

Christina Merten, Nawael Niazy & Adriana Ramírez de Kallweit
(Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn)

Die Entwicklung von integrativen Aufgaben zur Förderung der mündlichen Produktion am Sprachlernzentrum der Universität Bonn

Developing integrated tasks to promote oral production at the University of Bonn's Centre for Language Learning

Abstract: Der Einsatz integrativer, kommunikativer Aktivitäten anstelle von isolierten Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht und bei Sprachprüfungen hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Integrative Aufgaben sind komplex, in einen authentischen Kontext eingebettet und befähigen Lernende, gleichzeitig mehrere kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln. Daher erfüllen sie alle Anforderungen an authentische, kommunikative Aufgaben. In diesem Beitrag wird die Entwicklung integrativer Lern- und Prüfungsaufgaben auf der Grundlage fremdsprachendidaktischer Prinzipien am Sprachlernzentrum (SLZ) der Universität Bonn vorgestellt. Ursprünglich aufgrund der besonderen Lernbedingungen während der Corona-Pandemie entwickelt, haben sich diese integrierten Aufgaben langfristig als effiziente und nützliche Lernmaterialien für Studierende in Sprachlern- und Prüfungskontexten erwiesen.

Keywords: integrative Aufgaben, Sprachprüfung, kommunikative Aufgaben, Authentizität, mündliche Produktion

Abstract: In recent times, the need to include integrated, communicative activities rather than isolated activities has become more and more obvious in foreign language teaching and testing. Integrated tasks are complex, embedded in an authentic context and help students to develop several communicative skills at the same time. Therefore, they meet all requirements of authentic, communicative tasks. This paper presents the development of integrated tasks for teaching and testing at the University of Bonn's Centre for Language Learning (SLZ) against the backdrop of foreign language learning principles. Initially developed due to the special remote learning conditions during the COVID-19 pandemic, these integrated tasks have turned out to be an efficient and useful resource for students in language learning and testing contexts in the long run.

Keywords: integrated tasks, foreign language testing, communicative tasks, authenticity, oral production

© 2023, Christina Merten, Nawael Niazy & Adriana Ramírez de Kallweit
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 „Namensnennung-4.0. International“.

Fremdsprachen und Hochschule 99/100 (2023)
veröffentlicht am 15.11.2024
<https://doi.org/10.46586/fuh.v100.2023.11494>
Merten, Christina / Niazy, Nawael / Ramírez de Kallweit, Adriana (2023): Die Entwicklung von integrativen Aufgaben zur Förderung der mündlichen Produktion am Sprachlernzentrum der Universität Bonn. *Fremdsprachen und Hochschule* 99/100, 1-22.



1. Einleitung

Die coronabedingte Pandemie machte viele Umstellungen notwendig, auch im Bereich der universitären Fremdsprachenlehre. Der Unterricht konnte nicht mehr wie gewohnt stattfinden, sondern musste in Form von Online-Lehre durchgeführt werden. Auch im Bereich der Prüfungen gab es weitreichende Änderungen und Anpassungen, denn auch diese konnten pandemiebedingt nicht als Präsenzprüfungen durchgeführt werden. In diesem Zuge wurden die am Sprachlernzentrum (SLZ) der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn¹ normalerweise in Präsenz durchgeführten Modulabschlussprüfungen in Form einer schriftlichen Klausur umgestellt. Das neue Prüfungsformat musste vielen verschiedenen Kriterien gerecht werden: Die Prüfung sollte entsprechend den Vorgaben des Prüfungsamtes einen Umfang von mindestens fünf Seiten sowie eine Bearbeitungsdauer von einer Woche aufweisen. Darüber hinaus sollte die Abschlussprüfung den methodisch-didaktischen Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts entsprechen und den besonderen Bedingungen des Corona-Semesters Rechnung tragen. Unter Beachtung all dieser Vorgaben entwickelten wir am SLZ die Kompensationshausarbeit als neues Prüfungsformat. Damit die Kompensationshausarbeit allen oben genannten Anforderungen genüge, beinhaltete die Abschlussprüfung ausschließlich integrative, kommunikative Aufgaben, welche in einen für die Studierenden lebensnahen, authentischen Kontext eingebettet waren. Um die Studierenden auf dieses ihnen weitgehend unbekanntes Prüfungsformat vorzubereiten, wurden in den verschiedenen Sprachmodulen spezielle Vorbereitungsaufgaben entwickelt, welche im Laufe des Semesters mit den Studierenden geübt wurden.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet integrative Aufgaben in einem ersten Schritt aus einer theoretischen Perspektive. So wird zunächst der Begriff der integrativen Sprachfertigkeiten mit Blick auf ihre Rolle für Sprachprüfungen erläutert. Danach werden integrative Aufgaben als kommunikative Aufgaben diskutiert und die Konzepte „Authentizität“ und „Sprachverwendungskontexte“ im Hinblick auf integrative Aufgaben näher erläutert. In einem zweiten Schritt werden Praxisbeispiele für integrative Aufgaben präsentiert. In diesem Zusammenhang werden sowohl am SLZ entwickelte integrative Vorbereitungsaufgaben aus dem Unterricht als auch integrative Prüfungsaufgaben vorgestellt. In diesem Zuge wird auch der Aufbau und die Bewertung der Prüfungsaufgaben erläutert. In einem anschließenden dritten Schritt werden die Ergebnisse einer Evaluierung dieses Prüfungsformats präsentiert und diskutiert, bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird.

¹ Im Folgenden Universität Bonn genannt.

2. Integrative Aufgaben – Theorie

2.1. Integrative Sprachfertigkeiten

Bei Sprachprüfungen mit integrativen Aufgaben handelt es sich um Prüfungsaufgaben, die die Anwendung von zwei oder mehr Sprachfertigkeiten in einer Aufgabe erfordern. Bei der Erstellung von diesen Aufgaben ist das Ziel, authentische Sprachverwendungssituationen so gut wie möglich zu simulieren, indem man die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören oder Sprechen miteinander in einer Aufgabenstellung kombiniert. Solche Aufgaben geben nicht nur realitätsnahe Situationen, sondern auch Lernsituation in der Zielsprache wieder, denn schließlich werden heutzutage die Sprachfertigkeiten im Unterricht kaum isoliert geübt. Eine Unterrichtsstunde mit abwechslungsreichen Lernaktivitäten ist für Studierende motivierend und macht den Unterricht aktiv und bedeutend. Man hört oder liest, um darüber zu sprechen oder zu schreiben. So fördern sich die Sprachfertigkeiten gegenseitig und man kann sich kaum eine Unterrichtsstunde vorstellen, in der nur eine Fertigkeit geübt wird. In diesem Zusammenhang betont auch Stadler (2016: 74), dass „sprachliches Handeln [...] kommunikativ und integrativ“ ist.

Angesichts der besonderen Merkmale dieses Aufgabentyps erscheint es sehr naheliegend, im Bereich des akademischen Fremdsprachenunterrichts diese Art von Aufgaben in Sprachprüfungen anzuwenden. Dies liegt zunächst an ihrem hohen Grad an Authentizität, da sie realen universitären Kontexten des Sprachgebrauchs entsprechen (Feak/Dobson 1996; Plakans 2012). Des Weiteren entspricht die integrative Prüfungsform gut den aktuellen Ansätzen des Sprachunterrichts, wie dem handlungsorientierten Unterricht oder dem aufgabenorientierten Ansatz. Schließlich kann die Durchführung dieser Art von Prüfungsformaten einen positiven *Washback*-Effekt auf die Art des Fremdsprachenunterrichts und der Prüfungsvorbereitung seitens der Studierenden haben.

In der wissenschaftlichen Literatur wurden viele Studien zu diesem Thema veröffentlicht. So findet man drei verschiedene Arten von integrativen Prüfungsaufgaben: Text- und inhaltsbezogene Aufgaben (Leki/Carson 1997; Leki/Cumming/Silva 2008), stimulusbezogene Aufgaben (Leki/Carson 1997) und themenbezogene Aufgaben (Esmaeili 2002). Unter dem ersten Typus, um den es im weiteren Verlauf gehen soll, werden Aufgaben verstanden, in denen der Prüfling über den Inhalt eines oder mehrerer Eingangstexte schreiben oder sprechen soll. Sie erfordern eine Integration von Fertigkeiten, die sowohl während des Prozesses als auch im Endprodukt benötigt werden. Entsprechend sollte auch der Einsatz von mehr als einer Fertigkeit in der Sprachprüfung bewertet werden (Plakans 2012). Integrative Aufgaben werden vor allem in großen Sprachprüfungen für den akademischen Bereich eingesetzt, wie zum Beispiel: *Internet-Based*

Test of English as a Foreign Language (TOEFL IBT), Diplôme approfondi de langue française (DAFL) oder US College Board's Advanced Placement (AP).

2.2. Integrative Aufgaben als „kommunikative Aufgaben“

Eine Aufgabe im Sinne des *Task-based language teaching* (TBLT) ist eine komplexe, problem- oder produktorientierte Aufgabe, die in eine für die Lernenden relevante Kommunikationssituation eingebettet ist und mehrere Aktivitäten beinhaltet. Der Fokus liegt nicht auf der Einübung sprachlicher Mittel oder grammatischer Formen, sondern auf der Konstruktion von Bedeutung in der Fremdsprache (Willis 1996: 54). Durch die Wahl eines authentischen und bedeutungsvollen Kontextes werden die Lernenden motiviert, die Aufgabe zu bearbeiten, wie Plews und Zhao betonen: „The communication is meaningful because learners have a stake in completing the task rather than practicing language for its own sake.“ (Plews/Zhao 2010: 42). Auch Nunan (2004) weist darauf hin, dass eine Aufgabe eine kommunikative Sprachaktivität ist, bei der die Lernenden die Sprache verstehen, produzieren, mit ihr interagieren und sie verwenden, um eine Bedeutung auszudrücken. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Bewältigung kommunikativer Aufgaben viele verschiedene Kompetenzen erfordert:

Um kommunikative Aufgaben zu erfüllen, müssen Sprachverwendende kommunikative sprachliche Handlungen ausführen und kommunikative Strategien anwenden. Viele kommunikative Handlungen, etwa ein Gespräch oder ein Briefwechsel, sind interaktiv, d. h. die Beteiligten wechseln sich in ihren Rollen als Sender und Empfänger häufig über mehrere Redebeiträge hinweg ab. (GeR 4.4)

Auch der Begleitband zum GeR hebt die Relevanz des aktiven Übens für die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen und Strategien hervor und betont, dass das Sprachlernen darauf abzielen sollte, Lernende zum Handeln in lebensweltlichen Situationen zu befähigen und sich in ihnen auszudrücken. (Begleitband 2.2)

Somit sind integrative Aufgaben kommunikative Aufgaben, die dem realen Leben ähneln und für deren Bewältigung eine strategische spezielle Kompetenz (GeR 7.1) erforderlich ist.

Jede Aufgabe hat immer einen kommunikativen Zweck und einen Kommunikationspartner oder einen Empfänger. Das heißt, dass die Lernenden ihren Beitrag für eine bestimmte kommunikative Situation in einem spezifischen Kontext anpassen müssen. Bei einer integrativen Prüfungsaufgabe wird die Sprache in einem lebensnahen Kontext bewertet und es wird gefordert, dass „in kogniti-

ver Hinsicht ähnliche Formen der natürlichen Diskursverarbeitung reproduziert werden“ (Cuestas et al. 2016: 7).

2.3. Das Konzept einer „authentischen Prüfung“

Das Konzept der Authentizität ist im Zusammenhang mit dem kommunikativen Paradigma des Fremdsprachunterrichts entstanden. Bachman und Palmer (1996: 23) definieren Authentizität im Kontext von Sprachprüfungen als den Grad der Übereinstimmung der Charakteristika einer Prüfungsaufgabe mit denen einer realen Aufgabe oder Handlungen in der Zielsprache. Auch Weir (2005), Fulcher und Davidson (2007), Prati (2007) sowie Hinger und Stadler (2018) sehen Authentizität als wichtige Eigenschaft einer Prüfungsaufgabe für den Fremdsprachenunterricht. Diese Verbindung zwischen der Aufgabe und der realen Welt soll sich positiv auf das Ergebnis der Lernenden auswirken und somit die Motivation der Lernenden erhöhen (Plakans 2012).

Wie bereits oben erläutert, wird im modernen Fremdsprachenunterricht eine Sprache nur durch aktive Teilnahme erlernt. Analog dazu sollen die Prüflinge bei einer authentischen Prüfungsaufgabe effektive Handelnde sein. So müssen sie ihr Vorwissen einbringen, kommunikative Strategien einsetzen und neues Wissen produzieren (Wiggins 1989 und 1990).

Unter dem Begriff „*performance assessment*“ verstehen Shomoosi und Tavakkoli (2009: 12) eine Art von Prüfung, die die Fähigkeiten der Kandidat*innen, bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten aktiv anzuwenden und zu demonstrieren, bewertet. Das erwartete Output verlangt, dass die Kandidat*innen auf einer höheren Ebene denken, weil ihre Antwort einen hohen Grad an Sprachkompetenz aufweisen muss. Diese Art von Prüfungen werden auch authentische Prüfungen genannt (O'Malley/Pierce 1996: 9-32) zitiert in Shomoosi/Tavakkoli 2009), weil sie einen realen Kontext simulieren. Auch wenn unbestritten ist, dass eine absolute situative Authentizität nicht erreicht werden kann (Weir 2005: 56), sollten die Aufgaben dennoch in einen so weit wie möglich realistischen Kontext eingebettet werden. Zum einen, um eine interaktionale Authentizität zu erreichen und zum anderen, um ein situativ möglichst angemessenes Output zu erhalten.

Der Begriff des Sprachverwendungskontexts wurde von mehreren Autor*innen definiert (Bachman/Palmer 1996, Douglas 2000, Ellis/Roberts 1997 und Hornberger 1989). In allen Definitionen wird der Kontext der Sprachverwendung getrennt von der Sprache als Sprachsystem verstanden. Hymes (1972) argumentierte mit seinem *SPEAKING-Modell*, dass der Sprachgebrauch in hohem Maße von den verschiedenen Merkmalen des Kontexts abhängt, in dem die Kommunikation stattfindet. Er benutzte das Akronym *SPEAKING*, um die zu beachtenden Merkmale des Kontexts zu definieren: *S*cene and *S*etting, *P*articipants, *E*nds, *A*ct *S*equences, *K*ey, *I*nstruments, *N*orms, *G*enre.

Im Fremdsprachenunterricht wurde dem Sprachgebrauch große Aufmerksamkeit gewidmet und die Vorschläge für kommunikative Ansätze stützten sich auf den Kontext des Sprachgebrauchs. Zum Beispiel stellt der GeR fest:

Es ist seit langem bekannt, dass Sprache in ihrer Anwendung stark mit den Anforderungen des jeweiligen Kontexts variiert. So gesehen stellt Sprache kein neutrales Instrument des Denkens dar, wie etwa die Mathematik. Bedürfnis und Wunsch zum Kommunizieren entstehen in einer bestimmten Situation, und sowohl die Form als auch der Inhalt des Kommunizierens stellen jeweils eine Antwort auf diese Situation dar. (GeR 4.1)

In diesem Sinne ist zu betonen, dass dies nicht bedeutet, dass der sprachlichen Kompetenz des Lernenden keine angemessene Bedeutung beigemessen wird. Insgesamt besteht jedoch das Hauptziel darin, den effektiven Sprachgebrauch zu fördern, und der Grad der Effektivität kann je nach dem Kontext, in dem die Kommunikation stattfindet, bewertet werden (Luoma 2004).

3. Integrative Aufgaben am SLZ der Universität Bonn – Praxisbeispiele

Aufgrund der Pandemie wurden im Sommersemester 2020 die am SLZ durchgeführten Modulabschlussprüfungen (MAP) in das Prüfungsformat Kompensationshausarbeiten (KHA) umgewandelt (vgl. Ramírez de Kallweit 2021: 156). Die KHA umfasste für die Niveaustufen A1 und A2 zwei Teile: Der erste Teil beinhaltete eine integrative Aufgabe zum Leseverstehen und zur schriftlichen Textproduktion und der zweite Teil eine integrative Aufgabe zum Hörsehverstehen und zur mündlichen Produktion. Beide Teile hatten ein übergeordnetes Thema, sodass alle Einzelaufgaben inhaltlich miteinander verknüpft waren.

Dieser Beitrag fokussiert sich aus Platzgründen auf den zweiten Teil der KHA. Im Folgenden sollen nun Vorbereitungsaufgaben aus dem Unterricht und der Aufbau der integrativen Aufgaben in der KHA als Prüfungsaufgabe vorgestellt werden.

3.1. Vorbereitungsaufgaben in einem Französisch A2 Modul

Die Vorbereitungsaufgaben wurden mit dem Ziel erstellt, die Studierenden bestmöglich auf die Prüfung vorzubereiten, ohne jedoch inhaltlich zu viel vorwegzunehmen. Eine detaillierte Vorbereitung im Unterricht war jedoch essenziell, da den meisten Studierenden eine derartige Aufgabe, bei welcher die einzelnen Teile voneinander abhängig sind oder aufeinander aufbauen, unbekannt war. Aus den vor der Pandemie genutzten Modulabschlussprüfungen waren ihnen keine Aufgaben bekannt, bei welchen rezeptive und produktive

Aufgaben derart miteinander verknüpft sind. Bei der Vorbereitungsaufgabe wurden authentische Videos von ausländischen Hochschulen für den ersten Teil der Aufgabe genutzt, um das Hörsehverstehen zum Thema „Apprendre en contexte de pandémie“ zu üben. In den Videos berichten ausländische Studierende von den Herausforderungen ihres Studiums unter Pandemiebedingungen und wie sie diese Herausforderungen gemeistert haben. Nach dem Anschauen der Videos sollten die Studierenden vier Fragen beantworten (siehe Abbildung 1). Diese Aufgabe sollte als Hausaufgabe erledigt werden, da die Studierenden die Videos je nach eigenen Bedürfnissen so oft anschauen konnten, wie sie wollten. So wurden schon bei den Vorbereitungsaufgaben Prüfungsbedingungen geschaffen, denn auch im Rahmen der KHA konnten sich die Studierenden die Videos so häufig anschauen, wie es für sie passend war.

Compréhension orale et production orale intégrée

A. Compréhension orale

Consigne : Vous allez regarder deux vidéos. Dans les vidéos, deux étudiants de l'Université Laval parlent de leur vie pendant la pandémie. Regardez les vidéos et répondez aux questions.

Source des vidéos : <https://www.ulaval.ca/covid-19/etudiants-actuels/etudier-en-contexte-de-pandemie>

Première vidéo : Alexandre Roux-Dufort

1. Quel était le plus grand défi d'Alexandre ? Pourquoi ?

2. Pourquoi est-ce que Alexandre a profité de la pandémie même si c'était un temps difficile ?

Deuxième vidéo : Axelle Berthelot-Mariat

1. Qu'est-ce qu'elle a trouvé difficile au début de la pandémie ? Pourquoi ?

2. Qu'est-ce que Axelle a appris pendant le temps de pandémie ?

Abb. 1: Fragen zur Überprüfung des Hörsehverstehens

Der zweite Teil der Aufgabe sollte in der Hausaufgabe vorbereitet und im Unterricht geübt werden. Analog zum ersten Teil der Aufgabe ging es auch im zweiten Teil um die Lebensbedingungen der Studierenden in Zeiten der Pandemie, sodass beide Teile inhaltlich miteinander verknüpft waren. Die Studierenden sollten einen kurzen Vortrag von etwa drei Minuten vorbereiten, in welchem sie

verschiedene Aspekte des übergeordneten Themas abdecken, wie beispielsweise Besonderheiten des Studiums unter Pandemiebedingungen sowie ihre persönlichen Projekte für die Zeit nach dem Lockdown. Eine Mindmap sollte den Studierenden dabei helfen, ihren Vortrag zu strukturieren (siehe Abbildung 2). Zwar konnten die Studierenden den Vortrag erstellen, ohne zuvor das Video geschaut und die dazugehörigen Fragen beantwortet zu haben, jedoch wurde durch die Hörsehverstehensaufgabe die Struktur des Vortrages sowie der Wortschatz zu den Themenbereichen „Lebensbedingungen“, „Studium“ und „Pandemie“ maßgeblich vorentlastet. Dies half den Studierenden bei der Erstellung ihres eigenen Vortrages.

B. Production orale intégrée

Parlez de vos études, des activités impossibles sous la pandémie, des projets à faire après le confinement et de votre humeur pendant la pandémie. Préparez une présentation orale (environ 3 minutes).

a) Pour préparer la structure de votre présentation, notez quelques aspects dans la carte mentale :

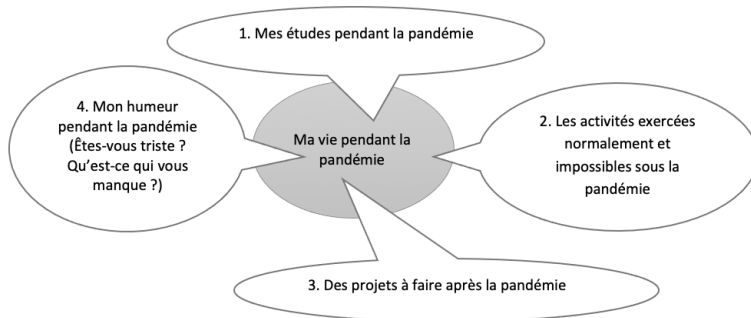


Abb. 2: Mindmap zur Vorbereitung des mündlichen Vortrages

Um die mündliche Kommunikation auf der Zielsprache zu verbessern, wurde mit den Studierenden im Unterricht darüber reflektiert, wie sie ihr selbstständiges Lernen intensivieren und bspw. die Aussprache trainieren könnten. Außerdem wurden die Studierenden dazu angeleitet, Kommunikationsstrategien bewusster einzusetzen.

Damit den Studierenden bei der Einübung ihres Vortrages bewusst war, welche Kriterien bei der Bewertung zugrunde gelegt werden, wurden diese bereits in der Vorbereitungsaufgabe transparent gemacht (siehe Abbildung 3).

- b) *Préparez une présentation d'environ 3 minutes dans laquelle vous parlez de votre vie pendant la pandémie en utilisant les aspects nommés dans la carte mentale. Cette présentation doit être prête pour notre séance à mercredi.*

Faites attention

- *à la réalisation de la consigne et le contenu*
- *à la présentation du contenu*
- *à l'exactitude linguistique*
- *au vocabulaire et les structures linguistiques*
- *à la fluidité*
- *à la prononciation et l'intonation*

Abb. 3: Kriterien zur Bewertung des mündlichen Vortrages

In der Präsenzsitzung wurde zunächst der erste Teil der Vorbereitungsaufgabe korrigiert und mögliche Rückfragen der Studierenden zu diesem Aufgabenformat geklärt. Anschließend sollten die Studierenden in Kleingruppen arbeiten und ihre vorbereiteten Kurzpräsentationen vortragen. Um sich gegenseitig ein kriteriengeleitetes Feedback geben zu können, erhielten die Studierenden einen Feedbackbogen (siehe Abbildung 4) mit den Kriterien, die sie bereits von der Vorbereitung des Vortrages kannten. Da der Unterricht pandemiebedingt nicht in Präsenz stattfinden konnte, arbeiteten die Studierenden in Breakout-Sessions, was sich jedoch nicht nachteilig auf die Durchführung der Übungsaufgabe auswirkte.

Nachdem die Studierenden ihre Präsentation in der Kleingruppe vorgetragen und sich alle gegenseitig ein Feedback gegeben hatten, wurden im Plenum zwei Vorträge exemplarisch für alle vorgetragen. Zudem hatten die Studierenden noch die Möglichkeit, im Plenum Rückfragen zum Format der Vorbereitungsaufgabe oder zu den Bewertungskriterien zu stellen.

Le barème d'évaluation

Nom d'étudiant : _____

Critère		😊	😐	☹️	Commentaire
La réalisation de la consigne et le contenu	Erfüllung der Aufgabe und Inhalt: <i>Auskünfte und Beantwortung der gefragten Information von der Kandidatin im Video, Umfang und Detailliertheit der Informationen, Berücksichtigung aller Punkte der Aufgabe</i>				
La façon de la présentation	Präsentationsdarstellung <i>freie Rede, Loslösung von Schrifttexten (nicht ablesen); Körpersprache (Gestik, Mimik, Blickkontakt in die Kamera) und persönliches Engagement sind situations- und adressatenadäquat. Interaktion und Kommunikation mit dem Videopartner</i>				
La présentation du contenu (cohérence, argumentation logique)	Präsentation des Inhalts: <i>Kohärenz der Darstellung, Ausdruck und Kommunikation, schlüssiger Gedankengang</i>				
L'exactitude linguistique (grammaire, syntaxe)	Sprachliche Korrektheit <i>Niveaustufenangemessene sprachliche Korrektheit / Beherrschung der Grammatik für das Niveau A2</i>				
Le vocabulaire et les structures linguistiques	Wortschatz und Strukturen <i>Breite und Umfang für das Niveau A2</i>				
La fluidité	Flüssigkeit: <i>Sprachtempo, zusammenhängend konstanter Redefluss ohne Verzögerungen</i>				
La prononciation et l'intonation	Aussprache und Intonation: <i>Korrekte und klare Aussprache und Intonation, stets verständlich trotz merklichem Akzent, situationsgerechte Intonation</i>				

Abb. 4: Feedbackbogen zur Evaluation des Vortrages

3.2. Integrative Prüfungsaufgaben

Die Kompensationshausarbeit am SLZ der Universität Bonn war keine typische Modulabschlussprüfung. Das Ziel der Konzipierung war es, eine integrative Prüfungsaufgabe zu erstellen, die einen praktischen Zweck hatte und eine Vorbereitungsarbeit von den Studierenden erforderte. Die Studierenden mussten zunächst rezeptive Fertigkeiten anwenden, über die Informationen in den Eingangstexten und einem vorgegebenen Video reflektieren, einzelne Informationen aus diesen Inputs notieren und sie in einer kohärenten, mündlichen Textproduktion in Form eines eigenen Videos zusammenführen.

Bei der KHA wurde kein Hörsehverstehen im isolierten Sinn geprüft, sondern Mediationsaufgaben gestellt. Ergänzend zum Video, das in der Regel von der Lehrperson selbst erstellt worden war, erhielten die Studierenden dazugehörige Fragen, die sie in ganzen Sätzen beantworten sollten. Inhaltlich passte

das Video zum übergeordneten Thema der gesamten KHA².

3. Compréhension orale

Laisser son logement à une autre personne est une décision difficile. Avant de faire votre choix, vous avez demandé à quelques intéressés d'enregistrer une vidéo dans laquelle ils se présentent et décrivent leur logement. Regardez la vidéo de Florine et répondez aux questions suivantes pour prouver que vous vous avez tout compris correctement. **Ecrivez des phrases complètes.**

Abb. 5: Kontext der Hörsehverstehensaufgabe

Um das Hörsehverstehen und die mündliche Produktion miteinander zu verknüpfen, sollten die Studierenden in der letzten Frage der Hörsehverstehensaufgabe drei Fragen aus dem Video von Florine notieren. In ihrem Antwortvideo an Florine sollten die Studierenden auf diese drei Fragen eingehen. Auf diese Weise fand das Hörsehverstehen nicht nur transaktional, sondern auch interaktional statt (Stadler 2016). In ihrem Vortrag sollten sie darüber hinaus vier weitere Aspekte nennen, die inhaltlich zu dem Ausgangsvideo und zum übergeordneten Thema passten.

- d) Notez trois questions que Florine vous a adressées dans sa vidéo et auxquelles vous souhaitez lui répondre dans votre vidéo. _____ / 3 points

- 1.
- 2.
- 3.

Abb. 6: Integration von Hörsehverstehen und mündlicher Produktion

Analog zur Übungsaufgabe wurden die Studierenden auch in der Prüfung angeregt, ihren Vortrag mittels einer Mindmap vorzubereiten, welche nicht benotet wurde. Die Mindmap diente somit der lexikalischen Vorentlastung. Die Studierenden sollten ihre Antwortvideos vorbereiten, einüben, ihre Entwürfe anhand von Selbstevaluationskriterien evaluieren und die endgültige ca. zweiminütige Version auf der Lernplattform *eCampus* als Antwort auf das Video-Input hochladen. Insbesondere der Prozess der Vorbereitung involvierte metakognitive Strategien und erforderte viel Einsatz sowie ein hohes Maß an Selbstevaluierungskompetenz der Studierenden.

² In dem u. a. Beispiel für das Sprachmodul Französisch A2 war „Wohnungstausch“ das übergeordnete Thema der KHA. Die Studierenden sollten sich vorstellen, für ein Auslandssemester ihre eigene Wohnung jemandem zu überlassen, der umgekehrt den Studierenden seine Wohnung im Ausland überlässt. Im Input-Video stellt sich eine Studentin vor, die ihre Wohnung in Bordeaux gerne einem Studierenden überlassen möchte und eine Wohnung für ihr Auslandssemester in Bonn sucht. Weitere Themen waren beispielsweise Online-Tandem-Sprachkurs, Sommer-Sprachkurs an einer ausländischen Universität, Bewerbung um eine Praktikumsstelle.

4. Préparation du clip

Vous devez maintenant tourner votre vidéo de réponse à Florine. Dans les bulles de la carte mentale ci-dessous, notez les six aspects les plus importants qui feront la base de votre message vidéo. Deux bulles sont réservées aux questions posées par Florine auxquelles vous voulez répondre.

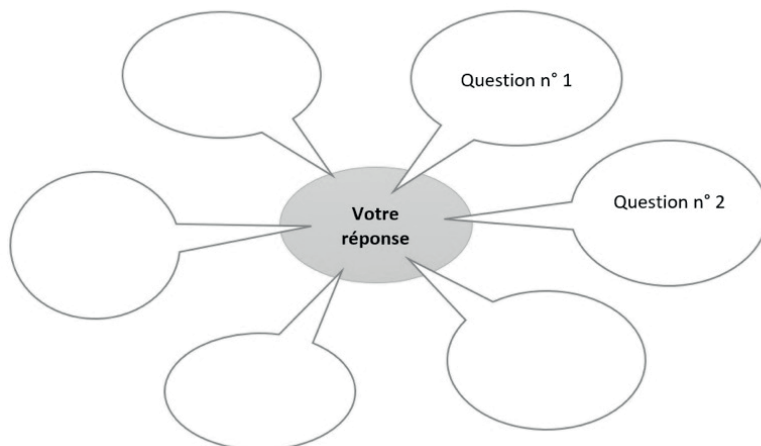


Abb. 7: Lexikalische Vorentlastung der mündlichen Produktion mithilfe einer Mindmap

Da Kommunikation ein essentieller Bestandteil dieser Aufgabe war, war die Bewertung der Performanz und der sprachlichen Umsetzung sehr bedeutend. So umfasste das Bewertungsraster drei Dimensionen: Darstellung der Präsentation, Sprachgebrauch und Themenentwicklung. Die Darstellung der Präsentation bezieht sich auf die Art und Weise, wie gesprochen und kommuniziert wird, einschließlich Aussprache, Intonation und Flüssigkeit. Der Sprachgebrauch bezieht sich auf die Vielfalt und Genauigkeit des Wortschatzes sowie auf die Vielfalt und Genauigkeit der Grammatik. Die Themenentwicklung bewertet die Vollständigkeit, Darstellung und Genauigkeit des Inhalts des Antwort-Videos (siehe Anhang). Bei der Bewertung des Videos wurden dieselben Kriterien zugrunde gelegt, die die Studierenden bereits aus der Vorbereitungsaufgabe aus dem Unterricht kannten (siehe Abbildung 8).

5. Production orale/ la vidéo

Tournez une vidéo et téléchargez-la sur eCampus. Votre vidéo devrait avoir une durée d'environ 2 minutes et ne pas dépasser 128 MB.

Pour cet exercice, vous pouvez obtenir 35 points au maximum pour les critères suivants :

- *la réalisation de la consigne et le contenu*
- *la présentation du contenu*
- *l'exactitude linguistique*
- *le vocabulaire et les structures linguistiques*
- *la fluidité*
- *la prononciation et l'intonation*

Abb. 8: Bewertungskriterien

Dieses integrative Aufgabenmodell wurde auf 11 Sprachen in 22 parallelen Sprachmodulen übertragen (Spanisch, Französisch, Italienisch, Türkisch, Niederländisch, Schwedisch, Japanisch, Arabisch, Polnisch, Griechisch und Russisch). Die Auswahl des Themas wurde sprach- und kulturspezifisch von allen Dozierenden angepasst.

Um den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und die Vergleichbarkeit der Bewertung für die Niveaustufen A1 und A2 zu gewährleisten, bestand die Notwendigkeit, für die Dozierenden am SLZ Bonn eine Fortbildung zu veranstalten. In dieser Veranstaltung wurden die Aufgabenspezifikationen und Bewertungsraster bzw. -kriterien vorgestellt und erklärt. Zusätzlich wurden Austauschrunden und individuelle Beratungen vom SLZ angeboten.

4. Evaluation der Kompensationshausarbeit

Um das Konzept der Kompensationshausarbeiten zu evaluieren, wurden die Lehrbeauftragten und die Studierenden am Ende des Sommersemesters 2020 um Rückmeldungen zu verschiedenen Fragen und Aspekten der KHA gebeten. Basierend auf den Ergebnissen der Dozierendenbefragung (21 Teilnehmende) wurde eine zweite offene Befragung durchgeführt, um ausgewählte Aspekte weiter zu vertiefen (sechs Teilnehmende).

4.1. Befragung der Dozierenden

Bezüglich des Bewertungsrasters erklärten 19 Dozierende nach der Korrektur der KHA, dass sie gut damit zurechtgekommen seien. Nur eine Person gab an, eher nicht so gut mit dem Bewertungssystem zurechtgekommen zu sein. Die Fortbildungen zur KHA wurden von 77 % der befragten Lehrbeauftragten als sehr hilfreich empfunden.

Neun von 21 Lehrbeauftragten fanden, dass die Noten der Studierenden in der KHA ihre Sprachkompetenzen eher nicht passend abbildeten, während

zwölf die Abbildung der Kompetenzen als passend oder eher passend bewerteten. In der zweiten Befragung wurde dieser Aspekt genauer beleuchtet, um die Rückmeldung der Lehrbeauftragten inhaltlich auszdifferenzieren. Hierbei zeigte sich, dass die Erwartungen der Lehrbeauftragten über die Leistungen der Studierenden insgesamt erfüllt wurden. Tendenziell entsprach die mündliche Leistung den Erwartungen, während die schriftliche etwas schlechter ausfiel. Bei einigen Studierenden war die Leistung jedoch besser als erwartet, was nach Vermutung der Lehrbeauftragten daran gelegen haben könnte, dass die Studierenden mehr Zeit und Hilfsmittel zur Verfügung gehabt hätten als in einer regulären Klausur. Insgesamt habe sich die Leistungsverteilung im Unterricht in der KHA widerspiegelt: „Die im Unterricht fleißigen Studierenden hatten die besten Leistungen bei der KHA“.

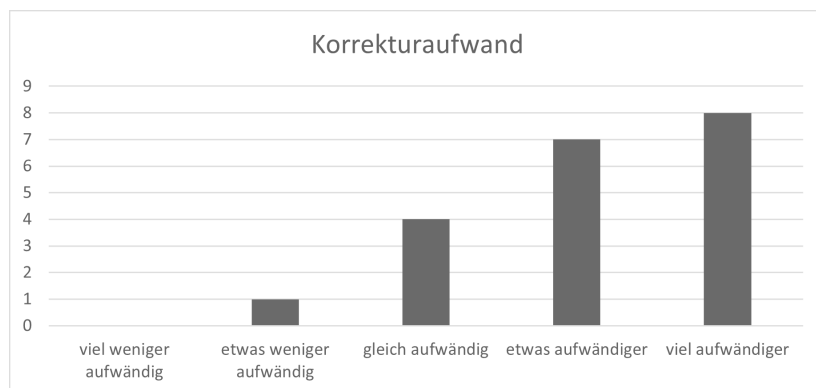


Abb. 9: Einschätzung des Korrekturaufwandes der KHA im Vergleich zu einer Modulabschlussklausur

Wie Abbildung 9 zeigt, empfanden 75 % der Dozierenden die Korrektur der KHA als aufwändiger als die Korrektur einer regulären Modulabschlussprüfung im Klausurformat. Den erhöhten Aufwand der Vorbereitung und der Korrekturen bewerteten die Dozierenden negativ. Die Korrektur der Videos sei zeitaufwändig gewesen, da die Dozierenden sie sich mehrmals hätten anschauen müssen. Außerdem kritisierten sie, dass die Themenbereiche in den Aufgaben teilweise zu eng gesteckt worden seien. Andererseits gaben einige Lehrbeauftragte an, dass sich der Mehraufwand der Korrektur gelohnt habe, weil die Studierenden durch die KHA richtig gut gefordert worden seien. Bei einer Umfrage unter den Studierenden zeigte sich, dass 53 % 5-10 Stunden über die Vorbereitungswoche verteilt in die Bearbeitung der KHA investierten, 27 % 10-15 Stunden und die übrigen 20 % 15-20 Stunden.

Alle 21 Dozierenden wurden gebeten zu bewerten, welche Kompetenzen

durch die KHA eher gut und welche eher schlecht abgebildet wurden (siehe Abbildung 10). Unter den linguistischen Kompetenzen konnten die lexikalischen Kompetenzen (Wortschatzspektrum) und semantischen Kompetenzen (Konnotationen, Synonyme, Hyponyme etc.) besonders gut durch die KHA sichtbar gemacht werden. Auch die soziolinguistische Kompetenz Angemessenheit wurde nach Einschätzung der Dozierenden durch die KHA gut abgebildet, ebenso wie die pragmatischen Kompetenzen Kohärenz und Kohäsion.

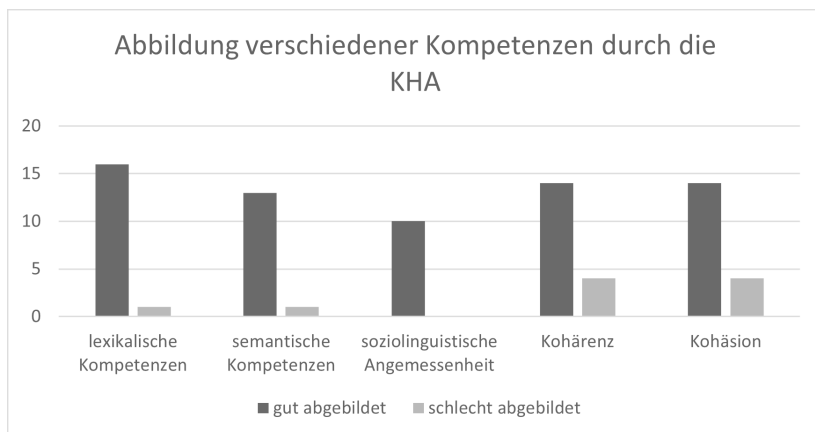


Abb. 10: Abbildung verschiedener Kompetenzen durch die KHA

In der Gesamtbewertung der KHA nannten die Dozierenden unter anderem die Authentizität der Prüfungssituation im Vergleich zu den tatsächlichen Anforderungen, die sehr gute Passung der Prüfung zu curricularen Anforderungen und Aufgaben im Modulverlauf, die Handlungsorientiertheit, die Mediationsaspekte und dass alle Sprachfertigkeiten und Kompetenzen prüfbar gemacht wurden als positive Aspekte. Es wurde seitens der Dozierenden mehrfach hervorgehoben, dass die KHA im Gegensatz zur regulären MAP den Vorteil habe, dass mündliche Sprachkompetenzen dargestellt werden konnten und die Studierenden einen spürbaren Lerneffekt durch ihre intensive Vorbereitung und Übung des Videos z. B. bei der Aussprache erzielten. Außerdem habe sich gezeigt, dass die Mehrheit der Studierenden „gut mit der Kamera interagiert“ und Kreativität in ihre Videos gesteckt habe. Kritisch angemerkt wurde, dass keines der Szenarien der KHA im Lehrbuch vorgekommen sei und dass die Erstellung eines Videos nicht regulär im Unterricht vorgesehen sei. Daher habe eine Dozentin eine eLearning-Einheit angepasst, sodass die Studierenden dies während des Semesters hätten üben können.

4.2. Befragung der Studierenden

In der Evaluation der KHA durch die Studierenden zeigte sich, dass die Studierenden die Aufgabenstellung der KHA mehrheitlich als gänzlich oder zumindest teilweise authentisch bewerteten (siehe Abbildung 11).

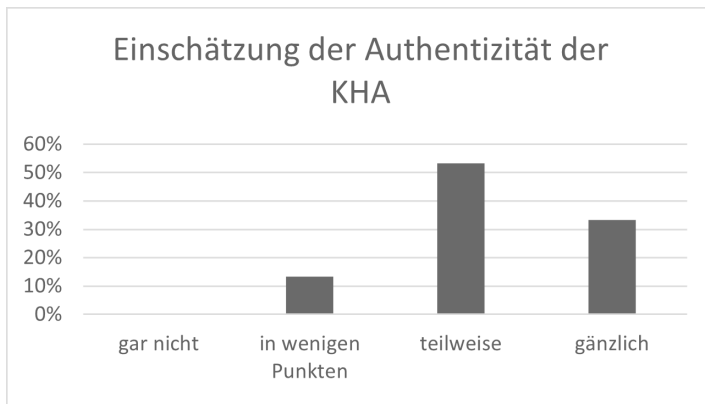


Abb. 11: Einschätzung der Studierenden: „Halten Sie die Kompensationsaufgabe für eine authentische Aufgabe, die Sie auf eine vergleichbare Situation in einer ausländischen Universität vorbereitet?“

Die Benotung durch die Lehrbeauftragten stimmte nach Angaben der Studierenden weitestgehend mit ihrer eigenen Einschätzung überein (siehe Abbildung 12).

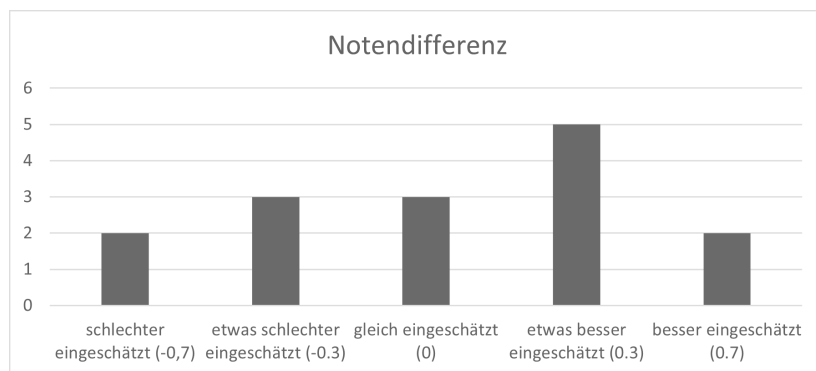


Abb. 12: Differenz zwischen der Benotung der KHA durch die Lehrbeauftragten und der Note, die die Studierenden sich selbst gegeben hätten

Auch im Wintersemester (2020/2021) wurden die Studierenden um eine Evaluation des Konzepts der KHA gebeten. Eine Mehrzahl sprach sich dafür aus, diese Art von integrativen Aufgaben mit der Erstellung eines Videos als Prü-

fungsformat beizubehalten. Aufgrund von internen Änderungen der formalen Prüfungsvorgaben musste die Erstellung eines Videos in diesem Semester als Prüfungsleistung kurzfristig aus der KHA entfernt werden, worüber einige Studierende in der Evaluation ihre Enttäuschung zum Ausdruck brachten:

- „Mit Video hätte es mir mehr Spaß gemacht“
- „Das man selbst nicht sprechen konnte, da die Videoaufgabe weggefallen ist. Mündliche Betätigung in einer Fremdsprache ist eigentlich immer von Vorteil und macht Spaß“
- „Ich hätte gerne auch ein Video oder eine Präsentation hochgeladen, so wie die anderen Gruppen es gemacht haben“
- „Ich fand es nicht so gut, dass wir kein Video hochgeladen dürften. Ich hatte dafür viel geübt und ich hätte es gerne gemacht. :-!“
- „Ich hätte bestimmt eine bessere Note bekommen, wenn ich auch ein Video gesendet hätte. Meine mündliche Leistung ist höher (oder die Fehler fallen nicht so sehr auf!“

5. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag beschreibt, wie die Neukonzipierung der Modulabschlussprüfung zur Entwicklung einer durchgängig handlungsorientierten Prüfung führte, wobei die Sprachkompetenz der Lernenden bei der Lösung der Aufgabe bewertet wurde. Diese Aufgabe simulierte eine reale kommunikative Situation des Sprachgebrauchs, die ein klares Ziel hatte und zwei verschiedene Sprachfertigkeiten integrierte.

Integrative Aufgaben als Prüfungsaufgabe zu wählen, bedeutete, die Inhalte eines kommunikativen Sprachunterrichts und die einer kommunikativen Sprachprüfung passgenau aufeinander abzustimmen. Anhand des Beispiels der am SLZ entwickelten KHA lässt sich sagen, dass dieser Ansatz gut umsetzbar ist und sich der anfängliche Aufwand gelohnt hat.

Wir befürworteten eine ausgeprägte Einbeziehung und Mitwirkung der Studierenden bei der Bewältigung der Prüfungsaufgabe. Dies erforderte sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden/Prüfer*innen eine große Einsatzbereitschaft und einen erhöhten Arbeitsaufwand. Für die Studierenden war es wichtig und zugleich aufwändig, ihr Antwortvideo sorgfältig vorzubereiten und vorher gut zu üben. Die Dozierenden mussten ihre Studierenden mithilfe von kommunikativen Vorbereitungsmaterialien inklusive Peer- und Selbstevaluationsübungen vorbereiten.

Auch wenn mit der Rückkehr zur Präsenzlehre die Kompensationshausarbeiten nach drei Semestern wieder durch die sonst regulären Modulabschlussprüfungen ersetzt wurden, werden die integrativen Vorbereitungsaufgaben und

die Aufgaben aus den jeweiligen Kompensationshausarbeiten aufgrund ihres besonderen didaktischen Werts und der positiven Rückmeldung sowohl von Dozierenden als auch von Studierenden weiterhin im Präsenzunterricht und in eLearning-Einheiten auf dem Niveau A1 und A2 in verschiedenen Sprachen am SLZ eingesetzt.

6. Literaturverzeichnis

- BACHMAN, Lyle F. / Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- CUESTAS, Anahí / Iacoboni, Gabriela / Jalo, Marcela / Olavarriga, Martín / Vega Zarcá, Silvina (2016): Hacia una evaluación más comunicativa: exámenes de desempeño. *Puertas Abiertas* 12. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7801/pr.7801.pdf
- DOUGLAS, Dan (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2005): Principles of instructed language learning. *System* 33 (2), 209-224.
- ELLIS, Rod / Roberts, C. (1987): Two approaches for investigating second language acquisition in context. In: Ellis, Rod (ed.): *Second language acquisition in context*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, 3-29.
- ESMAELI, Hameed (2002): Integrated Reading and Writing Tasks and ESL Students' Reading and Writing Performance in an English Language Test. *Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des langues vivantes* 58 (4), 599-620.
- EUROPARAT (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- FEAK, Christine / Dobson Barbara (1996): Building on the Impromptu: A Source-Based Academic Writing Assessment. *College ESL* 6 (1), 73-84.
- FULCHER, Glenn / Davidson, Fred (2007): *Language testing and assessment: An advanced resource book*. London / New York: Routledge.
- HINGER, Barbara / Stadler, Wolfgang (2018): *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- HORNBERGER, Nancy H. (1989): Continua of biliteracy. *Review of Educational Research* 59 (3), 271-296.
- HYMES, Dell (1972): Models of the interaction of language and social life. In: Gumperz, John / Hymes, Dell (eds.): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 35-71.
- LEKI, Ilona / Carson, Joan (1997): "Completely Different Worlds": EAP and the Writing Experiences of ESL Students in University Courses. *TESOL Quarterly* 31, 39-69. <https://doi.org/10.2307/3587974>

- LEKI, Ilona / Cumming, Alister / Silva, Tony (2008): *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York: Routledge.
- LUOMA, Sari (2004): *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, David (2004): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. Michael / Pierce, Lorraine Valdez (1996): *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. Massachusetts: Addison Wesley.
- PLAKANS, Lia (2012): Assessment of integrated skills. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-8.
- PLEWS, John L. / Zhao, Kangxian (2010): Tinkering with tasks knows no bounds: ESL Teachers' Adaptations of Task-Based Language-Teaching. *TESL Canada Journal* 28 (1), 41-59.
- PRATI, Silvia (2007): *La Evaluación en Español Lengua Extranjera: Elaboración de exámenes*. Libros de la Araucaria: Buenos Aires.
- RAMÍREZ DE KALLWEIT, Adriana (2021): Kompensationshausarbeit im Online-Prüfungskontext. *Fremdsprachen und Hochschule* 97, 155-174.
- SHOMOOSI, Nematullah / Tavakkoli, Mansoor (2009): Authenticity and Authentication in language Testing. *Modern Journal of Applied Linguistics* 2 (1), 1-26.
- STADLER, Wolfgang (2016): Kompetenzorientiertes Testen ist handlungsorientiert, aufgabenorientiert, integrativ. *Kolloquium Fremdsprachenunterricht* 49.
- WEIR, Cyril J. (2005): *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Gordonsville: Palgrave Macmillan.
- WIGGINS, Grant (1989): Teaching to the (authentic test). *Educational Leadership* 46 (7), 41-47.
- WIGGINS, Grant (1990): The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 2 (2), 1-6.
- WILLIS, Jane (1996): A flexible framework for task-based learning. In: Willis, Jane / Willis, Dave (eds.): *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, 52-62.
- XI, Xiaoming / Norris, John M. (eds.) (2021): *Assessing Academic English for Higher Education Admissions*. New York / Abingdon: Routledge.

Christina Merten hat an der Universität zu Köln Anglistik, Romanistik und Philosophie studiert. Zwischen 2019 und 2020 war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung mit Sprachlernzentrum (SLZ) am Institut für Sprach-, Medien- und Musikwissenschaft an der Universität Bonn im Bereich Begleitetes Autonomes Fremdsprachenlernen beschäftigt. Seit 2020 ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben und unterrichtet Englisch, Deutsch als Fremdsprache und Französisch. Seit 2023 ist sie zudem als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am SLZ für die Hospitation der Sprachmodule sowie die Auswahl und Analyse von Lehrwerken mitverantwortlich.

E-Mail: c.merten@slz.uni-bonn.de

Nawael Niazy hat Psychologie (M. Sc.) und Rechtspsychologie (M. Sc.) an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn studiert. Zwischen 2021 und 2024 war sie als Wissenschaftliche Hilfskraft in der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung mit Sprachlernzentrum am Institut für Sprach-, Medien- und Musikwissenschaft an der Universität Bonn in den Bereichen Testen und Prüfen sowie Begleitforschung und Evaluation beschäftigt. Seit 2024 ist sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bonner Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Bonn im Projekt Digitalkompetenz.NRW.

E-Mail: n.niazy@uni-bonn.de

Adriana Ramírez de Kallweit hat Übersetzen und Dolmetschen und Angewandte Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht (M.A.) studiert. Sie ist Ko-Autorin von mehreren Lehrwerken für den Spanisch-Sprachunterricht für den Hochschulbereich. Von 2010 bis 2018 war sie Lehrbeauftragte an verschiedenen Hochschulen und sie ist seit 2020 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung mit Sprachlernzentrum (SLZ) am Institut für Sprach-, Medien- und Musikwissenschaft an der Universität Bonn beschäftigt und für den Bereich Testen und Prüfen zuständig.

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

7. Anhang

Nr. 3: Hörverstehen (15 Punkte)	
a) drei als interessant empfundene Aspekte bezüglich der erwarteten Aufgaben werden genannt; eine als schwierig empfundene Aufgabe wird benannt und der Grund erläutert	____ / 5
b) der Charakter und die Interessen von Léo werden vorgestellt (calme, adore la lecture, les bandes dessinées, adore le foot et le basket, aime la natation)	____ / 5

c) drei im Video genannte positive Aspekte bezüglich der Wohnung werden genannt	____ / 3
d) zwei Fragen aus dem Video werden korrekt benannt (Est-ce que tu as de l'expérience avec les enfants ou c'est la première fois pour toi ? Et toi, est-ce que tu joues un instrument ? Est-ce que tu connais Cologne? Tu aimes le sport ?)	____ / 2
Nr. 4: Mündliche Sprachproduktion (35 Punkte)	
Erfüllung der Aufgabe und Inhalt: Auskünfte und Beantwortung der Fragen Jeans im Video, Umfang und Detailliertheit der Informationen, Berücksichtigung aller Punkte der Aufgabe	<input type="checkbox"/> 7 Aufgabenstellung vollständig erfüllt <input type="checkbox"/> 6 Aufgabenstellung im Allgemeinen erfüllt <input type="checkbox"/> 5 Aufgabenstellung insgesamt noch erfüllt <input type="checkbox"/> 3-4 Aufgabenstellung nur in Ansätzen erfüllt (bitte Bepunktung auswählen) <input type="checkbox"/> 1-2 Aufgabenstellung kaum erfüllt (bitte Bepunktung auswählen) <input type="checkbox"/> 0 Aufgabenstellung nicht erfüllt
Präsentationsdarstellung freie Rede, Loslösung von Schrifttexten (nicht ablesen); Körpersprache (Gestik, Mimik, Blickkontakt in die Kamera) und persönliches Engagement sind situations- und adressatenadäquat. Interaktion und Kommunikation mit dem Videopartner	<input type="checkbox"/> 3 Souveräner Auftritt, freie Rede; Körpersprache und Reaktionen sind situations- und adressatenadäquat <input type="checkbox"/> 2 tritt sicher auf, Monolog meist frei; Körpersprache und persönliches Engagement sind einigermaßen situations- und adressatenadäquat <input type="checkbox"/> 1 unsicherer Auftritt, Nutzung der schriftlichen Vorlagen, kaum Bezug zum Zuschauer des Videos <input type="checkbox"/> 0 stur von eigenen Vorlagen abgelesen, Fehlern non-verbaler und paraverbaler Kommunikation
Präsentation des Inhalts: Kohärenz der Darstellung, Ausdruck und Kommunikation, schlüssiger Gedankengang	<input type="checkbox"/> 5 klare, zusammenhängende Rede, meist folgerichtige Satzverknüpfungen <input type="checkbox"/> 4 weitgehend zusammenhängende Rede, nachvollziehbar strukturiert <input type="checkbox"/> 3 Satzverknüpfung eingeschränkt, nicht immer strukturiert <input type="checkbox"/> 2 Nur elementare Konnektoren, sprunghaft, wenig strukturiert <input type="checkbox"/> 1 kaum Satzverknüpfungen, Ausführungen schwer nachvollziehbar, kaum zusammenhängend <input type="checkbox"/> 0 unverständlich
Sprachliche Korrektheit Niveaustufenangemessene sprachliche Korrektheit / Beherrschung der Grammatik für das Niveau A2	<input type="checkbox"/> 5 fast keine Fehler, einige komplexe grammatische Strukturen <input type="checkbox"/> 4 Grundstrukturen richtig, komplexe Strukturen selten <input type="checkbox"/> 3 einige Fehler, welche die Kommunikation nicht einschränkt <input type="checkbox"/> 2 Grundstrukturen oft falsch, Verständnis stark erschwert <input type="checkbox"/> 1 Kommunikation gestört <input type="checkbox"/> 0 unverständlich

<p>Wortschatz und Strukturen Breite und Umfang für das Niveau A2</p>	<p><input type="checkbox"/> 5 reichhaltig, treffend, flexibel <input type="checkbox"/> 4 angemessener Wortschatz, meistens treffend <input type="checkbox"/> 3 eingeschränkt, nicht immer adäquat <input type="checkbox"/> 2 vage, ungenau <input type="checkbox"/> 1 sehr eingeschränkt, kaum verständlich <input type="checkbox"/> 0 unverständlich</p>					
<p>Flüssigkeit: Sprachtempo, zusammenhängend konstanter Redefluss ohne Verzögerungen</p>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
<p>Aussprache und Intonation: Korrekte Aussprache, situationsgerechte Intonation</p>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0