicht tunesischer Germanistik“*
- Kammhuber, S. (2000), *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: DUV.
- Kinast, E.-U. (2005): „Interkulturelles Training“, in : Thomas, A; Kinast, E.U.; Schroll-Machl (Hg.) (2005): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1 Grundlagen und Praxisfelder. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 181-203., S 189.
- Thomas, A. (2005): „Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle“, in Thomas, A; Kinast, E.U.; Schroll-Machl

(Hg.) (2005): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1 Grundlagen und Praxisfelder. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 44-59.

#### **Weblinks, Materialien im Netz:**

Barmeyer, C. (2009), Kulturvergleich und Interkulturalität. Bilder und Bedeutungen, Passauer Medieninitiative. <http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/ag-medien/VortragBarmeyer.pdf> (Zugriff 30.09.2012)

Bolten, J. „Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung, Jena In: V.Künzer/ J.Berninghausen (Hg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Fft./ M. 2007, 21-42. [http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle\\_kompetenz\\_personalentwicklung\\_bolten.pdf](http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_personalentwicklung_bolten.pdf) (Zugriff 31.10.2011)

Byrams Modell of Intercultural Communicative competence, Learning Objectives to develop ICC <http://www.unc.edu/clac/documents/presentations/Arevalo%20Byram's%20model%20of%20ICC.pdf> (Zugriff 31.10.2011)

CARAP: Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Whataredescriptorsofresources/Knowledge/tabid/2407/language/de-DE/Default.aspx> (Zugriff 31.10.2011)

„Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?“, Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_17145\\_17146\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf) (Zugriff 31.10.2011)

„interkulturellen Erfahrung“ nach Michael Byram, Bella Gribkova und Hugh Starkey (2002) oder die Autobiography of intercultural Encounters des Europatrats: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_EN.asp) <http://www.mumis-projekt.de/ci/> (Zugriff 08.09.12)

## **Protokoll**

### **13. UNICert®-Workshop**

#### **AG 7: Handlungsorientierung im Bereich UNICert® II und III Fachsprache**

Von Martin Mikulas

The workshop aimed at introducing a task-based approach in academic disciplines oriented in technological, scientific and mathematical domains. The participants analyzed texts from various scientific disciplines (biology, ecology, geography, sociology) to find common linguistic phenomena characteristic of academic texts. Particular attention was paid to the specific domain of mathematics. Mathematical texts were compared with the others to find differences of the discourse of mathematics. On the basis of the findings, the participants deduced the essential and adequate competences to be acquired in the course *English for Mathematicians*.

Participants also discussed the various needs and characteristics of professional mathematicians to compose a task-based curriculum of the course. The lecturer presented the course propositions as implemented by the Department of Language Education at Charles University in Prague, the Faculty of Mathematics and Physics.

Afterwards, various task-based assignments were presented and the participants were involved in exploring the tasks and in simulating real mathematical activity. Participants were provided with a number of worksheets. From language-based assignments (e.g. transformations, gap-filling activities) they moved to tasks-based activities (simple calculations, descriptions of procedures), using prefabricated exponents of the functions of defining, proving and stating theorems.

Finally, the participants explored various methods of constructing task-based activities in mathematics and assignments to assess students' performance in proficiency language examinations (e.g. UNlcert®). Comprehension and production of mathematical text are very specific skills and differ highly from other academic domains. The performative nature of mathematical discourse must be taken into consideration when designing test assignments and evaluating student's spoken and written production. All the participants did their best and showed their interest and enthusiasm within the whole workshop.

## Auswertung Feedbackbogen zum 13. UNlcert®-Workshop

<p><i>Das nehme ich mit</i></p> <p>Voicethread und andere Anregungen aus AG8</p> <p>Wie kann ich neue Medien einsetzen und was muss ich beachten</p> <p>UNlcert-Netzwerk/ansprechpartner - Sehr wertvoll</p> <p>Neue Ideen für den Unterricht</p> <p>Erfahrungen anderer</p> <p>Anregungen für UNlcert III Prüfungen</p> <p>Neue Materialien</p> <p>Bessere Ideen zum interkulturellen und handlungsorientierten Lernen</p> <p>Wie kann ich eine Fallstudie vorbereiten</p> <p>einzelne Schritte, tolle Ideen für den Unterricht</p> <p>Übersicht über Testen im handlungsorientierten Arbeiten</p>	<p><i>Diese Themen sind für das nächste Mal wichtig</i></p> <p>Evtl. neue Medien anwenden, die heute nicht genutzt wurden</p> <p>Urheberrechte --&gt; Materialerstellung für UNlcert</p> <p>Wie kann man Handlungsorientierung noch besser in unteren Stufen einbetten, UNlcert Lehrwerk</p> <p>Erstellung gemeinsamer Lehrmaterialien</p> <p>Workshops UNlcert III</p> <p>Technical English</p> <p>Bewertungskriterien für handlungsorientiertes Testen</p> <p>Kompetenzerweiterung für bestimmte Niveaus/Sprachen</p> <p>professional competences of language teachers in domains in which they teach the language (UNlcert III/IV)</p> <p>eBewertung handlungsorientiertes Testen in Gruppen</p>
<p><i>Daran werde ich mich sicher erinnern</i></p> <p>was möglich ist, obwohl ich mich mehr einarbeiten muss</p> <p>handlungsorientierte Prüfungserstellung</p> <p>praktische Beispiele</p> <p>Einbettung erarbeiten</p> <p>Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen</p> <p>anregende Workshopsituation</p> <p>Nette KollegInnen wiedertreffen</p> <p>vivid and cooperative atmosphere in the workshop</p> <p>eTheorie und nur ?</p>	<p><i>Das möchte ich noch loswerden</i></p> <p>Dozenten brauchen ebenso klare Arbeitsanweisungen wie Studenten</p> <p>prima, dass ich gekommen bin</p> <p>it was worth coming</p> <p>Es war wirklich super! Ich habe viel gelernt und nehme total vieles mit.</p>