

Fremdsprachen und Hochschule



Themenschwerpunkt:

**Das Online-Semester – Digitalisierung der
Fremdsprachenlehre an Hochschulen**

Fremdsprachen und Hochschule (AKS-Verlag Bochum, 2021)

Die Zeitschrift Fremdsprachen und Hochschule (FuH) widmet sich schwerpunktmäßig der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen an Hochschulen. FuH stellt ein Publikations- und Diskussionsforum für neue Fragen und Ergebnisse der Sprachlehr- und -lernforschung sowie der Angewandten Linguistik dar und soll für den Bereich des AKS und darüber hinaus Information, Kommunikation und Kooperation zu Konzepten, Entwicklungen und Projekten ermöglichen. Die namentlich gekennzeichneten Beiträge stellen daher nicht unbedingt die Auffassung der Herausgeberinnen dar.

Herausgebende Körperschaft

Arbeitskreis der Sprachenzentren an Hochschulen e.V. (AKS), Bochum.

Herausgeberinnen

Nicola Jordan
Ruhr-Universität Bochum
Zentrum für Fremdsprachenausbildung

Dr. Fabienne Quennet
Philipps-Universität Marburg
Sprachenzentrum

Dr. Andrea Schilling
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Sprachenzentrum

nicola.jordan@rub.de

quennet@staff.uni-marburg.de

andrea.schilling@uni-muenster.de

Wissenschaftlicher Beirat

drs. A.M. (Anje) Dijk (Universität Groningen, Niederlande)
Jun.-Prof. Dr. Anastasia Drackert (Ruhr-Universität Bochum)
Jun.-Prof. Dr. Jochen Plikat (TU Dresden)
Dr. Ruth Tobias (FU Berlin)
Jun.-Prof Dr. Aline Willems (Universität zu Köln)

Weitere Gutachter*innen

Dr. Marianne Broermann (Georg-August-Universität Göttingen)
Katharina Grenningloh (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)
Dr. Susanne Horstmann (Universität Bielefeld)
Dr. Michael Märlein (Hochschule Kempten)

Kompensationshausarbeit im Online-Prüfungskontext

Adriana Ramírez de Kallweit (Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn)

Abstract

The COVID-19 pandemic has accelerated digital transformation and led to a shift from face-to-face to online teaching. Final exams for online language modules had not been established, yet. In this context, final examinations at the Center for Language Learning of the University of Bonn, which were previously conducted as face-to-face exams, had to be transformed to a written online examination called "Kompensationshausarbeit" (KHA). We developed a cross-language model for this take-home exam (KHA) integrating different language skills, considering the characteristics of the teaching context and the new CEFR descriptors.

The KHA was implemented in three languages but this article focuses on describing the KHA on the Spanish B2.2 level as an example. Subsequent student and lecturer surveys indicate for a high acceptance and positive evaluation of the KHA.

1. Digitale Lehr- und Lernumgebung im Fremdsprachunterricht im hochschulspezifischen Kontext

Der digitale Wandel hat nicht nur die heutige Gesellschaft verändert, sondern auch das Lernen flexibler gemacht und zu einer höheren Produktion und schnellerem Austausch von Wissen geführt. Die digitalen Lehr- und Lernumgebungen im Fremdsprachenunterricht stellen heute eine Reihe von Anforderungen an Sprachdozent*innen und Studierende. In diesem Zusammenhang reflektiert Gros (2015) über „*The fall of the walls of knowledge*“ in der digitalen Gesellschaft, indem sie auf die Allgegenwart des Lernens, das nahtlose Lernen und die persönlichen Lernumgebungen als die drei zentralen Säulen der heutigen Wissensgesellschaft hinweist. Zudem beschreibt sie, wie wichtig es ist, die Studierenden auf das lebenslange Lernen vorzubereiten und somit die Lerner*innenautonomie zu fördern.

Die Informations- und Kommunikationstechnologien haben dem Fremdsprachunterricht zu einer größeren Flexibilität verholfen. Durch die Ubiquität des Online-Lernens ist es heute möglich, Lernszenarien zu schaffen, in denen der und die Lernende virtuell mit der kulturellen und sozialen Realität der zu erlernenden Sprache vernetzt ist (Gomez Muñoz 2011 und Simons 2013).

Für Studierende an Universitäten und Hochschulen ist dieser Aspekt von entscheidender Bedeutung, da heutzutage inter- und plurikulturelle Kompetenzen in der Wissensgesellschaft und in der Arbeitswelt einen wichtigen Platz einnehmen (Priegue/Leiva 2012). Studierende sollen in der Lage sein, an fachlichen und gesellschaftlichen Diskussionen in der Zielsprache teilnehmen zu

können. Daher ist die Weiterentwicklung ihrer pluri- und interkulturellen Kompetenzen ein zentrales Lernziel der universitären Fremdsprachenausbildung.

Wie Pastor (2010) hervorhebt, unterscheidet sich das Profil der Universitätsstudierenden von dem anderer Lernender. Ihre Bedürfnisse betreffen primär den Sprachgebrauch in einem akademischen Kontext. Neben der sprachlichen Kompetenz müssen Universitätsstudierende auch verschiedene akademische Fähigkeiten erwerben, um an einer ausländischen Universität effektiv handeln zu können. Sie müssen die Fremdsprache als Kommunikationsinstrument im studentischen Leben, in der Kommunikation mit Dozent*innen und Kommiliton*innen und als Unterrichtssprache nutzen, um alle Begegnungssituationen in der Hochschulwelt erfolgreich bewältigen zu können (Vázquez 2004, Cassany 2018).

Um im ausländischen studentischen Alltag zurechtzukommen, müssen Studierende in der Lage sein, bei Vorlesungen wichtige Informationen in der Fremdsprache mitzuschreiben (Arras/Fohr 2020, Pastor 2010). Zudem müssen sie gezielt Informationen recherchieren, Fachtexte lesen und verstehen, Informationen aus verschiedenen Quellen vergleichen und sie kritisch prüfen. Das so erlernte Wissen soll später mündlich oder schriftlich, auch im Prüfungskontext, inklusive eigener Überlegungen wiedergegeben werden können. So besteht ein wichtiger Teil der universitären Ausbildung in der Recherche und Entwicklung eigener Kriterien und in der Beurteilung über das, was recherchiert wurde, um zu einer differenzierten Schlussfolgerung zu gelangen (Cruz et al. 2010). All diese Aufgaben sind komplexer, wenn sie in einer Fremdsprache bewältigt werden müssen, denn dafür sind auch Strategien für die Verarbeitung von Fachliteratur wie Mitschreiben und Exzerpieren erforderlich. Arras und Widmann (2020) weisen darauf hin, dass der universitäre Fremdsprachenunterricht für diese Zielgruppe einen geeigneten Rahmen darstellt.

2. Erstellung von Prüfungsaufgaben im Kontext einer raschen Digitalisierung im Rahmen der Covid 19-Pandemie am Beispiel eines Spanisch-Moduls auf dem Niveau B2.2

Aufgrund der Covid19-Pandemie wurden am Sprachlernzentrum der Universität Bonn die Modulabschlussprüfungen (MAP), die bisher als schriftliche Präsenzprüfung realisiert wurden, in das schriftliche Prüfungsformat Kompensationshausarbeit (KHA) umgewandelt. Diese Veränderung erfolgte kurzfristig, um ein Prüfungsformat außerhalb von Präsenzprüfungen zu finden. Die reguläre MAP des Sprachmoduls Spanisch B2.2 beinhaltete drei gleichgewichtete Teile: Hörverstehen, Leseverstehen und eine Textproduktionsaufgabe, die in 90 Minuten bewältigt werden sollten. Die MAP ist Teil einer UNICert® II-Prüfung und folgt den dafür vorgegeben Qualitätskriterien.

Für die Kompensationshausaarbeit wurde ein Umfang von mindestens fünf Textseiten vorgegeben. Die KHA war aufgeteilt in zwei Teile. Teil 1 beinhaltete drei vorbereitende Mediationsaufgaben mit Mitschriftsaufgaben und Teil 2 die schriftliche Textproduktion. Es durften, wie bei einer Hausarbeit üblich, Hilfsmittel (Online-Wörterbücher, Unterrichtsmaterialien etc.) genutzt werden. Die Studierenden hatten eine Woche Zeit, um die KHA anzufertigen.

Um eine adäquate und praktikable Prüfungsform als KHA zu entwickeln, wurden zunächst die gängigen Aufgabentypen für den schriftlichen Ausdruck in Sprachprüfungen im hochschulspezifischen Kontext analysiert, die dem Curriculum des Spanisch-Moduls auf dem Niveau B2.2 entsprechen.

2.1. Das Curriculum für das Niveau B2.2 im Spanisch-Modul des Sprachlernzentrums der Universität Bonn

Das Curriculum für das Niveau B2.2 im Spanisch-Modul des SLZ sieht unter anderen Themen vor, verschiedene Textsorten wie Notizen und Mitschriften, argumentative Texte und Artikel durchzunehmen. Im Kurs wird entsprechend geübt, Kernaussagen festzuhalten, Beispiele zu notieren und diese schriftlich und mündlich wiederzugeben. Dafür werden hauptsächlich authentische Quellen aus dem Internet genutzt. Bei den argumentativen Texten werden Aufbau und Strukturierung, Gliederung, komplexere Argumentationsführung und Verteidigung einer These praktiziert. Dies wird sowohl als Online-Aufgabe als auch im Online-Synchronunterricht (als Einzelaufgabe und als Projektaufgabe) vor der Pandemie in Präsenz geübt.

2.2. Auswahl von Schreibaufgabentypen im universitären Kontext

Üblicherweise beinhalten die Sprachprüfungen isolierte und/oder integrierte schriftliche Produktionsaufgaben. Bei den isolierten Aufgaben wird weitgehend nur eine Sprachfertigkeit erfasst, im Gegensatz zu den integrierten Aufgaben, in denen mehr als eine Sprachfertigkeit geprüft wird. Ein Beispiel für eine isolierte Aufgabe wäre das Verfassen eines Briefes oder die Formulierung eines Essays zu einem bestimmten Thema. Mit einer integrierten Prüfungsaufgabe ist die Integration von Informationen aus einem Hör- oder Lesetext in eine Textproduktionsaufgabe gemeint, wie z. B. bei der Formulierung einer schriftlichen Zusammenfassung einer zuvor gehörten Präsentation. In solchen alltäglichen Aktivitäten spielt auch die schriftliche Mediation im universitären Kontext eine wichtige Rolle. Obwohl diese Aufgaben im Fremdsprachenunterricht konstant geübt werden und als sehr nützlich für den Lernprozess der Studierenden gelten, scheint die Einbindung solcher Aufgaben in den Prüfungskontext komplizierter als bei den isolierten Aufgaben.

Isolierte Schreibaufgaben als schriftliche Produktionsaufgaben sind inzwi-

schen aus theoretischen Überlegungen heraus umstritten. Mendoza (2015) verteidigt die Verwendung von isolierten Aufgaben dennoch in Präsenzprüfungen oder Online-Prüfungen, die in Echtzeit (synchron) geschrieben werden. Damit könnten für die Prüfungssituation ausreichend valide Daten zu den Sprachkenntnissen von Studierenden und der Art und Weise, wie Studierende ihre Fähigkeiten und Strategien nutzen, um ihre Ideen auszudrücken, elizitiert und bewertet werden. Derselbe Autor betont jedoch die Nützlichkeit von integrierten Aufgaben speziell für das universitäre Umfeld und bezeichnet sie als authentischer als die isolierte Textproduktionsaufgabe.

Weigle (2002) und Uysal (2010) hingegen kritisieren die isolierten Schreibaufgaben als nicht ausreichend authentisch. So sei es nicht authentisch, handschriftlich ein Essay zu verfassen, ohne über ein spezifisches Hintergrundwissen zu verfügen bzw. auf Quellenmaterial ganz oder vorwiegend zu verzichten. In Sprachprüfungen wird aufgrund der Praktikabilität sogar oftmals nur ein Teil eines Essays oder ein sehr verkürztes Essay verlangt. Jedoch erscheint es noch weniger authentisch und nicht ausreichend kommunikativ, nur einen Teil eines Essays zu schreiben.

Cumming (2013) stellt besonders den Vorteil der Verwendung integrierter Aufgaben in Prüfungen heraus, da im akademischen Umfeld nur damit überprüft werden kann, ob der Studierende über die Fähigkeit verfügt, Informationen aus den Quellen adäquat in seinen Text zu integrieren. Zusätzlich werden durch diese Aufgabentypen die Beachtung von Zitierregeln, der sichere Umgang mit direkten Zitaten und Paraphrasierungen prüfbar. Hyland (2009) betont, dass es in einem von Studierenden geschriebenen Text, der weniger als 300 Wörter umfasst, schwierig ist, die Integrierung von Informationen aus fremden Quellen zu bewerten.

Nach Analyse der verschiedenen Schreibaufgabentypen wählten wir für unsere KHA aufgrund der hohen Authentizität die integrierte schriftliche Produktionsaufgabe als Schreibaufgabe aus.

Im Folgenden wurde nun die Textsorte ausgewählt, die für unsere Zwecke geeignet erschien.

2.3. Textsorte der Kompensationshausaufgabe, beispielhaft für den Kurs Spanisch B2.2.

In einer Studie von Bigi Osório, García Romero und Chacón Guerrero (2019) wurde untersucht, welche akademischen Texte von den Studierenden im spanischsprachigen Universitätskontext am meisten geschrieben werden. Es wurde dargestellt, dass durch das Verfassen eines Meinungsartikels die Fähigkeit, eine kritische Reflexion in einem „demokratischen Rahmen“ über bestimmte Themen auszudrücken, geübt wird.

Nach Kaufmann, Rodriguez und Castillo (zitiert bei Bigi Osório/García Romero/Chacón Guerrero 2019) beinhaltet der Meinungsartikel Interpretationen, Analysen, Argumente und Erwartungen, die mit einem aktuellen Thema verknüpft sind, welches aufgrund seiner Relevanz diskutiert werden kann. Das Verfassen dieser Textsorten erfordert die Anwendung von linguistischem, kognitivem und kulturellem Wissen (Navarro 2014).

So haben wir für die Kompensationshausarbeit für das Sprachmodul Spanisch B2.2 im Sommersemester 2020 die Textsorte „Artículo de opinión“ (Meinungsartikel) ausgewählt.

Die Studierenden erhielten als Quellenmaterial drei Textquellen und drei Videoquellen oder Podcasts über das Thema „La nueva normalidad después de la pandemia“. Die inhaltsreichen Quellen, die die Studierenden als Stimulus bekommen haben, repräsentierten verschiedene Sprachebenen (Sprachvarietäten aus Lateinamerika und Spanien) und Kommunikationsbereiche (formelle und informelle). Auf diese Weise sollten die Studierenden in der Lage sein, zwischen verschiedenen sprachlichen Registern und zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit umschalten zu können. Zudem mussten sie kritisch die Inhalte betrachten und in einen formellen Text umwandeln. Für die Studierenden stellte der Situations- und Adressatenbezug besondere Anforderungen bei der Textsortenumformung dar.

2.4. Beschreibung der Kompensationshausarbeit

Die Aufgabenstellung wurde in ein möglichst authentisches Szenario eingebettet. Dadurch sollte eine hohe situative und interaktionale Authentizität geschaffen werden. Bachmann und Palmer (1996) weisen darauf hin, dass Authentizität nicht bedeutet, dass eine Aufgabe real ist, sondern dass sie mit dem Sprachgebrauch zusammenhängt, der in dem Kontext erforderlich ist, für den er geprüft werden soll. In diesem Fall mussten die Studierenden für einen fiktiven Erasmus-Newsletter einen Meinungsartikel über das Thema „Die neue Normalität nach der Pandemie“ schreiben. Das heißt, dass die Studierenden simulieren sollten, eine Öffentlichkeit zu adressieren und nicht mehr – wie während des Semesters – ihre Dozent*innen und Kommiliton*innen des Spanischkurses (siehe Abbildung 1).

Tu tarea

Para el Boletín Informativo Erasmus (Newsletter) se te ha pedido tu colaboración con un artículo de opinión en español de 3 páginas el cual será publicado en la edición de agosto de 2020. En tu artículo te referirás a:

La nueva normalidad después de la pandemia

Por si necesitas inspiración, aquí tienes un par de ejemplos sobre qué reflexionar en tu artículo:

- ¿Qué volverá y qué cambiará para siempre?
- ¿Cómo trabajaremos y estudiaremos después de la pandemia?
- ¿Seremos más solidarios, familiares y hasta sostenibles?
- ¿Es posible evitar el regreso a los viejos malos hábitos?
- ¿Habrá consecuencias del COVID 19 en la salud para los jóvenes?
- ¿Cambiarán los hábitos sociales, la cultura y el deporte?

**Puedes enfocar lo de diferentes maneras: hacia la sociedad alemana, hispanohablante, darle un enfoque global o por supuesto, darle un enfoque más personal.*

Abb. 1: Aufgabenstellung der KHA (in spanischer Sprache)

2.5. Vorbereitende Mediationsaufgabenstellungen

Vor dem Hauptteil, dem Meinungsartikel, war zuerst die Bearbeitung von drei vorbereitenden Mediationsaufgaben vorgesehen. Hierbei mussten die angegebenen Quellen intensiv bearbeitet werden. Diese Vorbereitung sollte den Studierenden helfen, die relevanten Informationen aus den gegebenen Quellen zu extrahieren.

Die Studierenden mussten auch die soziokulturellen Aspekte der Sprache analysieren und interpretieren. Sie mussten gezielte Fragen beantworten, die einen umfassenden Perspektivenwechsel erforderten. Daraus sollte sich ergeben, welche kulturspezifischen Erläuterungen in einer Sprachmittlungssituation hilfreich sein könnten.

Basierend auf den Deskriptoren im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) wurden diese zusätzlichen Aufgabentypen als Mitschriften, Paraphrasierung und Dekodierungsaufgaben sowie Aufgaben für die Anpassung des Wortschatzes an die geforderte Textsorte konzipiert. Dieser Aufgabenteil 1 sollte den Studierenden helfen, Strategien der Vereinfachung, Verkürzung oder Erklärungen anzuwenden, und auf die Hauptaufgabe hinführen. Diese

Aufgaben wurden ebenfalls sprachlich bewertet (siehe Abbildung 2, 3 und 4 als Beispiele).

Parte 1: Síntesis de las fuentes

Utiliza los siguientes esquemas para seleccionar la información relevante de las fuentes consultadas.

Toma información de por lo menos dos de los textos escritos propuestos.

a) Textos escritos

Pronósticos de cambios de vida mencionados en las fuentes que crees que sí podrían ocurrir. (frases completas con tus propias palabras)	Pronósticos de cambios de vida mencionados en las fuentes que <u>no crees</u> que puedan ocurrir. (frases completas con tus propias palabras)
Fuente:	Fuente:
Fuente:	Fuente:

Abb. 2: Auszug aus einer Mediationsaufgabe (Aufgabe 1a: Mitschriften von relevanten Informationen aus den Quellen) (in spanischer Sprache)

b) Toma información de la bibliografía propuesta y apunta la fuente de donde la tomaste.

Reflexiones de los autores en las fuentes que te agraden, molesten o emocionen. (Puedes citarlas textualmente)	¿Por qué te agradan, molestan o emocionan esas reflexiones? ¿Qué posición tiene el autor con respecto al tema? ¿Por qué crees que tiene esa posición? ¿Qué palabra, expresión, gesto o entonación te han hecho pensar eso? Aquí se trata de plasmar tu propia interpretación. Todas las posiciones son válidas. (frases completas con tus propias palabras)
Fuente:	
Fuente:	

Abb. 3: Auszug aus einer Mediationsaufgabe (Aufgabe 1b: Mitschriften von Analysen und Interpretationen soziokultureller Aspekte der in den Quellen benutzten Sprache) (in spanischer Sprache)

c) Parafraseo:

Parafrasea el siguiente extracto de un texto oral, luego elige otros 2 extractos de los textos escritos (aprox. 50 palabras) que te interesen y parafrásalos también. De esta manera los tendrás preparados y podrías incluirlos en tu artículo, en caso de que después lo consideres conveniente. No olvides adecuar el registro al lector a quien te diriges.

Texto original	Texto parafraseado
“Precisamente algunas universidades privadas ya trabajan con este escenario, con que la mitad de los alumnos sigan la clase por videoconferencia y la otra mitad en las aulas de forma presencial. Se necesitan, eso sí, ...medios técnicos. Bueno, por el momento... algunos alumnos y profesores piensan que puede suponer un cambio positivo para la enseñanza.” (Antena 3, 2020. Om22s).	

Abb. 4: Auszug aus einer Mediationsaufgabe (Aufgabe 1c: Paraphrasieren) (in spanischer Sprache)

2.6. Beschreibung des Meinungsartikels

Ein Meinungsartikel integriert mehrere Sprachfertigkeiten, ist kognitiv anspruchsvoll und hat ein kommunikatives Ziel, das lebensnah ist. Neben der Anforderung der Lerner*innenautonomie beinhaltet die Aufgabe auch ein Forschungselement (Quellenrecherche) für die Studierenden.

Nachdem die Studierenden bereits im ersten Teil das Quellenmaterial analysiert und verstanden hatten, sollten sie im zweiten Teil nun den Meinungsartikel über das Thema „Die neue Normalität nach der Pandemie“ schreiben und dabei auch die relevanten Quelleninformationen in ihren Text integrieren (siehe Abbildung 5).

Durch die Bereitstellung der bestimmten Anzahl und Auswahl von Quellen wurde das Hintergrundwissen eingerahmt. So konnten Themaverfehlungen weitgehend vermieden werden. In der Aufgabenstellung wurde darauf hingewiesen, eine Verknüpfung von Informationen aus den Quellen und von eigenen Ideen zu schaffen sowie Zitierregeln und Paraphrasierungen zu beachten. Hierdurch sollte ein eigener Text entstehen. Die Möglichkeit umfangreicher Plagiate wurde dadurch zudem eingeschränkt, da die eingereichten Meinungsartikel Informationen und Beispiele aus den vorgegebenen Quellen integrieren sollten. Jeder und jede Studierende sollte eine darauf basierende eigene These entwickeln, Argumente dafür in den Quellen finden und individuelle Erwartungen über das Thema äußern.

Douglas (2002) sieht das Hintergrundwissen als grundlegenden Aspekt für die kommunikative Leistung der Studierenden. Wir gaben den Studierenden daher die Möglichkeit, sich zu entscheiden, ob sie ihren Text auf die persönliche Ebene, die deutsche oder die spanische Gesellschaft beziehen oder einen globalen Ansatz wählen. Durch die Auswahlmöglichkeit konnten alle Studierenden auf ihr individuelles Hintergrundwissen zurückgreifen.

Die Prüflinge mussten ihrem Text einen eigenen Titel geben, wie es in spanischsprachigen Universitäten bei einem Meinungsartikel üblich ist. Die Auswahl eines eigenen Titels sollte den Studierenden innerhalb des vorgegebenen Rahmens eine möglichst große Flexibilität geben, um den Text entsprechend ihrer Neigung und Interpretation der Quellen individuell zu schreiben.

¿Cómo hacerlo?

Escribe un artículo de opinión de tres páginas que describa el tema propuesto. Consulta las fuentes proporcionadas y tus apuntes de los ejercicios de la **parte 1** para considerar información relevante. Toma una posición propia y escribe un texto independiente, coherente y fluido. Si es necesario usa citas directas y paráfrasis respetando las normas de citación.

Tu artículo debe incluir las siguientes secciones:

1. Según el enfoque que le des a tu texto, dale tú mismo un **título** que resuma con precisión el contenido.

2. Una **introducción** que capte la atención del lector para conseguir que siga leyéndolo hasta el final. Aquí debe aparecer la situación sobre la que se opina. Una **tesis** sobre cómo será “la nueva normalidad” la cual es la idea que defiendes y que inmediatamente defenderás con una serie de argumentos.

3. Al menos dos párrafos para exponer **los argumentos a favor** de tu tesis. Estos argumentos se basan en la información que hayas recogido de las fuentes y al menos un párrafo para exponer un **argumento** propuesto en las fuentes **con el que no coincides**. Discute los argumentos aportando información y ejemplos propios o de las fuentes para apoyar tu posición. Cada párrafo debe de tener un tema reconocible. Refiérete a las fuentes respetando las normas de citación y aportando tu propia interpretación y valoración. También puedes incluir nuevos aportes de otras fuentes, si lo consideras necesario, pero anótalo en la bibliografía.

4. En la **conclusión** resume lo expuesto y motiva al lector a tomar acción en esta situación de convergencia mundial. Es un artículo de opinión: fírmalo con tu nombre.

Ten en cuenta las indicaciones para el formato. Tu artículo de tres páginas debe ser escrito de acuerdo al formato que aparece en la plantilla adjunta.

_____ / 60 puntos

**Recibirás puntos por la impresión general, por el contenido y la estructura argumentativa, por la calidad de la mediación del lenguaje escrito, por el estilo lingüístico (fluidez del texto, cohesión y coherencia; por la variedad y la amplitud del vocabulario, así como por la amplitud y la variedad de las estructuras lingüísticas) y por la corrección lingüística*

Abb. 5: Hinweise zur Textaufgabenstellung (in spanischer Sprache)

2.7. Bewertung des Meinungsartikels

Für diese Aufgabe wurde ein Bewertungsraster erstellt. Dieses basierte unter anderem auf den Deskriptoren für die Mediation von Texten bzw. schriftliche Verarbeitung von Texten für das Niveau B2 im Begleitband des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen:

Kann (in Sprache B) den wesentlichen Inhalt gut strukturierter, aber inhaltlich komplexer Texte (aus Sprache A) zu Themen des eigenen beruflichen, akademischen oder persönlichen Interesses schriftlich zusammenfassen.

Kann (in Sprache B) die Informationen und Ansicht, die in akademischen und beruflichen Publikationen zu eigenen Interessengebieten (in Sprache A) ausgedrückt werden, vergleichen, kontrastieren und schriftlich zusammenfassen.

Kann (in Sprache B) Ansichten, die in komplexen Texten (in Sprache A) ausgedrückt werden, schriftlich erklären und Schlussfolgerungen durch Verweis auf bestimmte Informationen im Original unterstützen. (Europarat 2020: 122)

Hauptziel der Bewertung stellte das Konstrukt der Schreibkompetenz im Hochschulkontext dar. Lese- sowie Hör-Seh-Verstehen müssten sich in der schriftlichen Performanz auf demselben Sprachniveau widerspiegeln. Die einzelnen Bewertungskriterien für diese Aufgabe beinhalteten Gesamteindruck, Inhalt und argumentative Struktur, sprachliche Gestaltung und sprachliche Korrektheit. Zusätzlich wurde ein weiteres Kriterium eingebaut: Qualität der schriftlichen Sprachmittlung. Hierbei wurden Verknüpfung von Informationen aus den Quellen (u. a. Beachtung von Zitierregeln, sicherer Umgang mit direkten Zitaten und Paraphrasierungen) und eigenen Ideen bewertet. Alle Kriterien wurden den Studierenden vorab bekannt gegeben. Die Details zum Bewertungsraster sollen in einem späteren Beitrag vorgestellt werden.

Dieses Aufgabenmodell wurde auf die Englisch-, Französisch- und Deutsch-Module für das Niveau B2.2 übertragen. Die Auswahl von Textsorte und Thema wurde sprach- und kulturspezifisch angepasst.

Da diese Form einer Kompensationshausaufgabe in einer Fremdsprache neu und komplex war, bestand die Notwendigkeit, die Dozierenden entsprechend weiterzubilden. Für die Dozierenden wurden zusätzliche Fortbildungen veranstaltet. Hierbei wurden die Aufgabenspezifikationen und Bewertungsraster bzw. -kriterien präsentiert. Bei Bedarf wurde zusätzlich individuell beraten.

3. Erste Evaluation des Prüfungsformats

Im Anschluss an die Prüfung wurde eine systematische Befragung der Studierenden der KHA in vier Modulen (Spanisch (1x), Deutsch (1x) und Englisch (2x)) durchgeführt. Für die Beantwortung der Fragen wurde eine Likert-Skala eingesetzt (4 Graduierungen, von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“). Die Befragung erfolgte als anonymisierte Online-Umfrage. Dafür wurde das Programm „Soscisurvey“ eingesetzt.

Die Dozierenden wurden zu einem persönlichen Gespräch eingeladen. Hier wurden sie mittels eines semi-standardisierten Interviews zu Passung, Arbeitsumfang, Bewertungssystem und den linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen der Studierenden befragt.

3.1. Ergebnisse der Online-Befragung der Studierenden

Die Noten der Studierenden lagen im Mittel bei 2,0 bei einer Spannweite von 1,0 bis 3,7. Es nahmen insgesamt 16 Personen aus den Modulen Englisch, Deutsch und Spanisch B2.2 teil. Sämtliche Studierende beschrieben das Format der Prüfung mit „gut“ (5/16; 31%) oder „sehr gut“ (11/16; 69%). Mit den Aufgabenanweisungen zurechtgekommen zu sein, beschrieben sie mit „eher gut“ (3/16, 19%) und mit „gut“ (13/16, 81%). Es gaben 13/15 (87%) Studierende an, die Aufgaben alleine gelöst zu haben und dafür ein digitales Wörterbuch (14/15; 93%), das Internet, Grammatikbücher und Lehrbücher als Hilfsmittel genutzt zu haben. Zudem nutzte die Mehrheit der Studierenden (9/15; 60%) für die Ausarbeitung der KHA auch Lernmaterialien, die zuvor im Kurs eingesetzt wurden (Arbeitsblätter, E-Learning-Übungen, vorherige Essays, u. a.).

Der zeitliche Rahmen von einer Woche für die Erstellung der Arbeit wurde von 15/15 als ausreichend beurteilt. Die Gesamtdauer für die Erstellung wurde zwischen 5 und 20 Stunden angegeben (siehe Abbildung 6).

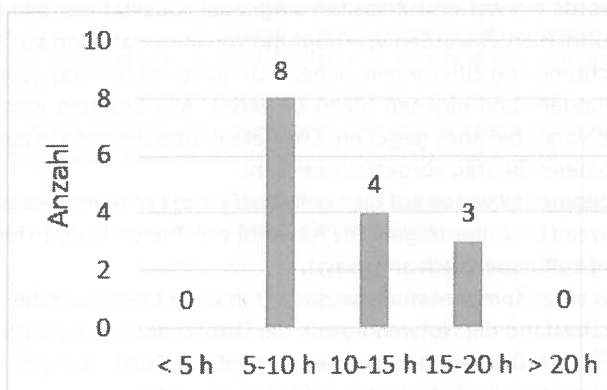


Abb. 6: Verwendete Zeit (Gesamtzahl in Stunden) für die Erstellung der KHA (n=15)

Es wurden zumeist 3 (7/13; 54%, Spannweite 0-10) Entwürfe geschrieben, bevor die endgültige Version vorlag.

Die KHA wurde von 87% (13/15) der Studierenden als authentische Aufgabe beurteilt, die die Studierenden auf eine vergleichbare Situation in einer ausländischen Universität vorbereitet. Zudem gaben 12/15 (80%) Teilnehmende an, den subjektiven Eindruck zu haben, dass die durchgeführte Aufgabe und deren Bewertung ihren sprachlichen Leistungsstand gut widerspiegelt.

3.2. Ergebnisse der semi-standardisierten Interviews mit den Dozierenden

An der Befragung nahmen sechs Dozierende teil. Alle beschrieben (6/6), dass die KHA die Sprachkompetenzen der Teilnehmenden ihres Sprachmoduls passend abbilde. Der Aufwand der Korrektur der Kompensationshausarbeiten wurde im Vergleich zum sonstigen Aufwand überwiegend als „aufwendiger“ beschrieben (4/6). Es wurde ein vermehrter Aufwand durch die zusätzliche Quellenrecherche und ein etwas größerer Aufwand in der Korrektur beschrieben. Diese umfangreichen Korrekturen zeigten allerdings auch einen Washback-Effekt bei 3/6 Dozierenden. Erkannte Schwierigkeiten der Studierenden z. B. in der Verknüpfung von fremden Quellen und eigenen Ideen wurden im folgenden Semester intensiver geübt und neue Arbeitsblätter für den Unterricht erstellt.

Als vorteilhaft und mit weniger Zeitaufwand verbunden wurde die für die KHA nicht notwendige Kürzung bzw. Bearbeitung von Quellen für Lese- und Hörverstehensaufgaben für eine MAP angegeben.

Die durchgeführten Fortbildungen zur KHA und zum Bewertungssystem wurden als hilfreich empfunden (6/6). Mit dem Bewertungssystem konnte gut umgegangen werden (6/6) und die Bepunktung konnte von allen gut nachvollzogen werden (6/6).

Die Dozierenden wurden auch befragt, welche der verschiedenen Aspekte soziolinguistischer Kompetenzen (Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Angemessenheit, Registerunterschiede, Varietäten) in diesem Aufgabenformat ihrer Meinung nach besonders zutreffend dargestellt werden. Hierbei gaben die Dozierenden „Registerunterschiede“ als besonders passend an. Bei den pragmatischen Kompetenzen standen Kohäsion, Kohärenz, rhetorische Effektivität, Genauigkeit und „Sonstige Kompetenzen“ zur Auswahl. Hierbei gaben jeweils fünf von sechs Dozierenden „Kohäsion“ und „Kohärenz“ als zutreffend an.

Als insgesamt positive Aspekte wurden genannt: „authentische“ bzw. „ganzheitliche“ Aufgaben, „Möglichkeit der Bewertung eines längeren Textes, welche nicht im Rahmen einer regulären Modulabschlussprüfung möglich ist“ und bessere Lesbarkeit des Textes.

Als negativ wurde beschrieben, dass nicht sichergestellt werden konnte, dass der Text vollkommen selbstständig erstellt wurde. Einige Dozierende (3/6) hoben hierbei jedoch hervor, dass die KHA mehrere Sprachfertigkeiten integrierte und Mediationsaufgaben beinhaltete und somit nicht nur die sprachliche Korrektheit die zentrale Herausforderung bei dieser Aufgabe darstellte. Bei den Kompensationshausarbeiten konnten somit andere Sprachfähigkeiten und -Kompetenzen geprüft werden, die in einer Präsenz-Sprachprüfung nicht möglich wären.

4. Diskussion und Fazit

Der Beitrag beschreibt erstmalig die Entwicklung und Durchführung einer Kompensationshausarbeit im Fremdsprachenunterricht im universitären Prüfungskontext. Eines der Ziele war viel Raum für die Individualität in dieser Prüfungsaufgabe zu schaffen. In der Korrektur wurde deutlich, dass die Studierenden die Aufgaben tatsächlich nach bestehenden Kenntnissen ihres jeweiligen Studiengangs und/oder ihrer Interessen gelöst hatten. Es wurden z. B. Aspekte der Medizin (oft Medizinstudierende), der Umwelt oder politische oder wirtschaftliche Themen (z. B. häufig von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften) beschrieben.

Diese Aufgaben haben einen hohen Grad an Flexibilität gezeigt. Sie repräsentierten nicht nur authentische Aufgaben im Hochschulkontext, sondern sie konnten in realer Zeit ohne Ressourcenbeschränkung (sämtliches Hilfsmaterial konnte genutzt werden) bewältigt werden. In den nachgängigen Befragungen (s. o.) wurde dies auch so bestätigt.

Den Studierenden war es möglich, ihre kommunikativen Kompetenzen in einem breiten Spektrum zu zeigen. Dadurch, dass die Studierenden mehr Zeit und Ressourcen zur Verfügung hatten, konnte in der Aufgabenstellung eine umfangreiche Bearbeitung gefordert werden. Zudem sollten soziokulturelle Aspekte der Sprache integriert werden. Damit war es auch möglich, eine elaboriertere Erfüllung der Aufgabe zu verlangen, in der die Studierenden auch ihre interkulturelle und kritische Kompetenz zeigen sollten.

Darüber hinaus hatten sie während des Schreibprozesses ausreichend Zeit, ihre soziolinguistische und pragmatische Kompetenz unter Beweis zu stellen. Die Studierenden mussten sich mit Quellen aus verschiedenen soziolinguistischen Dimensionen beschäftigen und spezifische soziokulturelle und soziolinguistische Hinweise erkennen und interpretieren. Diese Hinweise sollten sie angemessen wiedergeben können. Dafür sollten sie die präzise Wortwahl treffen, um die Genauigkeit der beabsichtigten Aussage auszudrücken.

Um den Meinungsartikel über die vorgeschlagenen Quellen zu schreiben, mussten die Studierenden ihre diskursive und funktionelle Kompetenz erweitern. Im Kontext einer stressigen Prüfungssituation sind diese Kompetenzen schwer zu überprüfen. Die Studierenden empfanden diese Prüfung daher auch als authentische Aufgabe.

Ein positiver Aspekt war die Ordentlichkeit der Texte, die abgegeben wurden. Es wurden inhaltliche und formale Hinweise für die Erstellung gegeben. Die Texte wurden als Word- und PDF-Dateien abgegeben. Die Studierenden gaben an, mehrere Entwürfe vor der endgültigen Version angefertigt zu haben. Die Arbeitsweise war somit authentisch und vergleichbar mit einer realen Hausarbeit im akademischen Kontext. Für Dozent*innen ist es angenehmer, Texte zu

korrigieren, die ordentlich präsentiert wurden. Die interaktionale Authentizität der Aufgabe hat sich in der Motivation der Studierenden widerspiegelt: 15% der Studierenden schrieben umfangreichere Texte als verlangt. In dem letzten Absatz haben einige Studierende zudem besonderes Engagement gezeigt, eine präzise Wortwahl zu treffen, um einen Appell an die Gesellschaft auszudrücken.

Auch für die Dozierenden stellte diese Prüfungsart eine Innovation dar. Entsprechend zeigte sich ein höherer Arbeitsaufwand bei der Korrektur der Prüfung. Nach einer entsprechenden Schulung konnte jedoch mit dem Bewertungssystem und der Bepunktung insgesamt gut umgegangen werden. Die Dozierenden sahen die Sprachkompetenzen als sehr zutreffend in der KHA abgebildet.

Mit diesem Format einer KHA konnte unser Ziel, eine Prüfungsaufgabe zu erstellen, die handlungs- und kompetenzorientiert ist, erreicht werden. Sie entspricht den Anforderungen eines digitalen Unterrichtskontextes, indem die Lerner*innenautonomie und die Lerner*innenorientierung eine wichtige Rolle spielen, ist im universitären Prüfungskontext gut einsetzbar und stellt ein innovatives Prüfungsformat dar.

Es erfolgten die Validierung und Weiterentwicklung des Projekts. In diesem Beitrag wurde die erste KHA vorgestellt. In den anschließenden Semestern wurden andere Themen, wie z. B. „Comunidad global y productiva“, „Identidad digital“ oder „Planificación y priorización“ zum Einsatz gebracht. Der weitere (post-Pandemie) Einsatz wird aktuell diskutiert.

Danksagung

Vielen Dank an Frau Hella Hörsch für die Unterstützung bei der Erstellung und Durchführung der Studierenden-Umfrage.

5. Literatur

- ARRAS, Ulrike / Fohr, Tanja (2020): Mitschreiben: Funktionen und didaktische Überlegungen zu Formen der Wissensverarbeitung an der Hochschule. In: Gryszko, Anna / Lammers, Christoph / Pelikan, Kristina / Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft*. Göttingen: Universitätsverlag, 131-149.
- ARRAS, Ulrike / Widmann, Brigitte (2020): Fachliteratur exzerpieren: Techniken und Strategien der visuellen Aufbereitung von Fachtexten im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. In: Bonetto, Elena / Ennis, Michael Joseph / Unterkofler, Dietmar (eds.): *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education*. Bozen, Italien: Bozen-Bolzano University Press, 141-167.
- BACHMANN, Lyle F. / Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- BACHMANN, Lyle F. / Palmer, Adrian S. (2010): *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- BIGI OSÓRIO, Elisa / García Romero, Marisol / Chacón Guerrero, Edixon (2019): ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? *Zona Próxima* 31, 25-55.
- BYRAM, Michael (2009): Evaluation and/or assessment of intercultural competence. In: Hu, Adelheid / Byram, Michael (eds.): *Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism and assessment*. Tübingen: Narr, 215-234.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- COUNCIL OF EUROPE (eds.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- CRUZ, Josep-Llorenç / Lopez, David / Sánchez, Fermín / Fernández, Agustín (2010): *Evaluación de competencias transversales mediante un examen no presencial*. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/8952/Cruz.pdf>.
- CUMMING, Alister (2013): Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly* 10 (1), 1-8.
- DOUGLAS, Dan (2002): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 24-40.
- EUROPARAT (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- GÓMEZ MUÑOZ, Guillermo (2011): Edmodo o cómo gestionar la clase comunicativa de forma fácil y eficaz. In: *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, coord. Carmen Hernández González, Antonio Carrasco Santana, Eva Álvarez Ramos, 663-674. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0064.pdf.
- GROS, Begoña (2015): *La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes*. *Education in The Knowledge Society (EKS)* 16 (1), 58-68. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>.
- HAMP-LYONS, Liz (1991): Pre-Text: Task-related influences on the writer. In: Hamp-Lyons, Liz (ed.): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex, 87-107.
- HINGER, Barbara / Stadler, Wolfgang (2018): *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen: Eine Einführung*. Narr Studienbücher 139. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- HYLAND, Theresa Ann (2009): Drawing a line in the sand: Identifying the border zone between self and other in EL1 and EL2 citation practices. *Assessing writing* 14 (1), 62-74.
- KREKLER, Christian (2006): Language for special academic purposes (LSAP) testing: the effect of background knowledge revisited. *Language testing* 23 (1), 99-130.
- MENDOZA RAMOS, Arturo (2015): La selección de las tareas de escritura en los exámenes de lengua extranjera destinados al ámbito académico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 18, 106-123. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-seleccion-de-las-tareas-de-escritura-en-los-examenes-de-lengua-extranjera-destinados-al-ambito-academico.html>.
- MORALES, Oscar Alberto / Cassany, Daniel (2018): Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia* 5, 69-82. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer_universidad.pdf;jsessionid=D96560EB7F13EC88099BE75C68268A67?sequence=1.
- NAVARRO, Federico (2014): Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior. In: Navarro, Federico (comp.): *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 29-52.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2010): Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi e linguaggi* 4, 71-88.
- PETERSON, J. (2009): This test makes no freaking sense: Criticism, confusion, and frustration in timed writing. *Assessing writing* 14, 178-193.
- PLAKANS, Lia (2010): Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representations. *TESOL Quarterly* 44 (1), 185-194.
- PRIGUE CAAMAÑO, Diana / Leiva Olivencia, Juan J. (2012): Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 40, 1-12. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/370/107>.
- ROCHE, Jörg (2006): Worum geht's bei den neuen Medien im Spracherwerb wirklich? Klartext zu einem fehlbewerteten Thema jenseits von notorischer Skepsis und naiver Euphorie. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 131-141.
- SIMONS, Mathea (2010): Perspectivas didácticas sobre el uso de las Tics en clase de ELE. *MarcoELE* 11. <https://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>.

- SUVOROV, Ruslan / Hegelheimer, Volker (2014): Computer-Assisted Language Testing. In: Kunnan, Antony John (ed.): *The Companion to Language Assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 594-613.
- VÁSQUEZ, Graciela (2004): La enseñanza del español con fines académicos. In: Sánchez Lobato, Jesús / Santos Gargallo, Isabel (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), 1130.
- UYSAL, Hacer Hande (2010): A critical review of the IELTS writing test. *ELT Journal* 64 (3), 314-320.
- WEIGLE, Sara Cushing (2002): *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Adriana Ramírez de Kallweit hat Übersetzung und Dolmetschen und Angewandte Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht (M. A.) studiert. Sie ist Ko-Autorin von mehreren Lehrwerken für den Spanisch-Sprachunterricht für Studierende. Seit 2016 ist sie als Lehrbeauftragte und später wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sprachlernzentrum (SLZ) der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung (IKM) am Institut für Sprach-, Medien- und Musikwissenschaften an der Universität Bonn beschäftigt und ist dort seit 2020 für den Bereich Testen und Prüfen verantwortlich.

E-Mail: ar.kallweit@slz.uni-bonn.de