

bifie | Bildung

# \*standards



Praxisreihe

Heft 4

## Praxishandbuch

Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch)

8. Schulstufe

Bildungsstandards –  
für höchste Qualität  
an Österreichs Schulen



überarbeitete Neuauflage 2011



Bundesinstitut

 **bifie**

Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung  
des österreichischen Schulwesens



# Praxishandbuch

Bildungsstandards für Fremdsprachen  
(Englisch) 8. Schulstufe



**Praxisreihe**  
Heft 4

# Impressum



## Herausgeber:

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung  
des österreichischen Schulwesens

**Wien** | Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung  
Stella-Klein-Löw-Weg 15 / Rund Vier B, 2. OG  
1020 Wien

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)  
Hans-Sachs-Gasse 3/1  
8010 Graz

## Praxishandbuch

**Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe.** Praxisreihe 4  
3., überarbeitete Auflage  
BIFIE & ÖSZ (Hrsg.), Graz: Leykam, 2011  
ISBN 978-3-7011-7774-5

Einbandgestaltung: Die Fliegenden Fische, Salzburg  
& Andreas Kamenik, BIFIE | Zentrales Management & Services  
Layout & Satz: Sandra Hechenberger, BIFIE | Zentrales Management & Services  
Redaktion & Lektorat: Rainer Brock, Alexander Ruprecht & Stefan Terler (BIFIE)  
& Ulrike Haslinger, Angela Horak & Carla Carnevale (ÖSZ)  
Druck: Druckerei Theiss GmbH, 9431 St. Stefan i. L.  
Vertrieb an den Buchhandel: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co.KG

Wir danken allen, die zur Entstehung dieses Praxishandbuchs beigetragen haben:

Den Autorinnen und Autoren des Praxishandbuchs 2009, deren Beiträge die Basis dieser Neubearbeitung darstellen: Rainer Brock, Otmar Gassner, Angela Horak, Heidrun Lang-Heran, Anita Keiper, Claudia Mewald, Margarete Nezbeda, Zita Schatzl, Birgit Schlichtherle, Michael Schober, Ferdinand Stefan und Claudia Valsky.

Den Autorinnen und Autoren, die neue Beiträge für das Praxishandbuch 2011 verfasst haben: Rainer Brock, Otmar Gassner, Claudia Mewald, Michael Schober und Bettina Wohlgemuth-Fekonja.

Unser besonderer Dank gilt Wolfgang Moser, der als Herausgeber die Praxishandbücher 2007 und 2009 redaktionell betreut hat.

Der Text zu den Bildungsstandards (Kompetenzbereiche usw.) sowie die Aufgabenbeispiele können für Zwecke des Unterrichts an österreichischen Schulen sowie von den Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Lehrer/innenaus-, Lehrer/innenfort- und Lehrer/innenweiterbildung in dem für die jeweilige Lehrveranstaltung erforderlichen Umfang von den Websites des BIFIE (<http://www.bifie.at>) und des ÖSZ (<http://www.oesz.at>) heruntergeladen, kopiert und verbreitet werden. Ebenso ist die Vervielfältigung der Texte und Aufgabenbeispiele auf einem anderen Träger als Papier (z. B. im Rahmen von PowerPoint-Präsentationen) für Zwecke des Unterrichts gestattet.

# Inhalt

## 5 Vorwort

---

### 7 1 Erläuterungen zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen

- 7 1.1 Standortbestimmung und Selbstreflexion der Lehrenden
- 8 1.2 Bezüge zum österreichischen Lehrplan
- 8 1.3 Kompetenzmodell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)
- 10 1.4 Referenzniveaus der Bildungsstandards für Fremdsprachen
- 10 1.5 Literatur

---

### 11 2 Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe

- 11 2.1 Hinweise zum Verständnis der Deskriptoren
- 11 2.2 Deskriptoren zu den sprachlichen Fertigkeiten
  - 11 2.2.1 *Hören*
  - 12 2.2.2 *Lesen*
  - 12 2.2.3 *An Gesprächen teilnehmen*
  - 13 2.2.4 *Zusammenhängend sprechen*
  - 13 2.2.5 *Schreiben*
- 14 2.3 Themenbereiche
- 14 2.4 Übergreifende dynamische Fähigkeiten
  - 15 2.4.1 Liste der Deskriptoren zu den dynamischen Fähigkeiten
- 17 2.5 Literatur

---

### 18 3 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als Lernbegleitung auf dem Weg zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe

---

### 21 4 Die rezeptiven Fertigkeiten *Hören* und *Lesen* in der Schulpraxis

- 21 4.1 Die Fertigkeit *Hören*
  - 21 4.1.1 Die Fertigkeit *Hören* im GERS
  - 23 4.1.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Einbettung von Bildungsstandards in den Unterricht für die Fertigkeit *Hören*
    - 23 4.1.2.1 *Listening skills*
    - 26 4.1.2.2 Tipps zur Fertigkeit *Hören*
  - 28 4.1.3 Illustrierende Aufgabenbeispiele zur Fertigkeit *Hören*
  - 38 4.1.4 Wie wird die Fertigkeit *Hören* derzeit in der Standardüberprüfung getestet?
- 38 4.2 Die Fertigkeit *Lesen*
  - 38 4.2.1 Die Fertigkeit *Lesen* im GERS
  - 40 4.2.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Einbettung von Bildungsstandards in den Unterricht für die Fertigkeit *Lesen*
    - 40 4.2.2.1 *Reading skills*
    - 41 4.2.2.2 Tipps zur Fertigkeit *Lesen*
  - 43 4.2.3 Illustrierende Aufgabenbeispiele zur Fertigkeit *Lesen*
  - 51 4.2.4 Wie wird die Fertigkeit *Lesen* derzeit in der Standardüberprüfung getestet?
- 51 4.3 Literatur

<b>52</b>	<b>5</b>	<b>Die produktiven Fertigkeiten <i>Sprechen</i> und <i>Schreiben</i> in der Schulpraxis</b>
52	5.1	Grundsätzliche Überlegungen zur Einschätzung produktiver Sprachleistungen – Lehrplan und GERS
52	5.1.1	Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lehrplanziel
53	5.1.2	Kommunikative Kompetenz und die Einschätzung von Sprachleistungen
57	5.2	Die Fertigkeit <i>Sprechen</i>
57	5.2.1	Die Fertigkeit <i>Sprechen</i> im GERS
57	5.2.2	Fachdidaktische Überlegungen zur Einbettung von Bildungsstandards in den Unterricht für die Fertigkeit <i>Sprechen</i>
57	5.2.2.1	Tipps zur Fertigkeit <i>Sprechen</i>
58	5.2.2.2	Zur Durchführung von Sprechübungen
60	5.2.3	Die Einschätzung von Sprechleistungen
60	5.2.3.1	Kurzbeschreibung der GERS-Niveaus
61	5.2.3.2	Raster zur Einschätzung kommunikativer Sprechleistungen und Raster zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit von Sprechleistungen
67	5.2.4	Illustrierende Aufgabenbeispiele und Performanzbeschreibungen zur Fertigkeit <i>Sprechen</i>
83	5.2.5	Wie wird die Sprechkompetenz in der Standardüberprüfung getestet?
83	5.2.5.1	<i>Sprechen</i> im Lehrplan, im GERS und in den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe
84	5.2.5.2	Von der kommunikativen Kompetenz zur Sprechüberprüfung
85	5.2.5.3	Struktur und Formate der Standardüberprüfung E8 im Bereich <i>Sprechen</i>
88	5.3	Die Fertigkeit <i>Schreiben</i>
88	5.3.1	Die Fertigkeit <i>Schreiben</i> im GERS
88	5.3.2	Fachdidaktische Überlegungen zur Einbettung von Bildungsstandards in den Unterricht für die Fertigkeit <i>Schreiben</i>
89	5.3.2.1	Tipps zur Fertigkeit <i>Schreiben</i>
89	5.3.3	Die Einschätzung von Schreibleistungen
89	5.3.3.1	Kurzbeschreibung der GERS-Niveaus
90	5.3.3.2	Raster zur Einschätzung kommunikativer Schreibleistungen und Raster zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit von Schreibleistungen
96	5.3.4	Illustrierende Aufgabenbeispiele und Performanzbeschreibungen zur Fertigkeit <i>Schreiben</i>
102	5.3.5	Wie wird die Schreibkompetenz in der Standardüberprüfung getestet?
102	5.3.5.1	Zeit und Umfang
103	5.3.5.2	Testanweisung
103	5.3.5.3	Schreibkontext, Stilebene und Textsorten
104	5.3.5.4	Textbewertung
106	5.3.5.5	<i>Washback</i> – Auswirkungen auf den Unterricht
107	5.4	Literatur
<b>108</b>	<b>6</b>	<b>Diagnoseinstrumente Englisch</b>
108	6.1	Warum werden Diagnoseinstrumente entwickelt?
109	6.2	Die vier Fertigkeiten in den Diagnoseinstrumenten Englisch
109	6.2.1	Die rezeptiven Fertigkeiten <i>Reading</i> und <i>Listening</i>
109	6.2.1.1	Reading-Überprüfungssets
110	6.2.1.2	Listening-Überprüfungssets

110	6.2.2	Die produktiven Fertigkeiten <i>Writing</i> und <i>Speaking</i>
110	6.2.2.1	Writing-Überprüfungssets
111	6.2.2.2	Speaking-Überprüfungssets
111	6.3	Die Diagnoseinstrumente Englisch im Unterricht
112	6.4	Registrierung und Anmeldung
112	6.5	Durchführung einer Überprüfung
112	6.6	Feedback
112	6.7	Beispiele
114	6.8	Literatur

---

## **115 7 Aufbau nachhaltiger Kompetenzen – Implikationen für die Unterrichtsgestaltung**

115	7.1	Kompetenzen und Strategien: GERS und Lehrplan
116	7.2	<i>Lesen</i> als Diskussionseinstieg
117	7.3	Thesen zu dieser Stunde
118	7.4	Metawissen für die 3. Leistungsgruppe?
120	7.5	Was gute Leser/innen wissen
120	7.6	Strategie-Training
123	7.7	Mehrwert durch fertigkeitenübergreifendes Metawissen
123	7.8	Produktive Fertigkeiten
123	7.8.1	<i>Schreiben</i>
124	7.8.2	<i>Sprechen</i>
125	7.9	Bilanz
125	7.10	Literatur

---

## **128 8 Selbsteinschätzung für Lehrende**

129	8.1	Checkliste 1: GERS, Lehrplan, Bildungsstandards für Fremdsprachen
131	8.2	Checkliste 2: Fertigkeiten vermitteln
135	8.3	Checkliste 3: Einschätzung der Sprachleistung von Lernenden
137	8.4	Checkliste 4: Bewusstsein vermitteln
138	8.5	Fragebögen zur Angemessenheit einzelner Aufgaben
140	8.6	Literatur

---

## **141 9 Information, Literatur und Links**





# Vorwort

Als übergeordnetes Bildungsziel des Faches Englisch formuliert der österreichische Lehrplan den nachhaltigen Aufbau sprachlicher Handlungskompetenz, also der Fähigkeit, private und berufliche Alltagssituationen dem Lernniveau entsprechend kommunikativ erfolgreich und sozial angemessen zu meistern. Die Bildungsstandards und das Konzept der standardisierten Reife- und Diplomprüfung konkretisieren, welche wesentlichen Alltagssituationen Lernende am Ende der 8. bzw. 12. Schulstufe ohne gezielte Vorbereitung bewältigen können sollen, und präzisieren die sprachliche, sprachstrategische und pragmatische Komplexität dieser Sprachanlässe.

Lehrplan, Bildungsstandards und das Konzept der standardisierten Reife- und Diplomprüfung basieren unmittelbar auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Sie sind somit durch das einigende Prinzip der Handlungsorientierung aufeinander abgestimmt und bieten Lehrenden einen durchgängigen Orientierungsrahmen für die Planung und Gestaltung eines Unterrichts, der Lernende auf die Anforderungen der Lebenspraxis und weiterführender Bildungswege vorbereitet.

Das vorliegende Handbuch versteht sich als praxisnahes Grundlagenwerk für die Sekundarstufe I, das Lehrende bei der Umsetzung des oben skizzierten Bildungszieles eines modernen Fremdsprachenunterrichts unterstützen soll. Es vermittelt in den ersten beiden Abschnitten ein vertieftes Verständnis für das Wesen sprachlicher Handlungskompetenz, für das Kompetenzmodell und die Kompetenzstufen des GERS und schließlich für die in den Bildungsstandards konkretisierten erwünschten Lernergebnisse. In den folgenden Abschnitten zeigt es detailliert, wie der Aufbau kommunikativer Kompetenz in den Teilfertigkeiten *Hören*, *Lesen*, *Schreiben* und *Sprechen* methodisch-didaktisch gelingen kann. Im Fokus steht in diesem Zusammenhang die Vermittlung jener sprachlichen und metasprachlichen Strategien, die der erfolgreichen Bewältigung von Kommunikationssituationen zugrunde liegen, sowie verschiedener Methoden der (Selbst-)Einschätzung und Diagnostik bereits verankerter Kompetenzen als Basis für weiteren, individuell abgestimmten Kompetenzaufbau.

Gestalterisches Prinzip der vorliegenden Publikation ist die Verschränkung von theoretischen Grundlagen und praktischer Anwendung: Fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Informationen werden durchgängig durch eine Fülle konkreter Unterrichtsbeispiele illustriert. Dadurch soll nicht zuletzt der kompetenzfördernde Einsatz gängiger Lehrwerke erleichtert werden.

LSI Mag. Gabriele Friedl-Lucyshyn  
Leiterin des BIFIE Wien | Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung

Seit Jänner 2009 sind die Bildungsstandards auf der 4. und 8. Schulstufe – darunter auch jene für Englisch – durch eine Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur im österreichischen Schulwesen verankert. Bereits seit Herbst 2004 wurden die Bildungsstandards für Englisch für die 8. Schulstufe am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) von erfahrenen Praktikerinnen und Praktikern, die in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern aktiv sind, in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) erarbeitet.

Das vorliegende Praxishandbuch wurde anlässlich der rasanten Entwicklungen im Bildungsstandards-Bereich grundlegend überarbeitet und liegt nunmehr in seiner dritten Auflage vor. Es bildet jüngste Erkenntnisse ab und fasst Ziele und Möglichkeiten praxisnaher Arbeit an und mit den Bildungsstandards für Englisch zusammen.

Der erste Abschnitt der Publikation beschreibt das Konzept der Bildungsstandards im Überblick. Im zweiten Abschnitt werden sie für das Fach Englisch in Übereinstimmung mit den gültigen Lehrplänen definiert.

Der dritte Abschnitt zeigt die engen inhaltlichen und fachdidaktischen Verbindungen zum Europäischen Sprachenportfolio, das – wie die Bildungsstandards für Englisch – auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) basiert. Das Europäische Sprachenportfolio ermöglicht es Lernenden, sich gezielt auf die in den Bildungsstandards formulierten Lernziele vorzubereiten und Kompetenzen systematisch zu trainieren.

Die in den Abschnitten 4 und 5 enthaltenen Aufgabenbeispiele und fachdidaktischen Hinweise sollen Lehrkräfte dabei unterstützen, einzelne Fertigkeiten der Lernenden planvoll zu fördern und zu festigen. Ergänzend dazu sind rund 350 weitere Aufgaben über die Homepage des ÖSZ (<http://www.oesz.at/fss>) zugänglich.

Der sechste Abschnitt führt in die Diagnoseinstrumente zur Informellen Kompetenzmessung (IKM) ein. Mit ihnen stehen Lehrerinnen und Lehrern valide und wissenschaftlich geeichte Überprüfungssets (Tasks) für die 6. und 7. Schulstufe zur Verfügung, deren Anwendung Einblick in den Kompetenzstand der Lernenden ermöglicht.

Strategien zum nachhaltigen Aufbau von Kompetenzen und ihre Implikationen für den Unterricht sind Gegenstand des siebten Abschnitts. Der ihm folgende Abschnitt bietet Checklisten, mit deren Hilfe Lehrkräfte ihre fachdidaktischen Kompetenzen einschätzen und den eigenen Entwicklungsprozess im Hinblick auf die Erreichung der Bildungsstandardsziele dokumentieren können.

Weiterführende Informationen zu den Bildungsstandards sind über die Homepages des ÖSZ (<http://www.oesz.at>) und des BIFIE (<http://www.bifie.at>) verfügbar.

Wir danken allen an dieser Praxisreihe beteiligten Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitwirkung und insbesondere dafür, dass sie ihre praktischen Erfahrungen aus der Unterrichtsarbeit und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt haben.

Mag. Gunther Abuja  
Geschäftsführer des ÖSZ

# 1 Erläuterungen zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen legen fest, welche Kompetenzen Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe im Fach Englisch nachhaltig erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf die Kernbereiche des Unterrichtsfaches und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse auf mittlerem Niveau.

Das mittlere Niveau wurde von der Arbeitsgruppe Bildungsstandards für Fremdsprachen unter Beachtung des Lehrplans und in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) festgelegt. Dabei wurden praktische Unterrichtserfahrung – auch anderer Lehrkräfte – und die Inhalte approbierter Lehrwerke mit einbezogen.

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen sind ein Instrument zur Beschreibung eines definierten Leistungsniveaus, das von der überwiegenden Mehrheit der Schüler/innen in allen Leistungsgruppen der Hauptschulen, in den Neuen Mittelschulen und den allgemeinbildenden höheren Schulen am Ende der 8. Schulstufe erreicht werden soll.

Die in den Bildungsstandards beschriebenen sprachlichen Kompetenzen werden durch Aufgabenbeispiele<sup>1</sup> illustriert. Diese zeigen, welche konkreten Aufgabenstellungen aus der schulischen Praxis einem oder mehreren Bildungsstandardsdeskriptoren zugeordnet werden können. Damit Lehrer/innen schon am Beginn der Sekundarstufe I ihren Unterricht auf die Erreichung der Bildungsstandards abstimmen können, wurden auch Aufgaben für die 5. bis 7. Schulstufe erstellt.

Im Sinne einer möglichst transparenten und umfassenden Zusammenarbeit aller Beteiligten sind die Bildungsstandards für Fremdsprachen allen Schulpartnerinnen und Schulpartnern zugänglich zu machen.

## 1.1 Standortbestimmung und Selbstreflexion der Lehrenden

Die Überprüfung der Bildungsstandards mittels Selbstevaluation oder externer Kontrollen zeigt, in welchem Ausmaß die vermittelten Kompetenzen beherrscht werden und in welchen Bereichen noch Defizite bestehen.

Neben ihrer Funktion als bildungspolitisches Instrument (Rückmeldung auf Systemebene) kommt den Bildungsstandards bei der Planung und Steuerung von Unterricht besondere Bedeutung zu. Sie helfen Lehrerinnen und Lehrern, ihre Unterrichtsarbeit auf konkrete Lernziele und erwartete Leistungsergebnisse der Schüler/innen abzustimmen. Ausgangspunkt dieses Prozesses hat die Reflexion unterrichtlicher Praktiken durch die jeweilige Lehrkraft zu sein:

- Wo stehe ich mit meinem Unterricht?
- Wo stehen meine Schüler/innen in ihrem Lernprozess?
- Welche Kompetenzen vermittele ich meinen Schülerinnen und Schülern im Unterricht tatsächlich?
- Welche Maßnahmen muss ich als Lehrer/in im Unterricht setzen, damit die Schüler/innen die vorgegebenen Bildungsstandards am Ende der 8. Schulstufe erreichen?
- Welche dieser Maßnahmen kann ich selbst setzen, welche bedürfen der Unterstützung durch andere (Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung, Schulaufsicht etc.)?

<sup>1</sup> Auf der Website des ÖSZ (<http://www.oesz.at>) stehen mehr als 300 Aufgabenbeispiele für die 8. Schulstufe sowie weitere 50 Aufgabenbeispiele für die 5. bis 7. Schulstufe zur Verfügung, die unterschiedliche Formate und Schwierigkeitsgrade abdecken. Es obliegt der Lehrkraft, eine dem Leistungsvermögen der jeweiligen Lerngruppe entsprechende Auswahl zu treffen.

Grundsätzliches

Funktionen der Bildungsstandards

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, zwischen der pädagogischen Funktion und der Funktion der Kompetenzmessung der Bildungsstandards zu unterscheiden:

In ihrer **pädagogischen Funktion** bieten die Bildungsstandards für Fremdsprachen eine Orientierungshilfe zur klaren Zielsetzung für den Unterricht und liefern eine wichtige Grundlage für unterrichtliches Handeln. Sie reglementieren weder das Lehren und Lernen noch schränken sie die Methodenfreiheit der Lehrer/innen ein oder nehmen Einfluss auf deren individuelle Unterrichtsplanung. Sie beziehen sich nicht nur auf Fachleistungen, sondern auch auf Kompetenzen, die über sprachliche Fertigkeiten hinausgehen. Daher sind auch Gesprächsstrategien, interkulturelle und soziale Kompetenzen sowie geeignete Lernstrategien wichtiger Bestandteil der Bildungsstandards und sollten im Fremdsprachenunterricht über Jahre hinweg prozessorientiert vermittelt werden (vgl. Verordnung der Bundesministerin, 2009, und Anlage zur Verordnung, 2009).

Standardüberprüfungen **messen den Kompetenzstand** von Schülerinnen und Schülern zu einem festgelegten Zeitpunkt (am Ende der 8. Schulstufe) und bieten Vergleichsmöglichkeiten auf Klassen-, Schul- und Landesebene. Sie sind ein wertvolles Instrument der Qualitätssicherung. Im Auftrag des BIFIE werden am Language Testing Centre der Universität Klagenfurt seit 2008 geeignete Aufgabenstellungen entwickelt. Die Aufgaben für die erste Standardüberprüfung 2013 werden derzeit im Auftrag des BIFIE erstellt und pilotiert.<sup>2</sup>

## 1.2 Bezüge zum österreichischen Lehrplan

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen orientieren sich am österreichischen Lehrplan für Hauptschulen (BMUKK, 2008) und allgemeinbildende höhere Schulen (Unterstufe) (BMUKK, 2006), und zwar ausschließlich an der Bildungs- und Lehraufgabe des Fremdsprachenunterrichts in allen Sprachen und am Kernbereich des Unterrichtsfachs Englisch. Sie beschreiben die erwarteten Ergebnisse des schulischen Fremdsprachenlehrens und -lernens am Ende der 8. Schulstufe.

## 1.3 Kompetenzmodell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)

Das den Bildungsstandards für Fremdsprachen und dem österreichischen Lehrplan zugrunde liegende Kompetenzmodell wird im GERS dargestellt. Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe basieren grundsätzlich auf dem GERS. Da sich dieser primär an erwachsene Sprachlernende richtet, wurden seine Formulierungen – wo nötig – konkretisiert und der österreichischen Schulpraxis angepasst.

Der GERS ist ein vom Europarat initiiertes und herausgegebenes Grundlagendokument zur Beschreibung von kommunikativen Aktivitäten und Kompetenzniveaus. Er beruht auf einem handlungsorientierten Ansatz und ist in ganz Europa etabliert. Als Richtschnur und unterstützendes Instrument kommt der GERS in verschiedensten Bereichen zum Einsatz, beispielsweise

- beim Fremdsprachenlernen,
- im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht,
- bei der Konzeption von Lehrplänen und Lehrwerken und
- bei der Entwicklung von Prüfungen.

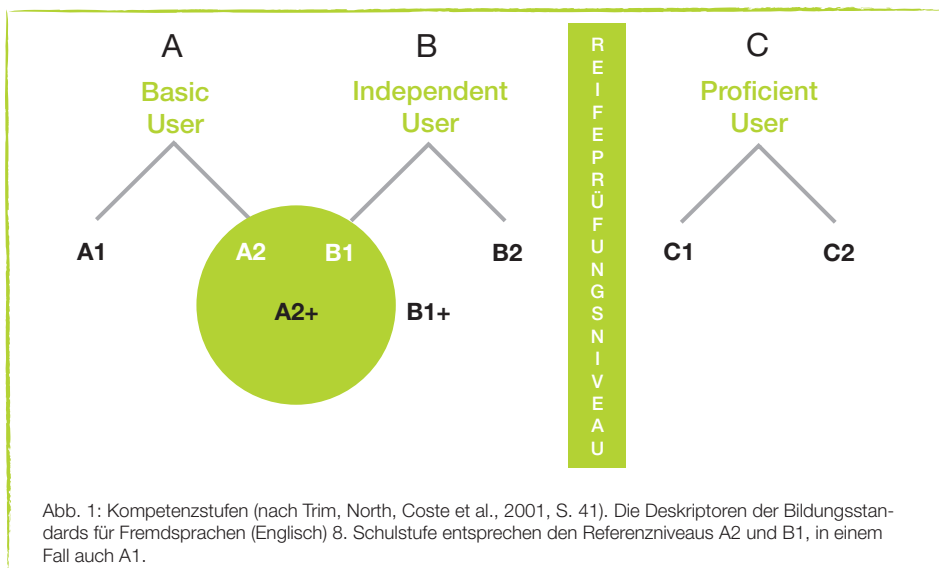
Bezug zum GERS

<sup>2</sup> Aktuelle Informationen zu den Standardüberprüfungen sind über die Homepage des BIFIE (<http://www.bifie.at>) abrufbar.

Im Zentrum des GERS stehen Sprachkompetenzbeschreibungen für die Fertigungsbereiche

- Hören,
- Lesen,
- Zusammenhängend sprechen,
- An Gesprächen teilnehmen und
- Schreiben.

Diese Fertigungsbereiche werden in sechs Kompetenzstufen (Referenzniveaus) – A1, A2, B1, B2, C1 und C2 – gegliedert. Auf diese Weise können Sprachkenntnisse international und in allen Sprachen einheitlich nach Fertigkeiten und Niveaus definiert werden:



Die Kompetenzbeschreibungen im GERS werden in *can-do statements* (sogenannten Deskriptoren) auf jedem Referenzniveau so weit konkretisiert, dass man einschätzen kann, welche sprachlichen Handlungen die/der Lernende in den bisher erworbenen Zweit- oder Fremdsprachen effektiv ausführen kann.

#### Ein Beispiel:

Die Fertigkeit *Schreiben* wird für den Bereich *Notizen, Mitteilungen und Formulare* auf dem Referenzniveau A2 beispielsweise durch folgenden Deskriptor konkretisiert:

„Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen.“ (Trim, North, Coste et al., 2001, S. 87)

Mit der Definition der Referenzniveaus, den standardisierten Beschreibungen (fremd)sprachlicher Einzelfertigkeiten (für die Bereiche *Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen* und *Schreiben*) und der Beschreibung der anzustrebenden dynamischen Fähigkeiten (Gesprächsstrategien, soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Lernstrategien) eignet sich der GERS als Grundlage zur Ableitung von nationalen Bildungsstandards, aber auch zur Beschreibung von individuellen Lernbiografien, wie sie im Europäischen Sprachenportfolio (ESP) Verwendung finden.

GERS-Fertigungsbereiche

GERS-Kompetenzstufen

GERS-Deskriptoren

## 1.4 Referenzniveaus der Bildungsstandards für Fremdsprachen

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe beziehen sich vor allem auf die Referenzniveaus A2 und B1 des GERS (vgl. Abb. 1 auf Seite 9) und reflektieren dabei die Inhalte des österreichischen Lehrplans im Kernbereich. Die Bildungsstandards für Fremdsprachen bieten dadurch ein umfassendes und dennoch überschaubares Set an Beschreibungen der Fertigungsbereiche in Form von Deskriptorenlisten (Seite 11–13).

Diese Deskriptoren eignen sich als Planungs- und Arbeitsinstrument für den Unterricht. Auf ihnen beruhen auch die konkretisierenden Aufgabenbeispiele).

## 1.5 Literatur

Anlage zur Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen (2009). Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17534/bgbl\\_ii\\_nr\\_1\\_2009\\_anlage.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17534/bgbl_ii_nr_1_2009_anlage.pdf) [25.06.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2006). *Lehrplan der AHS-Unterstufe. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> [28.06.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008). *Lehrplan der Hauptschule. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp\\_hs\\_lebende\\_fremdsprache.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp_hs_lebende_fremdsprache.pdf) [28.06.2011].

Trim, J., North, B., Coste, D. et al. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen (2009). In *BGBl. II Nr. 1/2009*. Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl\\_ii\\_nr\\_1\\_2009.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf) [01.06.2011].

## 2 Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe

### 2.1 Hinweise zum Verständnis der Deskriptoren

Die in den Deskriptoren wiederholt angesprochenen vertrauten Themenbereiche sind identisch mit den im Lehrplan angeführten Themen. Eine Liste dieser Themen ist auf Seite 14 zu finden. Fragen ergeben sich oft durch den Ausdruck „einfach“, der in Formulierungen wie „Kann einfache Texte ... schreiben“ Verwendung findet. Hilfreiche Informationen und Konkretisierungen finden sich in den Rastern zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit auf Seite 61–66 (für *Sprechen*) und Seite 91–95 (für *Schreiben*) bzw. in den Beschreibungen der GERS-Niveaus auf den Seiten 60 bzw. 89–90.

Hilfen zur Einschätzung

### 2.2 Deskriptoren zu den sprachlichen Fertigkeiten

Die Deskriptoren entsprechen den in der Verordnung über Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen. Die Formulierungen wurden den *can-do statements* im GERS und im Europäischen Sprachenportfolio für die Mittelstufe angepasst (vgl. Anlage zur Verordnung, 2009).

#### 2.2.1 Hören

Hören	Kompetenzniveau nach GERS
1. Kann Gesprächen über vertraute Themen die Hauptpunkte entnehmen, wenn Standardsprache verwendet und auch deutlich gesprochen wird.	B1
2. Kann Erzählungen aus dem Alltag und Geschichten verstehen, wenn es sich um vertraute Themenbereiche handelt und deutlich gesprochen wird.	B1
3. Kann Anweisungen, Fragen, Auskünfte und Mitteilungen in einem sprachlich vertrauten Kontext (z. B. Wegerklärungen) meistens verstehen.	A2
4. Kann in Texten (Audio- und Videoaufnahmen) über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn deutlich gesprochen wird.	B1
5. Kann einfachen Interviews, Berichten, Hörspielen und Sketches zu vertrauten Themen folgen.	B1
6. Kann Wörter, die buchstabiert werden, sowie Zahlen und Mengenangaben, die diktiert werden, notieren, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	A1

### 2.2.2 Lesen

Lesen	Kompetenzniveau nach GERS
1. Kann kurze, einfache persönliche Briefe, Karten oder E-Mails verstehen.	A2
2. Kann vertrauten Alltagstexten die wichtigsten Informationen entnehmen (z. B. Prospekten, Speisekarten, Fahrplänen, Schildern, Formularen, kurzen sachlichen Mitteilungen – auch im Internet).	A2
3. Kann einfachen, klar gegliederten Texten zu vertrauten Themen in Zeitungen und Zeitschriften die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie gegebenenfalls mit visueller Unterstützung ausgestattet sind.	B1
4. Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten aus den Themenbereichen des Lehrplans im Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.	B1
5. Kann einfache alltägliche Anleitungen und Vorschriften verstehen.	A2
6. Kann einfache literarische Texte (z. B. fiktionale Texte, Lieder und Gedichte) verstehen.	B1

### 2.2.3 An Gesprächen teilnehmen

An Gesprächen teilnehmen	Kompetenzniveau nach GERS
1. Kann ein einfaches Gespräch über vertraute Themen (z. B. über Familie, Freundinnen und Freunde, Schule, Freizeit) beginnen, in Gang halten und beenden.	B1
2. Kann Gefühle wie Überraschung, Freude, Bedauern und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf solche Gefühlsäußerungen reagieren.	B1
3. Kann in einem Gespräch (z. B. Gruppengespräch in der Klasse) Zustimmung äußern bzw. widersprechen und andere Vorschläge machen.	A2+
4. Kann einfache Vereinbarungen treffen.	A2
5. Kann in einfachen Worten die eigenen Ansichten, Pläne und Absichten äußern und begründen.	B1
6. Kann vertraute Alltagssituationen bewältigen, z. B. Gespräche in Geschäften, in Restaurants und an Schaltern führen.	A2
7. Kann einfache Erklärungen und Anweisungen geben, z. B. nach dem Weg fragen bzw. den Weg erklären.	A2+



## 2.2.4 Zusammenhängend sprechen

Zusammenhängend sprechen	Kompetenzniveau nach GERS
1. Kann über eigene Erfahrungen detailliert berichten und dabei die eigenen Gefühle und Reaktionen beschreiben.	B1
2. Kann Pläne, Ziele, Träume und Hoffnungen beschreiben.	B1
3. Kann etwas Reales oder Erfundenes erzählen oder in Form einer einfachen Aufzählung berichten.	A2+
4. Kann über Sachverhalte und Abläufe aus dem eigenen alltäglichen Lebensbereich berichten, z. B. über Leute, Orte, Tätigkeiten.	A2+
5. Kann über persönliche Erlebnisse und Beobachtungen in einfachen, zusammenhängenden Sätzen berichten.	A2
6. Kann mit einfachen Mitteln vertraute Gegenstände kurz beschreiben und vergleichen.	A2+
7. Kann sich, die Familie, Freundinnen und Freunde sowie vertraute Orte, persönliche Gegenstände und Tätigkeiten in mehreren einfachen Sätzen beschreiben.	A2
8. Kann für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben.	B1

## 2.2.5 Schreiben

Schreiben	Kompetenzniveau nach GERS
1. Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktionen in einem einfachen, zusammenhängenden Text wiedergegeben werden.	B1
2. Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses, z. B. einer Reise, verfassen.	B1
3. Kann eine Geschichte erzählen.	B1
4. Kann in Form verbundener Sätze etwas über das alltägliche Umfeld schreiben, wie z. B. über Familie, andere Menschen, Orte, Schule.	A2+
5. Kann kurze, einfache Biografien und andere einfache fiktionale Texte schreiben.	A2
6. Kann ausführlichere Karten, persönliche Briefe und E-Mails schreiben und darin auch über Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle berichten.	B1
7. Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen.	A2
8. Kann einfache Texte z. B. zu Bildimpulsen oder Schlüsselwörtern ( <i>key words</i> ) schreiben.	A2

## 2.3 Themenbereiche

Die folgende Liste bezieht sich auf die in den Deskriptoren der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe angesprochenen vertrauten Themenbereiche in Übereinstimmung mit dem gültigen Lehrplan (BMUKK, 2006, und BMUKK, 2008) und mit approbierten Lehrwerken.

1. Familie und Freunde
2. Wohnen und Umgebung
3. Essen und Trinken
4. Kleidung
5. Körper und Gesundheit
6. Jahres- und Tagesablauf
7. Feste und Feiern
8. Kindheit und Erwachsenwerden
9. Schule und Arbeitswelt
10. Hobbys und Interessen
11. Umgang mit Geld
12. Erlebnisse und Fantasiewelt
13. Gedanken, Empfindungen und Gefühle
14. Einstellungen und Werte
15. Umwelt und Gesellschaft
16. Kultur, Medien und Literatur
17. Interkulturelle und landeskundliche Aspekte

Für diese vertrauten Themenbereiche sollen die Lernenden Wortschatz und Redemittel ausreichend beherrschen.

## 2.4 Übergreifende dynamische Fähigkeiten

Der Begriff *Bildungsstandards* weist darauf hin, dass die dort definierten Kompetenzen über sprachliche Fertigkeiten weit hinausgehen. Im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht die autonome Persönlichkeit, die urteilsfähig, mündig und verantwortlich gegenüber sich selbst, anderen und der Gesellschaft handelt.

Übergreifende dynamische Fähigkeiten (kommunikative, interkulturelle und soziale Kompetenz wie auch geeignete Lernstrategien) sind daher ein wichtiger Teil der Bildungsstandards für Fremdsprachen und sollen im Fremdsprachenunterricht über mehrere Jahre hinweg prozessorientiert vermittelt werden. Sie lassen sich jedoch nicht punktuell, etwa an einem Aufgaben- oder Prüfungsbeispiel, festmachen und abfragen. Lehrer/innen begleiten Schüler/innen über mehrere Jahre und sind daher eher in der Lage, diese dynamischen Fähigkeiten im Lauf der Zeit einzuschätzen.

## 2.4.1 Liste der Deskriptoren zu den dynamischen Fähigkeiten

### Gesprächsstrategien

1. Kann verbal und nonverbal (aber auch durch Körpersprache) zu erkennen geben, dass aktiv zugehört wird.
2. Scheut sich nicht, nachzufragen bzw. um Wiederholung oder langsameren Sprechen zu bitten, wenn etwas nicht verstanden wird.
3. Kann Gesprächspartner/innen bitten, zu erklären oder genauer auszuführen, was soeben gesagt wurde.
4. Kann Gesprächspartner/innen bitten, bei Bedarf sprachlich weiterzuhelfen.
5. Versucht, sich mithilfe von Umschreibungen bzw. auch durch den Einsatz von Körpersprache verständlich zu machen, wenn ein Wort oder eine Ausdrucksweise gerade nicht zur Verfügung stehen.
6. Achtet auf verbale und nonverbale Signale von Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern, die zeigen, ob das Gesagte verstanden wurde oder nicht.
7. Kennt Strategien, um in Diskussionen sowohl sich selbst auf angemessene Weise Gehör zu verschaffen als auch Gesprächspartner/innen dazu anzuregen, ebenfalls etwas zu sagen.

### Soziale Kompetenz

1. Kann in einer Gruppe arbeiten und dort eigene Ideen einbringen.
2. Kann es aushalten, wenn die Gruppe sich gegen den eigenen Standpunkt entscheidet.
3. Kann einschätzen, welche Rolle sie/er in einer Gruppe jeweils gerne übernehmen würde (Koordination/Moderation, Mitarbeit, Zuarbeit).
4. Kann sich mit Gruppenmitgliedern auf die Rollenverteilung einigen und gemeinsam den Arbeitsprozess planen und durchführen.
5. Ist bereit, sich an vereinbarte Regeln zu halten.
6. Bemüht sich, sowohl die eigenen persönlichen Stärken und Schwächen als auch die von Gruppenmitgliedern zu akzeptieren.
7. Bemüht sich, sich die eigenen Stärken bewusstzumachen und daraus Selbstvertrauen zu schöpfen.
8. Kann Anerkennung aussprechen, anderen Mut machen und die Freude am gemeinsamen Erfolg teilen.
9. Kann auch gelegentlichen Misserfolg mittragen.
10. Bemüht sich, mit Gruppenkonflikten konstruktiv umzugehen (z. B. Konflikte auszuhalten, ausgleichend zu wirken, Lösungen vorzuschlagen, sich gegebenenfalls auch zurückzunehmen).
11. Versucht, sich in Gruppenmitglieder hineinzudenken bzw. einzufühlen, Verständnis für ihr Verhalten aufzubringen und dies auch mitzuteilen.
12. Kann Widerspruch und Kritik äußern, ohne zu verletzen.

### Interkulturelle Kompetenz

1. Kann wichtige kulturelle Unterschiede zwischen dem eigenen Kulturkreis und jenem einiger anderer Länder erkennen und beschreiben.
2. Kann erkennen, dass gesellschaftliche Einrichtungen und Traditionen der eigenen Kultur nicht allgemein gültig sind, und bemüht sich, jene anderer Kulturen zu akzeptieren und zu schätzen (z. B. Kleidung, Speisen, Feiern von Festen, Schulsystem, Rechtsprechung).
3. Weiß, dass auch alltägliche Umgangsformen und Vorschriften wie Verkehrsregeln, Tischsitten oder Körpersprache kulturabhängig und damit grundsätzlich gleichwertig sind.
4. Weiß, dass bestimmte Verhaltensweisen, z. B. Umgang mit räumlicher Nähe oder Lautstärke, je nach Kulturkreis anders erlebt werden und zu interkulturellen Missverständnissen führen können.
5. Interessiert sich für die Eigenheiten anderer Sprachen im eigenen Lebensumfeld (z. B. in der Klasse).
6. Weiß, dass manche Wörter und Wendungen nicht direkt in andere Sprachen übersetzbar sind und dass daher auch die sprachliche „Einteilung der Welt“ kulturell bedingt ist (z. B. dt. *Affe* – engl. *monkey* bzw. *ape*; dt. *Pilz* – engl. *toadstool* bzw. *mushroom*; engl. *bathroom* – dt. *Badezimmer* bzw. *WC*).
7. Kann einige kulturelle Stereotype und Vorurteile benennen und kritisch in Frage stellen.

### Sprachlernstrategien

1. Weiß, unter welchen Bedingungen Lernen am besten gelingt, und kann die eigene Lernumgebung dementsprechend gestalten.
2. Kennt verschiedene Möglichkeiten, Wortschatz und Sprachstrukturen zu lernen, und kann eine Auswahl davon gezielt für sich selbst anwenden.
3. Nutzt verschiedene Sinneskanäle und Ausdrucksmöglichkeiten wie Hören, Sehen, rhythmische Bewegung und Singen, um sich Texte und Sprachstrukturen einzuprägen.
4. Setzt nicht nur vertraute Lernstrategien ein, sondern ist experimentierfreudig und bereit, das eigene Repertoire zu erweitern.
5. Kann im Wörterbuch Wörter und Phrasen nachschlagen.
6. Kennt Techniken, um sich die Rechtschreibung schwieriger Wörter einzuprägen und aus dem Gedächtnis richtig niederzuschreiben.
7. Ist bereit, sich mit Hör- und Lesetexten weiter zu beschäftigen, auch wenn zunächst nur sehr wenig verstanden wird.
8. Ist bereit, schwierige Hör- und Lesetexte mehrmals durchzugehen, um Unbekanntes allmählich zu erschließen – ohne sofort im Wörterbuch nachzuschlagen.
9. Macht Nachsprechübungen und imitiert dabei Intonation und Aussprache des Sprachmodells.
10. Versucht manchmal zum Spaß, Selbstgespräche auch in der Fremdsprache zu führen.
11. Trainiert Wendungen und Phrasen in einer Weise, die sicherstellt, dass sie im Langzeitgedächtnis gespeichert werden können.
12. Speichert Texte auch mit multisensorischer Unterstützung ein, um sich Wortschatz und grammatische Strukturen anzueignen.

## 2.5 Literatur

Anlage zur Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen (2009). Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienspool/17534/bgbl\\_ii\\_nr\\_1\\_2009\\_anlage.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienspool/17534/bgbl_ii_nr_1_2009_anlage.pdf) [25.06.2011].

Brock, R., Horak, A., Lang-Heran, H. et al. (2008). *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe: Die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten*. Praxisreihe 5. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_5.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_5.pdf) [10.06.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2006). *Lehrplan der AHS-Unterstufe. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienspool/782/ahs8.pdf> [28.06.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008). *Lehrplan der Hauptschule. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienspool/17135/lp\\_hs\\_lebende\\_fremdsprache.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienspool/17135/lp_hs_lebende_fremdsprache.pdf) [28.06.2011].

### 3 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als Lernbegleitung auf dem Weg zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe

Angela Horak

ESP und die Ziele der Bildungsstandards

Die Europäischen Sprachenportfolios sind Lerninstrumente zur Förderung lebenslangen Sprachenlernens und zur Verbesserung der Qualität des Sprachenunterrichts. Sprachenportfolios verschiedener Art und für unterschiedliche Zielgruppen werden bereits seit einiger Zeit an österreichischen Schulen erprobt bzw. verwendet.

Das Europäische Sprachenportfolio für die Mittelstufe (ESP-M) wurde als Lernbegleiter für das Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe I konzipiert und ist somit bestens geeignet, die Schüler/innen auf dem Weg zur Erreichung der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe zu fördern. Es unterstützt auch die Sprachenlehrenden dabei, zentrale Lehrplanforderungen – Individualisierung, Differenzierung, Lernen lernen, Förderung von individueller Mehrsprachigkeit und interkulturellem Bewusstsein, Entwicklung von Lerner/innen-Autonomie – durch den Aufbau von Selbstkompetenz, Sachkompetenz, Methodenkompetenz und sozialer Kompetenz gemeinsam mit den Lernenden umzusetzen.

Durch die kontinuierliche Planung von Lernergebnissen mittels Selbsteinschätzung und Reflexion kann der Lernprozess und damit der Lernfortschritt für Lernende und Lehrende sichtbar gemacht werden. Der enge Bezug zwischen dem ESP und den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe wird besonders in den Deskriptoren deutlich: Sie sind auf dem entsprechenden Niveau praktisch wortident und unterscheiden sich nur durch die Perspektive (ESP: „Ich kann ...“ – Bildungsstandards: „Kann ...“). Das ESP ist somit ideal dafür geeignet, Lernende und Lehrende auf dem Weg zu den Bildungsstandards *bottom-up* ständig zu begleiten und Schüler/innen zu motivieren, ihre sprachlichen Kompetenzen auf- und auszubauen.

#### Wozu dient das ESP?

- zur Förderung des lebensbegleitenden Sprachenlernens
- zur Förderung der Eigenverantwortlichkeit beim Sprachenlernen
- zur Erhaltung der Vielfalt und Wertschätzung von Sprachen und Kulturen im europäischen Raum und damit
- zur Förderung der Mobilität der Bürger/innen in Europa
- zur Harmonisierung und Vergleichbarkeit der Bildungssysteme

#### Woraus besteht ein ESP?

Das ESP ist dreiteilig und besteht aus

- dem Sprachenpass mit Eintragungen der individuellen Kompetenzen in allen (auch nur in Teilfertigkeiten) beherrschten Sprachen sowie Vermerken offizieller Zertifikate,
- der Sprachenbiografie mit Beschreibungen von individuellen Sprach- und Kulturerfahrungen sowie der Selbsteinschätzung von erworbenen Sprachkompetenzen in allen Fertigungsbereichen und
- dem Dossier, in dem selbst ausgewählte Arbeiten und Reflexionen über den Sprachlernprozess abgelegt werden können, um den Sprachlernfortschritt beispielhaft zu dokumentieren.

### Welche Funktionen hat ein ESP?

- Es dokumentiert die sprachlichen Kompetenzen und interkulturellen Erfahrungen (Dokumentationsfunktion).
- Es begleitet Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf ihrem Weg des sprachlichen und interkulturellen Lernens (pädagogische Funktion).

### Warum sollen Sprachenlernende ein ESP führen?

Das ESP hilft den Lernenden,

- sich Ziele für das Sprachenlernen zu setzen, das weitere Lernen zu planen, umzusetzen und zu reflektieren,
- ihre sprachlichen Kompetenzen mithilfe von Deskriptoren in allen Fertigkeitsbereichen zu beschreiben und einzuschätzen,
- schulische und außerschulische Erfahrungen beim Sprachenlernen sowie interkulturelle Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren,
- über ihre sprachlichen Kompetenzen zu informieren (z. B. im Zusammenhang mit Schulwechsel, Sprachkursen, Austauschprogrammen, Bewerbungen usw.) und
- alle Sprachen wertzuschätzen.

### Warum ist das ESP für Lehrende und Schulen interessant?

Die Verwendung des ESP im Sprachenunterricht

- stärkt die kollegiale, sprachenübergreifende (fächerübergreifende) Zusammenarbeit der Lehrkräfte (einschließlich Muttersprachenlehrerinnen und -lehrern),
- hilft den Lehrenden, individuelle Bedürfnisse der Schüler/innen wahrzunehmen,
- stärkt die Motivation der Schüler/innen beim Sprachenlernen, unterstützt diese bei der Umsetzung und trägt somit zur Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts bei,
- leistet einen Beitrag zu schüler/innenzentriertem und handlungsorientiertem Lernen,
- macht die Unterrichtsarbeit transparent und für alle nachvollziehbar,
- kann als Planungshilfe für lernzielorientierten Unterricht fungieren und hilft, wichtige Lehrplanforderungen zu erfüllen,
- ermöglicht es, sprachliche Kompetenzen auf nationaler und internationaler Ebene vergleichbar zu dokumentieren,
- hilft, die Qualität der Arbeit im sprachlichen Bereich zu dokumentieren und weiterzuentwickeln und sich den Anforderungen der Bildungsstandards schrittweise zu nähern,
- unterstützt die Beschreibung der spezifischen Angebote des Sprachenunterrichts einer Schule und
- bietet einen Platz für offizielle Bestätigungen über spezifische Erfahrungen der Lernenden im sprachlich-interkulturellen Bereich.

Das ESP-M und die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe basieren grundsätzlich auf dem GERS, haben jedoch unterschiedliche Zielsetzungen. Dies soll in der folgenden Gegenüberstellung noch einmal verdeutlicht werden.

Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe	Europäisches Sprachenportfolio für die Mittelstufe (ESP-M)
Durch die Bildungsstandards für Fremdsprachen soll festgestellt werden, in welchem Ausmaß erwartete Lernergebnisse bis zum Ende der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) in einer bestimmten Sprache (Englisch) erreicht worden sind.	Das ESP-M ist ein lernbegleitendes Instrument, das kontinuierlich eingesetzt wird und in dem alle sprachlichen Fertigkeiten (in allen Fremdsprachen) eingetragen werden können, unabhängig davon, ob sie innerhalb oder außerhalb der Schule erworben wurden.
Durch die Bildungsstandards sollen Unterrichts- und Erziehungsprozesse bewusst gesteuert werden; Lehren und Lernen sind auf klar definierte Ziele in einem Bildungssystem ausgerichtet.	Das ESP-M ist ein Lernbegleiter und regt zur persönlichen Zielsetzung und Reflexion über das eigene Sprachenlernen an; die Vermittlung von Lernstrategien und Lerntipps fördert das autonome Lernen.
Die Bewertung der Leistung von Schülerinnen und Schülern erfolgt durch andere am Ende eines Lernprozesses, also summativ.	Die Schüler/innen sollen lernen, ihre Sprachenkenntnisse selbst und schon während des Lernprozesses – also lernbegleitend, formativ – einzuschätzen.

Beide Ansätze sind kommunikativen, handlungsorientierten Prinzipien verpflichtet und können einander ergänzen: Das ESP-M ist bestens geeignet, um den Weg zur Erreichung der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe unterstützend zu begleiten.

Weitere Informationen zum ESP-M sowie Anschauungsmaterial und Kopiervorlagen sind über die Homepage des ÖSZ (<http://www.oesz.at>) verfügbar.



## 4 Die rezeptiven Fertigkeiten *Hören* und *Lesen* in der Schulpraxis

In diesem Abschnitt wird in die Fertigkeiten *Hören* und *Lesen* im praktischen Unterricht mit engem Bezug auf die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe – und somit auch auf den GERS – eingeführt.

Um zu illustrieren, wie Bildungsstandards im konkreten Fremdsprachenunterricht umsetzbar sind, wurden Aufgabenbeispiele erarbeitet, die den Deskriptoren zugeordnet sind. Diese Aufgabenbeispiele sollen als Planungs- und Reflexionshilfe für den Unterricht dienen, beispielsweise um zu erheben, ob und wie die eigene Unterrichtspraxis auf die Ziele der Bildungsstandards Rücksicht nimmt. Sie dienen nicht zur Beurteilung von Schüler/innen-Leistungen und sind keinesfalls mit Test-Items gleichzusetzen.

### Allgemeine Hinweise zum Einsatz von Aufgabenbeispielen zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe:

- Die Beispiele decken eine große Bandbreite an sprachlichen Anforderungen ab. Wählen Sie dem Können und den Möglichkeiten Ihrer Schüler/innen entsprechende Aufgaben aus.
- Bitte stellen Sie sicher, dass die Schüler/innen mit den englischen Formulierungen der Angabe vertraut sind und diese verstehen. Vermeiden Sie nach Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern Übersetzungen ins Deutsche zu geben.
- Einzelnen Aufgaben sind spezielle Hinweise für Lehrer/innen zur Durchführung beigelegt.
- Machen Sie Ihre Schüler/innen auf allfällige Vokabelangaben aufmerksam.

Sämtliche Aufgabenbeispiele und Lösungen sowie Hörtexte und Performanzen von Schülerinnen und Schülern sind über die Homepage des ÖSZ (<http://www.oesz.at>) abrufbar.

### 4.1 Die Fertigkeit *Hören*

Übungen zum Hörverständnis (*listening comprehension*) sind ein integraler Teil jedes Englischlehrwerks; Hörverständnis wird jede Stunde auch im *classroom discourse* geübt. Welche *listening skills* können im Unterricht gezielt trainiert werden? Welche Rezeptionsstrategien unterstützen das Hörverständnis?

#### 4.1.1 Die Fertigkeit *Hören* im GERS

In den Deskriptoren zur Fertigkeit *Hören* wurde versucht, umfassend jene Höraktivitäten zu beschreiben, die eine Schülerin/ein Schüler der 8. Schulstufe im Alltagsleben üblicherweise ausübt. Laut GERS empfangen und verarbeiten Sprachenlernende als Hörer/innen einen von einer Sprecherin/einem Sprecher oder von mehreren Sprecherinnen und Sprechern produzierten gesprochenen Input. Der GERS geht davon aus, dass erfolgreiches Hörverständnis durch den Einsatz von Rezeptionsstrategien sichergestellt wird. Das heißt, dass sich die Hörerin/der Hörer mit einer bestimmten Erwartungshaltung dem Text nähert, also auf der Basis ihres/seines Wissens und ihrer/seiner Erfahrung einen Kontext identifiziert. Hört eine Schülerin/ein Schüler z. B. einen Text über Tiere in Afrika, aktiviert sie/er automatisch ihr/sein Wissen, ihre/seine Einstellungen und Werthaltungen zum gesamten Thema *Afrika*. Der rezeptive Prozess des Hörens beinhaltet nun das ständige Identifizieren und Erschließen von Hinweisen in einem Text mit dem Ziel, die kommunikative Absicht der Sprecherin/des Sprechers möglichst vollständig zu erfassen. Um dies zu erreichen, muss eine gute Hörerin/ein guter Hörer aufgrund dieser Hinweise ständig Hypothesen zum Inhalt des Hörtextes bilden, diese

Wie definiert der GERS Hörprozesse?

## Höraktivitäten

laufend abgleichen und – falls nötig – revidieren, wenn ein Fehler oder ein Missverständnis erkannt wird. Erfolgreiches Hören ist demnach ein ständiger Prozess des Bildens, Verifizierens und oftmaligen Korrigierens von Hypothesen, die im Verlauf des Hörens aufgestellt werden.

Zu den Höraktivitäten gehören unter anderen:

- öffentliche Ankündigungen und Durchsagen (Informationen, Instruktionen, Warnungen usw.) hören und verstehen
- Texte via Medien (Radio, Fernsehen, Tonaufnahmen, Kino) hören und verstehen
- Gespräche, Interviews usw. mithören und verstehen

Im Folgenden wird ein Überblick für die Niveaus A1 bis B1 in der Fertigkeit *Hören* präsentiert, denn die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe beinhalten im Bereich *Hören* Deskriptoren aus den Niveaus A1 bis B1. Die Progression von A1 bis B1 ist grundsätzlich aus der Komplexität der Hörtexte (Länge, Wortschatz, Sprechdeutlichkeit, Sprechgeschwindigkeit) und aus den Anforderungen in den Aufgabenstellungen ersichtlich.

In Anlehnung an den GERS wurden zu den oben genannten Höraktivitäten für die einzelnen Niveaustufen Deskriptoren für die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe festgesetzt (vgl. Trim, North, Coste et al., 2001, S. 36 und S. 71–74, sowie Verordnung der Bundesministerin, 2009).

Die Deskriptoren der Bildungsstandards für Fremdsprachen sind **fett gedruckt**.

Deskriptoren zu *Hören***Deskriptoren B1:**

Hörverständnis allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Kann Gesprächen über vertraute Themen die Hauptpunkte entnehmen, wenn Standardsprache verwendet und auch deutlich gesprochen wird.</b></li> <li>■ <b>Kann Erzählungen aus dem Alltag und Geschichten verstehen, wenn es sich um vertraute Themenbereiche handelt.</b></li> </ul>
Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann einfache, technische Informationen verstehen, wie z. B. Bedienungsanleitungen für Geräte des alltäglichen Gebrauchs.</li> <li>■ Kann detaillierten Wegbeschreibungen folgen.</li> </ul>
Radiosendungen und Tonaufnahmen (Gespräche, Interviews, Sketches usw.) verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Kann in Texten (Audio- und Videoaufnahmen) über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.</b></li> <li>■ <b>Kann einfachen Interviews, Berichten, Hörspielen und Sketches zu vertrauten Themen folgen.</b></li> </ul>

**Deskriptoren A2:**

Hörverständnis allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.</li> </ul>
Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Kann Anweisungen, Fragen, Auskünfte und Mitteilungen in einem sprachlichen Kontext (z. B. Wegerklärungen) meistens verstehen.</b></li> </ul>
Radiosendungen und Tonaufnahmen (Gespräche, Interviews, Sketches usw.) verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge die wesentlichen Informationen entnehmen.</li> </ul>

**Deskriptoren A1:**

Hörverständnis allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann vertraute und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf die eigene Person, die Familie oder konkrete Dinge um eine Person herum beziehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen.</li> </ul>
Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Kann Wörter, die buchstabiert werden, sowie Zahlen und Mengenangaben, die diktiert werden, notieren.</b></li> </ul>
Radiosendungen und Tonaufnahmen (Gespräche, Interviews, Sketches usw.) verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kein Deskriptor verfügbar</li> </ul>

## 4.1.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Einbettung von Bildungsstandards in den Unterricht für die Fertigkeit *Hören*

Die folgenden Hinweise sollen zur Arbeit mit den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe anregen und die Erreichung der einzelnen Niveaus unterstützen; sie können selbstverständlich mit eigenen Unterrichtserfahrungen, die der Steigerung der Hörkompetenz dienlich sind, ergänzt werden.

### 4.1.2.1 *Listening skills*

Die angeführten *listening skills*<sup>1</sup> geben einen Überblick über die unterschiedlichen Arten von Hörverständnis. Sie bilden die Grundlage der Hörverständnisüberprüfung zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe.

Arten des Hörverständnisses

<sup>1</sup> Die Zusammenstellung der *listening skills* folgt der Baseline-Überprüfung 2009 (vgl. Mewald, Gassner & Sigott, 2007). In der ersten Fassung der Testspezifikationen für den Bereich *Hören* wurde dafür die Bezeichnung *listening strategies* (Hörstrategien) verwendet.

direktes Hörverständnis –  
Möglichkeiten

Die beigefügten Aufgabenbeispiele stellen eine exemplarische und keineswegs eine vollständige Auswahl zur Illustration der Fertigkeit dar. Selbstverständlich können einzelne Aufgabenbeispiele durch verschiedene Fragestellungen auch verschiedene *listening skills* ansprechen.

### **Direct meaning comprehension**

Hörverständnis, das sich unmittelbar auf den Inhalt des Gehörten bezieht

Diese Art von Hörverständnis umfasst folgende Bereiche:

- *Listening for gist*: globales Verstehen – Worum geht es im Wesentlichen in dem Hörtext?
- *Listening for main idea(s) and/or distinguishing that from supporting detail or examples*: selektives Verstehen – Was sind die zentralen inhaltlichen Aspekte des Hörtexts?
- *Listening for specific information, including recall of important details. Understanding directions and instructions*: detailliertes Verstehen – Details aus dem Hörtext richtig verstehen (z. B. Zahlenangaben, Anweisungen, Buchstabiertes)

Solche Hörverständnisübungen werden sowohl in den Lehrwerken als auch im Rahmen der meisten Aufgabenbeispiele für den Fertigkeitsbereich *Hören* angeboten. In Lehrwerken findet dabei häufig das Format *true/false* oder *true/false/not in the text* Verwendung.

### **Inferred meaning comprehension**

Verstehen von impliziten Informationen – Hörverstehen, bei dem auf der Grundlage des Gehörten richtige Schlussfolgerungen gezogen oder gezielte Vermutungen in mehrerer Hinsicht angestellt werden

Diese Art von Hörverständnis umfasst folgende Bereiche:

- *Making inferences and deductions based on information in the text. This can include deducing meaning of unfamiliar lexical items from context*: Ziehen von Schlussfolgerungen auf der Grundlage der Textinformation (beinhaltet auch das Erschließen von unbekanntem Wörtern und Strukturen aus dem Textzusammenhang)

Das Aufgabenbeispiel 298/A *special time of the year* verdeutlicht dies:

#### **Auszug aus dem Hörtext:**

*[...] Why is Ramadan important for me? First of all for me it brings our family closer together because outside Ramadan we all eat at different times and don't see much of one another. Secondly Ramadan teaches you to control yourself, your wishes and your body. I don't find it hard to fast for a day, although this means sitting in the school cafeteria watching the other kids enjoy their lunch. What is a problem for others but not for me is that smoking is not allowed either, and that is not easy for a heavy smoker as you can imagine.*

*In the evening when we sit together for our evening meal we often invite a poor neighbour family over because Ramadan should bring the whole community together and not just our family. In fact as all Muslims in the world pray on the same day I think this helps Muslims all over the world to feel as one.*

schlussfolgerndes  
Hörverständnis –  
Möglichkeiten

*In Pakistan where my family comes from women wear a traditional dress for Ramadan but for me it's okay to wear everyday clothes, that is jeans and a hijab – this is a head scarf.*

**Task:**

*Tick the correct answer.*

(7) *For Hanifa Ramadan is important because*

- she can wear new jeans and a "hijab" scarf*
- you learn you can't always have what you want*
- you get a chance to lose weight as you don't eat at school*

Die richtige Antwort *you learn you can't always have what you want* erschließt sich aus dem Verständnis der gesamten Hörpassage und nicht aus einem einzigen richtig verstandenen Detail.

- *Determining a speaker's attitude or intention towards a listener or a topic: Welche Haltung nimmt die Sprecherin/der Sprecher der Adressatin/dem Adressaten oder dem Thema gegenüber ein, über das sie/er spricht? Was will sie/er mit dem Gesagten vermitteln?*

Das Aufgabenbeispiel 159/Virginia verdeutlicht dies:

**Auszug aus dem Hörtext:**

*I: And is Virginia a nice place to live?*

*T: I think it's a nice place to live. We have a lot of mountains in the west, in the east we have beaches, there are a lot of resorts within the state and I think the people are really nice.*

**Task:**

*Tick the sentences that are correct:*

(2)  *Tim is not very happy about life in Virginia.*

Hier muss eine ZuhörerIn/ein Zuhörer erkennen, dass Tims Haltung zum Leben in Virginia eindeutig positiv ist, folglich ist *statement (2)* nicht als korrekt zu markieren.

Ein weiteres Aufgabenbeispiel dazu: 189/*An American in Austria*

**Auszug aus dem Hörtext:**

*I: Do you enjoy life in Austria?*

*T: In general, yes. It's, I think things here are more relaxed than in America, people know how to slow down, they know when to work and when to have fun ...*

**Task:**

*Tick the sentences that are correct:*

(9)  *Life in Austria is not so fast and less hectic.*

- *Relating utterances to their social and situational context:* In welcher Situation könnte das Gehörte gesagt werden? Wer könnte die Sprecherin/der Sprecher bzw. wer könnten die Sprecher/innen sein?

Dazu gibt es in den Aufgabensammlungen kein konkretes Beispiel. Eine diesem Punkt entsprechende Fragestellung könnte, auf das Aufgabenbeispiel 374/A *burglary* bezogen, wie folgt lauten:

*Who is the speaker in this recording – and who is he talking to?*

- a headmaster talking to students and staff*
- a teacher talking to students' parents*
- a police officer talking to policemen*

- *Recognizing the communicative function of utterances:* Zu welchem Zweck wird etwas gesagt? Was will die Sprecherin/der Sprecher damit erreichen?

Eine diesem Punkt entsprechende Fragestellung könnte beim Aufgabenbeispiel 374/A *burglary* folgendermaßen lauten:

*The headmaster of this school wants to*

- ask everyone to cooperate to find the burglar*
- ask teachers to find out which of their students is the burglar*
- ask the police to find the burglar as quickly as possible*

#### 4.1.2.2 Tipps zur Fertigkeit *Hören*

- Hörtexte sollten im Unterricht zweimal vorgespielt werden, vor allem wenn es sich um längere Hörtexte handelt und die Ergebnisse vergleichbar sein sollen.
- Buchstabieren ist eine wichtige Fertigkeit, die auf der 8. Schulstufe erfahrungsgemäß leicht in Vergessenheit gerät.
- Längere Hörtexte sollten nicht in kleinere Häppchen zerlegt werden. Die Schüler/innen müssen es gewöhnt sein, auch zwei bis drei Minuten lange Hörtexte ohne Unterbrechung anzuhören.
- Außer *true/false* sollten zweckmäßigerweise auch andere Überprüfungsformate verwendet werden. Gerade bei *true/false*-Formaten wäre es wichtig, auch immer verbale Begründungen für die Antwort (*Why is this sentence/statement wrong?*) einzufordern.
- Fallweise sollten Hörtexte im Unterricht im Hinblick auf die oben angesprochenen *listening skills* (siehe Abschnitt 4.1.2.1) oder das Modell einzelner Aufgabenbeispiele aufbereitet werden.

- Hörverständnisübungen verlangen spezielle Arbeitstechniken, die entsprechend sorgfältig erklärt und eingeübt werden müssen:
  - Verlangt die Aufgabe, Notizen zu machen? Wenn ja, wie und in welcher Form sollten sie erfolgen?
  - Sind Zuordnungen zu treffen?
  - Sind Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen?

Diese Punkte müssen vor der eigentlichen Hörübung geklärt werden.

- Schwächere Schüler/innen haben vor Hörtexten mitunter Angst, weil sie das Gefühl haben, dass alles zu schnell geht, und sie sich die Fülle an Information nicht vollständig merken können. Je klarer aber für diese Schüler/innen ist, welche konkreten Informationen und Inhalte sie erkennen und wie sie an die Aufgabe herangehen sollen, desto leichter wird ihnen die Lösung fallen.
- Das Bewusstsein, dass nicht jedes Wort verstanden werden muss, um einen Hörtext insgesamt ausreichend zu verstehen und Hörtextaufgaben zu lösen, sollte trainiert werden.
- Schüler/innen sollten erkennen, dass sie gerade bei Hörverständnisübungen aus den Angaben und den Fragestellungen wertvolle Informationen und Rückschlüsse auf den Inhalt des Hörtextes gewinnen können, z. B.: *Look at the three questions – what do you think will the man be talking about?* oder *What kind of story could that be – what do you think has happened?* Gezieltes Hören erleichtert die Bearbeitung der Aufgabe beträchtlich.

### 4.1.3 Illustrierende Aufgabenbeispiele zur Fertigkeit *Hören*

## ARE YOU HEALTHY AND FIT?



CODE 329

Fertigkeit	Hören
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 5:</b> Kann einfachen Interviews, Berichten, Hörspielen und Sketches zu vertrauten Themen folgen. (B1)
Themenbereich(e)	Körper und Gesundheit Essen und Trinken
Zeitbedarf	12 Minuten (Vorbereitung, zweimaliges Vorspielen, Bearbeitung)
Länge des Hörtexts	1:49 Minuten
Material- und Medienbedarf	Abspielmöglichkeit für Hörtext Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	Den Schülerinnen und Schülern sollten zwei Minuten Zeit gegeben werden, um die Fragen durchzulesen. Nach dem ersten Hören sollte eine Pause von einer Minute gemacht werden, damit schon erste Antworten eingetragen werden können.  Gegebenenfalls muss der Ausdruck <i>nutrition pyramid</i> erklärt werden.
Quelle	---



CODE 329

**UNTERLAGE FÜR DIE LEHRKRAFT****TAPE SCRIPT**

Interviewer: I am interviewing teenagers on fitness and eating habits in schools, and I would like to ask you a few questions, ok?

Molly: Ok.

Interviewer: First of all, do you think that eating healthy food is important for you?

Molly: Well ..., yes, I think so, but I'm afraid I don't always eat healthy food.

Interviewer: Do you have regular family meals at home?

Molly: Not very often ... my parents both work, so I often prepare something for myself when I come home from school. In the evening we usually have TV dinners in front of the telly.

Interviewer: How often do you eat fast food?

Molly: Well, five or six times a week, probably. But I try to eat fresh fruit and vegetables every now and then. And I try to avoid sugary drinks and have milk instead.

Interviewer: What about school lunches?

Molly: I have lunch at the school cafeteria every day. But the meals aren't very healthy: we often have chips or pizzas or hot dogs, and ice cream!

Interviewer: Do you know what the nutrition pyramid is?

Molly: Yes, we have learned about it at school. But it's so complicated, isn't it?

Interviewer: Hm ..., another question: do you like sports and exercise?

Molly: Not very much, to tell the truth.

Interviewer: But do you think that doing sports regularly can help you to stay healthy and fit?

Molly: Yes, definitely, but sometimes I'm so tired I can't do anything!

Interviewer: What do you do for your fitness?

Molly: Hm ..., we have physical education at school.

Interviewer: How many lessons a week?

Molly: One.

Interviewer: One – that's not very much! Any other activities?

Molly: No, ... I used to do in-line skating, but I hurt my knee and then I stopped.

Interviewer: Thanks for talking to me, Molly!

Molly: You are welcome!

## UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



CODE 329

### ARE YOU HEALTHY AND FIT?

Read the sentences carefully. Then listen to the interview with Molly, a 14-year-old student, and tick (✓) true (T), false (F) or not in the text (N). You will hear the interview twice.

The following explanations will help you to understand the text:


survey – *Umfrage*

nutrition – *Ernährung*

balanced diet – *ausgewogene Ernährung*

nutrition pyramid – *Ernährungspyramide*

physical activity – *körperliche Aktivität*

	T	F	N
 (1) The interviewer asks Molly a lot of questions about food and sports.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Molly says that healthy food is very important for her and she always tries to eat healthy food.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Her mother doesn't cook very often.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) At school, they get really healthy meals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Molly loves school lunches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) She loves sports and does a lot of exercise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) They have only one lesson a week in physical education.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) Her favourite sport is in-line skating: she loves it because it is so dangerous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CODE 329

**LÖSUNG**

	T	F	N
(1) The interviewer asks Molly a lot of questions about food and sports.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Molly says that healthy food is very important for her and she always tries to eat healthy food.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Her mother doesn't cook very often.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) At school, they get really healthy meals.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Molly loves school lunches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
(6) She loves sports and does a lot of exercise.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) They have only one lesson a week in physical education.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) Her favourite sport is in-line skating: she loves it because it is so dangerous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

## RULES IN THE FAMILY



CODE 345

Fertigkeit	Hören
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 5:</b> Kann einfachen Interviews, Berichten, Hörspielen und Sketches zu vertrauten Themen folgen. (B1)
Themenbereich(e)	Familie und Freunde Jahres- und Tagesablauf
Zeitbedarf	10 Minuten (Vorbereitung, zweimaliges Vorspielen, Bearbeitung)
Länge des Hörtexts	1:29 Minuten
Material- und Medienbedarf	Abspielmöglichkeit für Hörtext Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	Geben Sie den Schülerinnen und Schülern zwei Minuten Zeit, um sich mit der Aufgabenstellung vertraut zu machen.
Quelle	Gerngroß, Günter, et al. <i>THE NEW YOU &amp; ME. Aufgabensammlung für Schularbeiten für die 3. und 4. Klasse der HS. Basic Course.</i> Wien/London: Langenscheidt-Longman, 1996. S. 3.  <i>Tape Script:</i> Gerngroß, Günter, et al. <i>THE NEW YOU &amp; ME. Aufgabensammlung für Schularbeiten für die 3. und 4. Klasse der HS. Basic Course.</i> Wien/London: Langenscheidt-Longman, 1996. S. 4.  Audiotext: Testkassette, Seite A.

CODE 345

**UNTERLAGE FÜR DIE LEHRKRAFT****TAPE SCRIPT**

Announcer: An interview with Simon, a 13-year-old boy from Oxford.

Interviewer: Do you have many rules in your family, Simon?

Simon: Well, let me think, yeah, I have to clean my shoes every week, and I have to keep my room tidy. And I have to put out the dustbins on dustbin day.

Interviewer: Do you have to help in the kitchen?

Simon: I don't do any cooking because I can't cook. But it's usually my job to unload the dishwasher.

Interviewer: What about watching TV? Are there any rules about that?

Simon: Not really. I've got a TV in my room and I watch what I like. But I have to switch it off at bedtime.

Interviewer: Are there any rules which your parents are especially strict about?

Simon: Oh, yes. When I go out, I have to tell my mum or dad or leave a note.

Interviewer: When you go out, do you have to be back by a certain time?

Simon: Yes, I'm not allowed to stay out after seven o'clock, but I am allowed to stay out longer on Saturdays.

Interviewer: Do you think that your parents are strict?

Simon: I think they're quite strict, but if there's a problem, they'll always listen to me. So I think my parents are okay, really.

## UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



CODE 345

### RULES IN THE FAMILY

Listen to the interview with 13-year-old Simon from Oxford. You will hear the interview twice.

Tick (✓) the correct answer.

- ✎ (1) Simon has to clean his
- shoes every week.
  - father's shoes every week.
  - mother's shoes every week.
- (2) He has to keep
- all his books in a big box.
  - his dog in the garden.
  - his room tidy.
- (3) He has to put out
- the cat at night.
  - the dustbins on dustbin day.
  - the lights when he goes to bed.
- (4) He doesn't do any cooking because
- he can't cook.
  - his mother doesn't allow him to cook.
  - his sister does all the cooking.
- (5) It's usually Simon's job
- to mow the lawn.
  - to wash his father's car.
  - to unload the dishwasher.

CODE 345

## UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



(6) At bedtime he has

- to read a story to his little sister.
- to switch off the TV.
- to put his little brother to bed.

(7) Simon's parents are especially strict about

- watching TV.
- going out.
- meeting friends.

(8) Simon thinks that

- his parents are too strict.
- his parents have a lot of problems.
- his parents are okay.

**LÖSUNG**

CODE 345

- (1) Simon has to clean his
- shoes every week.
  - father's shoes every week.
  - mother's shoes every week.
- (2) He has to keep
- all his books in a big box.
  - his dog in the garden.
  - his room tidy.
- (3) He has to put out
- the cat at night.
  - the dustbins on dustbin day.
  - the lights when he goes to bed.
- (4) He doesn't do any cooking because
- he can't cook.
  - his mother doesn't allow him to cook.
  - his sister does all the cooking.
- (5) It's usually Simon's job
- to mow the lawn.
  - to wash his father's car.
  - to unload the dishwasher.
- (6) At bedtime he has
- to read a story to his little sister.
  - to switch off the TV.
  - to put his little brother to bed.



CODE 345

## LÖSUNG



(7) Simon's parents are especially strict about

- watching TV.
- going out.
- meeting friends.

(8) Simon thinks that

- his parents are too strict.
- his parents have a lot of problems.
- his parents are okay.

neue Formate für 2013

#### 4.1.4 Wie wird die Fertigkeit *Hören* derzeit in der Standardüberprüfung getestet?

Bei der Baseline-Überprüfung der Hörkompetenz 2009 mussten die Schüler/innen in 35 Minuten Arbeitszeit zehn kurze Hörtexte (maximal eine Minute Dauer) mit je einem Multiple-Choice-Item und zwei mittellange Hörtexte (zwei bis drei Minuten Dauer) mit je fünf Multiple-Choice-Items (pro Item eine richtige Lösung aus vier Antwortmöglichkeiten) bearbeiten (d. h. insgesamt zwanzig Items). Diese Aufgaben überprüften ausschließlich die in Abschnitt 4.1.2.1 beschriebenen *listening skills*.

Da mit der Verwendung von lediglich zwanzig Hör-Items die Palette an *listening skills* nur ungenau überprüft werden kann, wurde Anfang 2011 eine Weiterentwicklung der Überprüfungsformate für den Bereich *Hören* erarbeitet. Neben einer Erhöhung der Zahl an Hör-Items durch die Verwendung vieler kurzer Items werden auch die Überprüfungsformate ausgeweitet. Neben *multiple choice* (eine richtige Lösung aus drei Antwortmöglichkeiten) werden auch *true/false*, *multiple matching* bzw. *open answer/gap fill* Verwendung finden, um durch einen ausgewogenen Mix an Formaten verschiedenen Lerner/innen-Typen gerecht zu werden. Beispiele für Höraufgaben, wie sie in der Standardüberprüfung 2013 Anwendung finden, und weitere Einzelheiten bezüglich der Durchführung der Überprüfung werden vom BIFIE Anfang 2012 veröffentlicht.<sup>2</sup> Eine Vertrautheit der Schüler/innen mit den verwendeten Überprüfungsformaten ist von großem Vorteil.

## 4.2 Die Fertigkeit *Lesen*

Lehrer/innen wissen im Allgemeinen über die schriftlichen und mündlichen Kompetenzen ihrer Schüler/innen Bescheid. Können sie aber auch ebenso genaue Aussagen über deren Lesekompetenz treffen? Kann Lesefertigkeit im Unterricht gezielt trainiert werden?

### 4.2.1 Die Fertigkeit *Lesen* im GERS

Laut GERS empfangen und verarbeiten Sprachenlernende beim Lesen geschriebene Texte, die von einer Autorin/einem Autor oder von mehreren Autorinnen und Autoren verfasst wurden. Alle für den Bereich *Hören* getroffenen Feststellungen zu den Rezeptionsstrategien im GERS gelten auch für den Bereich *Lesen*, der Unterschied liegt lediglich in der Tatsache, dass anstatt eines auf Tonträger vorliegenden oder „live“ gesprochenen Textes ein gedruckter oder geschriebener Text rezipiert werden soll.

Zu den Lesetätigkeiten gehören unter anderen:

- zur Orientierung lesen
- lesen, um spezifische Informationen aufzunehmen, z. B. Nachschlagewerke benutzen
- Anweisungen lesen und befolgen
- zur Unterhaltung lesen

Im Folgenden wird ein Überblick für die Niveaus A1 bis B1 in der Fertigkeit *Lesen* präsentiert (die Bildungsstandards im Bereich *Lesen* beinhalten demgegenüber nur Deskriptoren aus den Niveaus A2 und B1). Die Progression von A1 bis B1 ist grundsätzlich aus der Komplexität der Lesetexte (Länge, Wortschatz) und aus den Anforderungen in den Aufgabenstellungen ersichtlich.

Wie definiert der GERS Leseprozesse?

Leseaktivitäten

<sup>2</sup> Bitte beachten Sie dazu die aktuellen Hinweise auf der Website des BIFIE (<http://www.bifie.at>).

In Anlehnung an den GERS wurden zu den oben genannten Leseaktivitäten für die einzelnen Niveaustufen Deskriptoren für die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe festgesetzt (vgl. Trim, North, Coste et al., 2001, S. 36 und S. 74–76, sowie Verordnung der Bundesministerin, 2009).

Die Deskriptoren der Bildungsstandards für Fremdsprachen sind **fett gedruckt**.

### Deskriptoren B1:

Leseverstehen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten aus den Themenbereichen des Lehrplans in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.</b></li> <li>■ <b>Kann einfache literarische Texte (z. B. fiktionale Texte, Lieder und Gedichte) verstehen.</b></li> </ul>
Korrespondenz lesen und verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen in privaten Briefen gut genug verstehen, um regelmäßig mit einer Brieffreundin/einem Brieffreund zu korrespondieren.</li> </ul>
Zur Orientierung lesen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann Bestellformulare und ähnliche Vordrucke (z. B. Onlineformulare) verstehen.</li> </ul>
Informationen und Argumentationen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Kann einfachen Texten zu vertrauten Themen in Zeitungen und Zeitschriften die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie klar gegliedert und gegebenenfalls mit Bildmaterial ausgestattet sind.</b></li> </ul>
Schriftliche Anweisungen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen zur Bedienung eines Geräts verstehen.</li> </ul>

### Deskriptoren A2:

Leseverstehen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltagsbezogene Sprache verwendet wird.</li> </ul>
Korrespondenz lesen und verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Kann kurze, einfache persönliche Briefe, Karten oder E-Mails verstehen.</b></li> </ul>
Zur Orientierung lesen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann Bestellformulare und ähnliche Vordrucke (z. B. Onlineformulare) verstehen.</li> </ul>
Informationen und Argumentationen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Kann vertrauten Alltagstexten die wichtigsten Informationen entnehmen (z. B. Prospekten, Speisekarten, Fahrplänen, Schildern, Klappentexten, Broschüren – auch aus dem Internet).</b></li> </ul>
Schriftliche Anweisungen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Kann einfache alltägliche Anleitungen und Vorschriften verstehen.</b></li> </ul>

Deskriptoren zu *Lesen*

**Deskriptoren A1:**

Leseverstehen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, auf Plakaten oder in Katalogen.</li> </ul>
Korrespondenz lesen und verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann kurze und einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen.</li> </ul>
Zur Orientierung lesen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen.</li> </ul>
Informationen und Argumentationen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen, einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt.</li> </ul>
Schriftliche Anweisungen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen.</li> </ul>

### 4.2.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Einbettung von Bildungsstandards in den Unterricht für die Fertigkeit Lesen

Die folgenden Informationen sollen zur Arbeit mit den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe anregen und die Erreichung der einzelnen Niveaus unterstützen; sie können selbstverständlich mit eigenen Unterrichtserfahrungen, die der Steigerung der Lesekompetenz dienlich sind, ergänzt werden.

#### 4.2.2.1 Reading skills

Die angeführten *reading skills*<sup>3</sup> geben einen Überblick über die unterschiedlichen Arten von Leseverständnis. Sie bilden die Grundlage der Leseverständnisüberprüfung zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe.

Die beigefügten Aufgabenbeispiele stellen eine exemplarische und keineswegs eine vollständige Auswahl zur Illustration der Fertigkeit dar. Selbstverständlich können einzelne Aufgabenbeispiele durch verschiedene Fragestellungen auch verschiedene *reading skills* ansprechen.

#### **Expeditious reading – schnelles Lesen**

Diese Art von Leseverständnis umfasst folgende Bereiche:

- *Skimming/reading for gist: identifying text type, identifying text topic* (z. B. Aufgabenbeispiel 314/Postcards – task 1), *identifying text purpose*
- *Scanning/finding specific details* (z. B. Aufgabenbeispiele 074/Teens with different abilities, 145/A hotel in New York, 153/Interpreting information from the Internet, 336/How to use a discman)

<sup>3</sup> Die Zusammenstellung der *reading skills* folgt der Baseline-Überprüfung 2009 (vgl. Gassner, Mewald & Sigott, 2007).

Arten des  
Leseverständnisses

schnelles Lesen –  
Möglichkeiten

### Careful reading – sorgfältiges Lesen

Diese Art von Leseverständnis umfasst folgende Bereiche:

- Hauptaussage(n) eines Textes erkennen und von begleitenden Details unterscheiden (z. B. Aufgabenbeispiele 043/*A wonderful holiday*, 049/*An au pair in London*, 060/*Taking the bull out of a bully*, 128/*The origins of football*, 326/*Teenage Britain*)
- Fakten und Meinungen in einem Text auffinden, verstehen und miteinander vergleichen (z. B. Aufgabenbeispiele 079/*Job focus*, 196/*Each to his own horse – horses for everyone*, 375/*Which video for who?*)
- Logische Organisation eines Textes verstehen – d. h. Beziehungen zwischen den Ideen in einem Text/in mehreren Textteilen verstehen (Problem → Lösung, Ursache → Wirkung, zeitliche Abfolge) (z. B. Aufgabenbeispiele 244/*Teenagers' problems*, 271/*All in a day's work – a detective story*, 291/*The visitors*)
- Bezüge innerhalb eines Textes erkennen (lexikalische Zusammenhänge, Verbindungen von Textteilen, Verweise in einem Text etc.) (z. B. Aufgabenbeispiele 068/*Manchester United*, 084/*The history of pizza*, 133/*The Statue of Liberty in New York*)
- Folgerungen und Schlüsse aus einem Text ziehen (d. h. nicht explizit gegebene Informationen aus den gegebenen Informationen ableiten) (z. B. Aufgabenbeispiel 137/*Pets – good for children's health?* – Frage 4)
- Absicht/Haltung der Autorin/des Autors zu einem bestimmten Aspekt/Thema verstehen (2011 neu hinzugefügt)
- Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Textzusammenhang erschließen (z. B. Aufgabenbeispiel 227/*Letter to Agony Aunt*)

#### 4.2.2.2 Tipps zur Fertigkeit Lesen

- Schüler/innen sollten Gelegenheiten erhalten, möglichst oft leise zu lesen. Ihnen sollte ein ausreichender Zeitrahmen vorgegeben werden, um ein individuelles Lesetempo zu ermöglichen.
- Schüler/innen sollten ermutigt werden, den Vokabelteil des Lehrwerks *nicht* ständig während des Lesens zu verwenden, sondern zu versuchen, unbekannte Vokabeln und Textteile selbst zu erschließen.
- Schüler/innen sollten im Unterricht längere Textteile bzw. ganze, auch längere Texte lesen, ohne diese in kleinere Einheiten, die sofort besprochen werden, zu zerlegen.
- Solche längeren Leseaufgaben sollten stets mit konkreten Aufträgen versehen werden (nicht bloß *Read the text and then we will talk about it*).
- Schüler/innen sollten erkennen, dass sie bei Leseverständnisübungen aus den Angaben und den Fragestellungen wertvolle Informationen und Rückschlüsse auf den Inhalt des Lesetextes gewinnen können (z. B. *Look at the three questions/Look at the picture(s). – What do you think will happen? – What kind of story could that be? – What do you think has happened?*). Dies erleichtert die Bearbeitung der Aufgabe oft beträchtlich.

sorgfältiges Lesen –  
Möglichkeiten

- Nach Möglichkeit sollten die Schüler/innen mit verschiedenen Textsorten (auch mit Materialien, die über das Lehrbuch hinausgehen) konfrontiert werden.
- Zahlreiche Aufgabenbeispiele zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe basieren auf Texten aus Lehrwerken und sind daher problemlos als Leseverständnisübungen einsetzbar.
- Fallweise sollten auch andere Lesetexte im Unterricht im Hinblick auf die oben angesprochenen *reading skills* (siehe Abschnitt 4.2.2.1) aufbereitet werden.

Ein Beispiel dazu: Fragen nach dem Thema eines Textes stellen wie in Aufgabenbeispiel 161/*Don't give up*:

*Tick the correct answer – this is a text about:*

- a teenager sitting in Central Park, New York*
- a teenager in New York sleeping in a subway*
- a teenager in New York beginning a new life*
- a teenager in New York remembering her father*

### 4.2.3 Illustrierende Aufgabenbeispiele zur Fertigkeit *Lesen*

## THE STATUE OF LIBERTY IN NEW YORK



CODE 133

Fertigkeit	Lesen
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 3:</b> Kann einfachen, klar gegliederten Texten zu vertrauten Themen in Zeitungen und Zeitschriften die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie gegebenenfalls mit visueller Unterstützung ausgestattet sind (B1).
Themenbereich(e)	Interkulturelle und landeskundliche Aspekte
Zeitbedarf	12 Minuten
Länge des Lesetextes	280 Wörter
Material- und Medienbedarf	Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	---
Quelle	---

CODE 133

**UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN****THE STATUE OF LIBERTY IN NEW YORK**

Read the text about the Statue of Liberty in New York.

There are seven gaps. Find out where the sentence parts below should go.

**Write the number in the boxes in the text.**

Be careful – two sentence parts do NOT fit!

- (1) about 2.6 kilometers southwest of the southern tip of Manhattan
- (2) and the story goes that the body was modelled after a prostitute
- (3) but with a total weight of 156 tons
- (4) before the attack of September 11th, 2001
- (5) is open daily from 8.30 am to 5.15 pm
- (6) that hardly any tourist wants to miss
- (7) they saw of the USA
- (8) until they had raised the money
- (9) which brought the statue to the USA



**UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN**

CODE 133

**The Statue of Liberty in New York**

the pedestal

Foto: wikipedia.org

- ✎ The Statue of Liberty is located on Liberty Island in New York Harbor, . For most immigrants that came from Europe to New York, the Statue of Liberty was the first image . The statue was a gift from the French government for the 100th birthday of America's Independence in 1776.

This statue was designed by a young French artist, Frédéric-Auguste Bartholdi. The statue's face was modelled after his mother's . Finally the whole statue was transported to the USA by ship in 350 pieces which all had to be put together again after arrival!

Perhaps the biggest problem was the construction of the pedestal, because it was the Americans themselves who had to pay for it. It took the Americans more than six years . So when the opening ceremony took place on October 28th, 1886, it was in fact a present that was 10 years late!

The Statue of Liberty is 46,5 meters high and together with the pedestal it reaches 93 meters.  it was possible to walk up the staircase inside the statue to the head from where you have a nice view of New York City, but sadly this was no longer allowed for security reasons after the statue opened again on August 4th, 2004. Liberty Island can only be reached by ferry and . With over 5 million visitors a year, the Statue of Liberty is one of the most popular sights in New York .

**LÖSUNG****The Statue of Liberty in New York**

The Statue of Liberty is located on Liberty Island in New York Harbor, (1) **about 2.6 kilometers southwest of the southern tip of Manhattan**. For most immigrants that came from Europe to New York, the Statue of Liberty was the first image (7) **they saw of the USA**. The statue was a gift from the French government for the 100th birthday of America's Independence in 1776.

This statue was designed by a young French artist, Frédéric-Auguste Bartholdi. The statue's face was modelled after his mother's (2) **and the story goes that the body was modelled after a prostitute**. Finally the whole statue was transported to the USA by ship in 350 pieces which all had to be put together again after arrival!

Perhaps the biggest problem was the construction of the pedestal, because it was the Americans themselves who had to pay for it. It took the Americans more than six years (8) **until they had raised the money**. So when the opening ceremony took place on October 28th, 1886, it was in fact a present that was 10 years late!

The Statue of Liberty is 46,5 meters high and together with the pedestal it reaches 93 meters. (4) **before the attack of September 11th, 2001** it was possible to walk up the staircase inside the statue to the head from where you have a nice view of New York City, but sadly this was no longer allowed for security reasons after the statue opened again on August 4th, 2004. Liberty Island can only be reached by ferry and (5) **is open daily from 8.30 am to 5.15 pm**. With over 5 million visitors a year, the Statue of Liberty is one of the most popular sights in New York (6) **that hardly any tourist wants to miss!**

## TEENAGERS' PROBLEMS



CODE 244

Fertigkeit	Lesen
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 1:</b> Kann kurze, einfache persönliche Briefe, Karten oder E-Mails verstehen. (A2)
Themenbereich(e)	Einstellungen und Werte Kindheit und Erwachsenwerden
Zeitbedarf	10 Minuten
Länge des Lesetextes	480 Wörter
Material- und Medienbedarf	Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	---
Quelle	---

**UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN****TEENAGERS' PROBLEMS**

Read the following four problem letters and the answers.  
Match letter and correct answer and fill the numbers in the grid.

**Be careful – one answer letter does NOT fit!**

**Problem letters:****A**

I am so much in love with my boyfriend, but he always hurts my feelings. We arrange a date, but then he makes other plans and doesn't even let me know. It is so frustrating when I sit at home waiting for his phone call. I don't know what to do.

**B**

I've been going steady with this girl for four months. She's on a school trip with her class, and last night when I visited her mum I found letters to her ex-boyfriend in her room. I was shocked. She is still sending him notes signed "love you". She also met him at a party and lied to me about where she had been. Should I still trust her?

**C**

My mum is always in my room looking through my personal things. Once I was writing an e-mail to a girl in my class and then went into a different room for a minute. When I came back to the computer my mum was reading my message. How can I tell her to stop doing that?

**D**

My dad is so strict about boys! He says that thirteen is not old enough to date boys at the weekend. It is no problem for all of my friends to go out with the opposite sex. What can I do so that he allows me to have the same rights as all my girlfriends?

**UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN**

CODE 244

**Answer letters:****1**

Children often feel that their parents act unfairly. Maybe your dad is slowly realizing that his little girl is not so little anymore. For a father this is not always easy to accept. Show your dad that he can trust you. Then sit down and talk to him. Explain why this is important for you.

**2**

Be honest, tell her that you are old enough to have some privacy of your own. Explain that your relationship would be better if she trusted you to tell her about things or if she asked you openly. Just make sure you stay calm when you are talking to her.

**3**


Go and say sorry for what you said. It will make things better. It's hard, I know – but it's the best way. Then try and explain how you feel – but do it calmly. Tell her that you do understand why she is worried, and tell her you need some privacy.

**4**

You have to understand that a boy who treats you badly is bad for you. Do what you like and go to the places you want to go. Running after people who do not treat you with respect doesn't make sense.

**5**

The basic values of every relationship are love and trust. Both of you broke the trust necessary to a relationship, so both your future has changed. She was not honest to you, but you did not trust her. So in fact you have already finished with each other.

	<b>Problem letter</b>	<b>Answer letter</b>
	A	
	B	
	C	
	D	

CODE 244

**LÖSUNG**

Problem letter	Answer letter
A	4
B	5
C	2
D	1

#### 4.2.4 Wie wird die Fertigkeit *Lesen* derzeit in der Standardüberprüfung getestet?

Bei der Baseline-Überprüfung der Lesekompetenz 2009 mussten die Schüler/innen in 35 Minuten Arbeitszeit zehn kurze Lesetexte (zwischen ca. 40 und max. 100 Wörtern) mit je einem Multiple-Choice-Item und zwei mittellange Texte (je ca. 250 Wörter) mit je fünf Multiple-Choice-Items (pro Item eine richtige Lösung aus vier Antwortmöglichkeiten) bearbeiten (d. h. insgesamt zwanzig Items). Diese Aufgaben überprüften ausschließlich die in Abschnitt 4.2.2.1 beschriebenen *reading skills*.

Da mit der Verwendung von lediglich zwanzig Lese-Items die Palette an *reading skills* nur ungenau überprüft werden kann, wurde Anfang 2011 eine Weiterentwicklung der Überprüfungsformate für den Bereich *Lesen* erarbeitet. Außer einer Erhöhung der Zahl an Lese-Items durch die Verwendung vieler kurzer Items werden auch die Überprüfungsformate ausgeweitet. Neben *multiple choice* (eine richtige Lösung aus drei Antwortmöglichkeiten) werden auch *true/false*, *multiple matching* bzw. *open answer/gap fill* Verwendung finden, um durch einen ausgewogenen Mix an Formaten verschiedenen Lerner/innen-Typen gerecht zu werden. Beispiele für Leseaufgaben, wie sie in der Standardüberprüfung 2013 Anwendung finden, und weitere Einzelheiten bezüglich der Durchführung der Überprüfung werden vom BIFIE Anfang 2012 veröffentlicht.<sup>4</sup> Eine Vertrautheit der Schüler/innen mit den verwendeten Überprüfungsformaten ist von großem Vorteil.

neue Formate für 2013

### 4.3 Literatur

Gassner, O., Mewald, C. & Sigott, G. (2007). *Testing Reading. Specifications for the E8-Standards Reading Tests*. LTC Technical Report 2. Verfügbar unter [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC\\_Technical\\_Report\\_2.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC_Technical_Report_2.pdf) [26.06.2011].

Mewald, C., Gassner, O. & Sigott, G. (2007). *Testing Listening. Specifications for the E8-Standards Listening Tests*. LTC Technical Report 3. Verfügbar unter [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC\\_Technical\\_Report\\_3.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC_Technical_Report_3.pdf) [26.06.2011].

Trim, J., North, B., Coste, D. et al. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen (2009). In *BGBI. II Nr. 1/2009*. Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbli\\_ii\\_nr\\_1\\_2009.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbli_ii_nr_1_2009.pdf) [01.06.2011].

<sup>4</sup> Bitte beachten Sie dazu die aktuellen Hinweise auf der Website des BIFIE (<http://www.bifie.at>).

## 5 Die produktiven Fertigkeiten *Sprechen* und *Schreiben* in der Schulpraxis

Rainer Brock &  
Michael Schober

### 5.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Einschätzung produktiver Sprachleistungen – Lehrplan und GERS

#### 5.1.1 Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lehrplanziel

Der Lehrplan für die erste lebende Fremdsprache in der Sekundarstufe I (BMUKK, 2006, und BMUKK, 2008) definiert nicht mehr Inhalte im Sinne spezifischer grammatischer oder lexikalischer Kenntnisse oder thematische Pflichtvorgaben, sondern stellt die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen der/des einzelnen Lernenden als zentrale Forderung in den Mittelpunkt. Der Lehrplan fordert im Abschnitt zu den didaktischen Grundsätzen ausdrücklich, dass als übergeordnetes Lehrziel in allen Fertigungsbereichen stets „die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation, die nicht mit fehlerfreier Kommunikation zu verwechseln ist“, anzustreben sei. Folglich haben auch beim Erarbeiten und Üben von Teilfertigkeiten „die jeweiligen kommunikativen Anliegen“ immer im Vordergrund zu stehen.

Der Lehrplan nennt fünf prinzipiell gleichwertige Fertigungsbereiche, in denen sprachliche Kommunikation stattfinden kann – die rezeptiven Bereiche *Hören* und *Lesen* und die produktiven Bereiche *Schreiben*, *An Gesprächen teilnehmen* und *Zusammenhängend sprechen*. Diese Teilfertigkeiten sind „in annähernd gleichem Umfang“ möglichst integrativ zu erarbeiten und zu üben, wobei im Anfangsunterricht den Bereichen *Sprechen* und *Hören* besonderes Augenmerk zu schenken ist. Jeder Versuch der sprachlichen Kommunikation birgt jedoch das Risiko von Verstößen gegen zielsprachliche Normen, also das Begehen von sprachlichen Fehlern. Dazu bietet der Lehrplan zwei zentrale Aussagen.

Lehrplan fördert *risk taking*

Erstens ist *risk taking* im Sinne eines Anwandens neuer bzw. anspruchsvollerer lexikalischer und grammatischer Strukturen, also das Ausloten und fallweise Überschreiten der Grenzen der sprachlichen Kompetenzen einer/eines Sprachverwendenden, ein wesentlicher Aspekt des Kompetenzaufbaus. Wer sich permanent im sicheren Hafen der Anwendung von exakt gelernten und geübten sprachlichen Strukturen bewegt, wird seine kommunikativen Kompetenzen in geringerem Maß erweitern können als jemand, der sich auch auf das dünne Eis des Unerprobten, Improvisierten und Neuen begibt, um sich mitzuteilen. Diese Bereitschaft zum Risiko wird vom Lehrplan gefordert als etwas, das „im Sinne des übergeordneten Zieles der kommunikativen Kompetenz von zentraler Bedeutung“ ist. Die Beurteilung von Schüler/innen-Leistungen muss darauf abgestimmt sein, und der Lehrplan fordert unmissverständlich, dass Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit allein für die Beurteilung der Gesamtleistung nicht ausschlaggebend sein können.

kein Lernen ohne Fehler

Im Fremdsprachenunterricht ist weiters auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schüler/innen der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern und dass Fehler ein selbstverständliches Merkmal des Sprachenlernens sind. Dies ist in Übungsphasen und bei der Fehlerkorrektur zu berücksichtigen.

Im Mittelpunkt allen Sprachunterrichts steht demnach die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, sprachliche Kommunikation erfolgreich aufzubauen – und dabei sind Fehler ein „selbstverständliches Merkmal des Sprachenlernens“. Natürlich fordert der Lehrplan auch, dass eine „möglichst hohe Qualität und zielsprachliche Richtigkeit“ in der Produktion anzustreben ist: „Lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.“

Umgehen mit Fehlern

Die zweite ganz wesentliche Aussage des Lehrplans ist demnach, dass ein „Fehler“, also eine „Abweichung von der Zielsprache“, stets differenziert zu betrachten ist. „Niveaubezogen“



meint, dass ein und derselbe Fehler (z. B. eine falsche Frageform) am Ende der 5. Schulstufe ein anderes Gewicht hat als am Ende der 8. Schulstufe. „Aufgabenspezifisch“ wiederum nimmt auf die Tatsache Bezug, dass eine Aufgabenstellung, die eine Herausforderung an die sprachlichen Kompetenzen und an die Kreativität von Schülerinnen und Schülern bedeutet, häufiger Fehler hervorrufen wird als eine solche, die gut eingeübt wurde und eher eine Routine darstellt.

Fehler ist also nicht gleich Fehler. Im Sinne der erfolgreichen Kommunikation nennt der Lehrplan als Gütekriterien die Verständlichkeit der Äußerungen, die soziolinguistisch und pragmatisch angemessene Situationsbewältigung sowie die Differenziertheit der sprachlichen Mittel. Im Sinne des GERS muss zwischen *global errors*, also Fehlern, die die Kommunikation schwerwiegend beeinträchtigen oder gar abbrechen lassen, und *local errors*, also Fehlern, die wenig oder keinen Einfluss auf die erfolgreiche Kommunikation haben, unterschieden werden. All dies muss berücksichtigt werden, wenn eine lehrplankonforme und damit auch GERS-orientierte Leistungsbeurteilung durchgeführt werden soll. Wie dies geschehen kann, soll der nächste Abschnitt beleuchten.

### 5.1.2 Kommunikative Kompetenz und die Einschätzung von Sprachleistungen

Der grundlegend neue Ansatz des GERS und des Lehrplans ist demnach ein kompetenzorientierter Zugang zum Lernen und Lehren von Sprachen. Dies hat auch Folgen für die Einschätzung von Sprachleistungen, vor allem in den produktiven Fertigkeiten *Sprechen* und *Schreiben*. Jede Lehrerin/jeder Lehrer weiß, dass die Einschätzung von Sprechperformanzen bzw. geschriebenen Texten eine schwierige Aufgabe ist, weil Sprache ein extrem vielschichtiges Phänomen ist und es gilt, eine Vielzahl von Aspekten und Kriterien einzubeziehen, um zu einem aussagekräftigen und verlässlichen Urteil zu kommen.

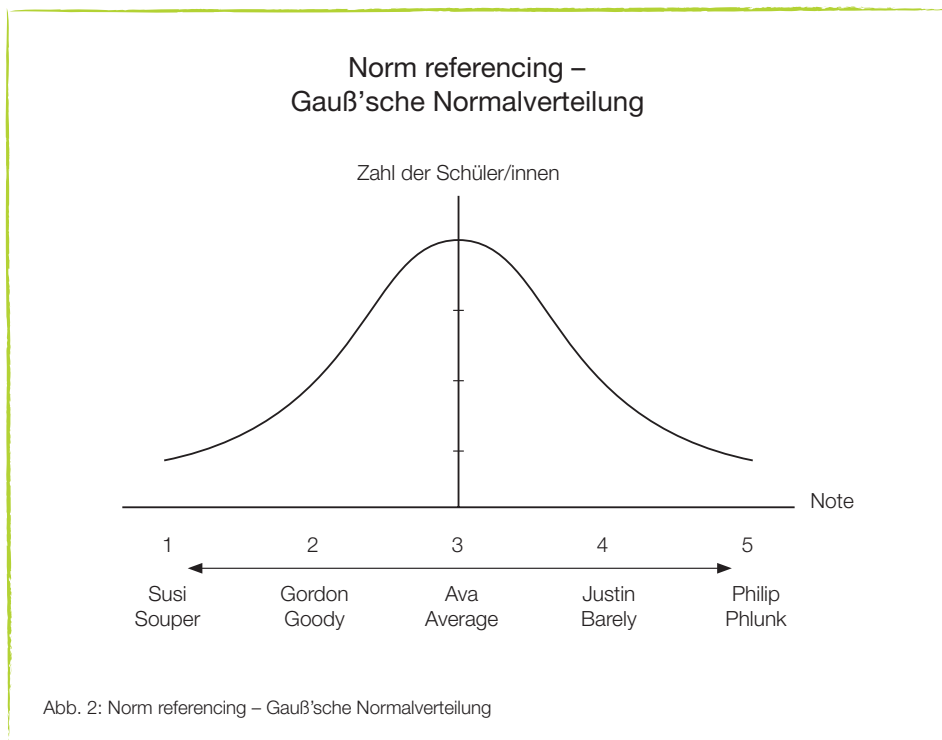
Obwohl die Beurteilung von Sprachleistungen ein wesentlicher Bestandteil des Tätigkeitsprofils jeder Sprachlehrerin/jedes Sprachlehrers ist und obwohl die getroffenen Einschätzungen für Schüler/innen erhebliche Konsequenzen haben können, gab es lange Zeit keine verbindlichen und klar definierten Verfahren und Beurteilungskriterien. Dieses Fehlen von Richtlinien hatte zur Folge, dass sich Lehrer/innen ihre eigenen Beurteilungskriterien zurechtlegten, die häufig durch zwei Eigenschaften gekennzeichnet waren: eine Orientierung der Beurteilung am Leistungsvermögen der Lerngruppe bzw. Klasse sowie eine Überbetonung des Aspekts der Sprachrichtigkeit.

#### Normreferenzierung vs. Kriterienreferenzierung

Die Orientierung am Leistungsvermögen der Klasse bezeichnet man als Normreferenzierung (*norm referencing*). Der Bezugsrahmen für die Einschätzung ist die Gruppe der Lernenden, und die Leistung der einzelnen Personen wird in Relation zur Leistung anderer in der Gruppe gesehen. Man würde z. B. sagen, die Schülerin Susi Souper hat die beste Arbeit der Klasse geliefert, oder die Schülerin Ava Average liegt mit ihrer Leistung im Mittelfeld der Klasse. Folgerichtig wird Susi Souper mit der Bestnote beurteilt, während Ava Average eine durchschnittliche Note erhalten wird. Es gab eine Zeit, in der eine Streuung der Noten im Sinne der Gauß'schen Glockenkurve als anzustrebendes Ideal propagiert wurde.

GERS zum Thema *Fehler*

Lerngruppe als Norm?



*Norm referencing* ist zwar in sich stimmig und wird daher von den Schülerinnen und Schülern einer Klasse meist als gerecht empfunden. Es ergeben sich dabei aber zwei grundsätzliche Schwierigkeiten. Das erste Problem ist, dass die Einschätzungen nicht mehr stimmen, wenn man sie in Relation zu anderen Klassen setzt, dass also z. B. ein Befriedigend in einer Klasse eine „bessere“ Leistung repräsentieren kann als ein Sehr gut in einer Schule an einem anderen Standort. Zweitens erhält man mit *norm referencing* keine Aussage über den tatsächlichen Kompetenzstand der Lernenden. „We are not told directly what the student is capable of doing in the language.“ (Hughes, 2003, S. 20)

Ausrichtung an Kriterien

Durch Kriterienreferenzierung (*criterion referencing*) ist es möglich, diese Schwierigkeiten zu umgehen. Dies bedeutet im Prinzip, dass im Vorfeld genau festgelegt wird, welche sprachlichen Handlungen Lernende ausführen können sollen. „The purpose of criterion-referenced tests is to classify people according to whether or not they are able to perform some task or set of tasks satisfactorily.“ (ebd., S. 21) Zusätzlich werden allgemein akzeptierte Kriterien und Standards definiert, nach denen diese Sprachhandlungen beurteilt werden. Die Lernenden erhalten dadurch eine klare Orientierung, auf welche Ziele sie hinarbeiten müssen. Dies führt zu einem positiven Rückkoppelungseffekt (*washback*) in Form einer Fokussierung des Lehrens und Lernens auf diese klar definierten Ziele. „Criterion-referenced tests therefore have two positive virtues: they set meaningful standards in terms of what people can do, which do not change with different groups of candidates, and they motivate students to attain those standards.“ (ebd.)

assessment scales

Im Bereich der Sprachtestung werden die Einschätzungskriterien häufig aus dem GERS abgeleitet, wobei die konkreten Ausformungen je nach Zweck und Absicht der Überprüfung variieren. In der Praxis verwendet man zur Einschätzung von Performanzen sogenannte Beurteilungsraster (*assessment scales*). Zur Veranschaulichung soll der folgende, schematisch dargestellte Raster dienen, dessen Kriterienauswahl an den Schreibbraster der Standardüberprüfung angelehnt ist.

**Assessment Scale**

← Kriterien →

	Task Achievement	Coherence and Cohesion	Grammar	Vocabulary
7	- complete task achievement	- cohesive on both sentence and paragraph level	- good ...	- good ...
6				
5	- good task achievement	- good cohesion	- generally sufficient	- sufficient
4				
3	- sufficient task achievement	- some simple cohesion	- limited ...	- limited ...
2				
1	- some task achievement	- extremely limited cohesion	- extremely limited ...	- extremely limited ...
0	- no task achievement	- not enough assessable language	- not enough assessable language	- not enough assessable language

Abb. 3: Assessment Scale (Beurteilungsraster)

In der obersten Zeile finden sich die vier Kriterien, nach denen beurteilt wird. In der Vertikalen sieht man in der linken Spalte die zu vergebenden Punkte, die diesen Punkten zugeordneten Zeilen bezeichnet man als *bands*. In den ungeraden *bands* finden sich in jedem Kriterium Deskriptoren mit möglichst präzisen und aussagekräftigen qualitativen Beschreibungen, wobei die Ansprüche von unten nach oben steigen. Die Aufgabe einer/eines Beurteilenden (bei der Fertigkeit *Schreiben* spricht man üblicherweise von Raterinnen/Ratern, bei der Fertigkeit *Sprechen* von Assessorinnen/Assessoren) ist es nun, eine Performanz über alle vier Kriterien jenem Deskriptor zuzuordnen, der sie am besten charakterisiert. Die sogenannten *blind bands* (2, 4 und 6) werden gewählt, wenn eine Beurteilende/ein Beurteilender findet, dass eine Performanz zwischen zwei ausformulierten Deskriptoren anzusiedeln ist. Die Quersumme über alle vier Kriterien ergibt das Gesamtergebnis.

Die Arbeit mit solchen Beurteilungsrastern bedarf einer gewissen Übung und vor allem eines gemeinsamen Verständnisses der Bedeutung der Deskriptoren, das nur durch Diskussion auf breiter Basis in den Kollegien und im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung erreichbar ist. Aber allein die Einbeziehung von mehr als nur dem Aspekt der grammatischen und lexikalischen Sprachrichtigkeit (Stichwort „Fehler zählen“) führt zu einem differenzierteren Urteil.

Genauere Informationen zu den Anforderungen, Kriterien und Modalitäten der Standardüberprüfung in den Bereichen *Sprechen* und *Schreiben* finden Sie in den Abschnitten 5.2.5 (Seite 83–87) und 5.3.5 (Seite 102–107).

### Gesprochene vs. geschriebene Sprache

Unabhängig vom Beurteilungsverfahren muss man sich als Lehrer/in bewusst sein, dass gesprochene und geschriebene Sprache unterschiedliche Merkmale aufweisen. Dies muss man sowohl in der Unterrichtsarbeit als auch bei der Einschätzung bzw. Beurteilung von Schüler/innen-Leistungen – egal ob im formativen Kontext der Klasse oder in einer formellen

differenzierte Herangehensweise ist notwendig

Testsituation – berücksichtigen. An dieser Stelle kann das sehr komplexe Thema aufgrund der räumlichen Beschränkungen nur in Grundzügen angerissen werden.

Im schulischen Kontext kann man oft beobachten, dass gesprochene Sprache an den Normen der schriftlichen Sprache gemessen wird, d. h., man stellt die gleichen Ansprüche an Strukturiertheit, Sprachrichtigkeit etc. Dies führt zu überzogenen Erwartungen, die nicht einmal Muttersprachler/innen erfüllen, und zur weit verbreiteten Fehleinschätzung durch Lehrende, dass Sprechen eine im Verhältnis zu den anderen besonders schwierige Fertigkeit darstellt.

Im Folgenden eine überblicksmäßige Darstellung wesentlicher Unterschiede:

Gesprochene Sprache	Geschriebene Sprache
meist spontan	meist geplant
geschieht in Echtzeit	Produktion zeitlich steuerbar
Einheit von Produktion und Rezeption	Entkoppelung von Produktion und Rezeption
„lockere“ Strukturierung der Inhalte	methodische Strukturierung der Inhalte (Textaufbau)
Wiederholungen (scheinbare Redundanzen)	Vermeidung von Wiederholungen und Redundanzen
Abbrüche, spontane Korrekturen	Korrekturen erfolgen geplant, Zeit dafür kann reserviert werden
Zögern, Pausen, Unterbrechungen	nicht vorhanden
Wortakzent, Betonung, Satzmelodie als wesentliche sprachliche Mittel	nicht einsetzbar
<b>Grammatik:</b>	
unvollständige Sätze	vollständige Sätze
Beiordnung, wenig unterordnende Satzgefüge	komplexere Satzgefüge mit Über- und Unterordnung
<b>Wortschatz:</b>	
eher einfach und konkret	eher gewählt und abstrakt
dialektale Einflüsse	Hochsprache
tendenziell mehr umgangssprachliche Einflüsse	tendenziell eher formelles/neutrales Register

Weitere Kennzeichen gesprochener Sprache:

- Hervorhebung durch Anfangs- bzw. Endstellung: *My little brother, he's a real pest.* – *He's a real pest, my little brother.*
- tags: *John's a real pest, isn't he?*
- feststehende Ausdrücke und Wendungen (*chunks of language*): *What I want to say is ...; First of all I want to say that ...; If you want to do me a favour ... etc.*
- „Allzweckwörter“: *thing, guy etc.*
- *discourse markers*: *oh, well, you know, I mean, like etc.*
- *hedges*, d. h. sprachliche Mittel, die eine Aussage mildern, abtönen, einen Vorbehalt ausdrücken: *If you ask me, he's kind of a nuisance* (im Gegensatz zu *He's a real nuisance*)
- Deixis, d. h. der Verweis auf Dinge, die erst aus dem situativen Kontext heraus verständlich sind: *Look at that; who is she?* etc.

- *back channelling*, d. h. Rückmeldesignale, vor allem beim interaktiven Sprechen: *oh, wow, really, honestly, I see, hmm* etc.
- Pausenfüller: *erm ...*

Diese Liste ist exemplarisch und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Sie macht jedoch deutlich, dass gesprochene und geschriebene Sprache sowohl in der Unterrichtsarbeit als auch in der Beurteilung eine differenzierte Herangehensweise erfordern.

## 5.2 Die Fertigkeit *Sprechen*

### 5.2.1 Die Fertigkeit *Sprechen* im GERS

Der Fertigkeitsbereich *Sprechen* umfasst, wie in Abschnitt 5.1.1 bereits kurz erwähnt, zwei Fertigkeiten des GERS: *An Gesprächen teilnehmen* (dialogisches/interaktives Sprechen) und *Zusammenhängend sprechen* (monologisches Sprechen).

Es geht primär um gelungene Kommunikation durch die angemessene Anwendung sprachlicher Mittel. Sowohl das Fehlen entsprechender sprachlicher Kompetenzen als auch die falsche Anwendung von Wortschatz und Grammatik (*global errors* im Sinne des GERS) können zur Unterbrechung oder sogar zum Zusammenbruch von Kommunikation führen.

Versuche einer/eines Lernenden, komplexere Ausdrücke und Wendungen, Satzstrukturen oder Grammatik über das erreichte Niveau hinaus anzuwenden, werden fehlerhaft sein. Solche Fehler sind die Bestätigung dafür, dass das (nächste) Niveau noch nicht erreicht wurde. Die Beurteilung zur Feststellung eines Niveaus ist daher nicht eine Suche nach Fehlern bzw. deren Korrektur, sondern eine Suche nach den zutreffenden Deskriptoren.

### 5.2.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Einbettung von Bildungsstandards in den Unterricht für die Fertigkeit *Sprechen*

Die folgenden Vorschläge sollen zur Arbeit mit den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe anregen und die Erreichung der einzelnen Niveaus unterstützen; sie können selbstverständlich mit eigenen Unterrichtserfahrungen, die der Kompetenzsteigerung im Bereich *Sprechen* dienlich sind, ergänzt werden.

#### 5.2.2.1 Tipps zur Fertigkeit *Sprechen*

- Verwenden Sie die Aufgabenbeispiele als Übungsmaterial, um die Schüler/innen mit den Formaten vertraut zu machen.
- Es empfiehlt sich, die Schüler/innen im *note taking* und im *mind mapping* zu trainieren, welche die Basis für erfolgreiche Gesprächsführung sein können.
- Bei Partnergesprächen sollen die Schüler/innen darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Gespräch möglichst ausgewogen sein soll, also jede Gesprächspartnerin/jeder Gesprächspartner zu Wort kommen soll. Gespräche zu führen bedeutet deshalb auch, die Sozialkompetenz zu trainieren.

- Je mehr im Unterricht gesprochen wird, desto eher werden die Sprechfertigkeiten gefördert. Es empfiehlt sich daher die Verwendung von interaktiven und kommunikativen Übungen jeglicher Art (beispielsweise in Form von *interaction games*).
- Verwenden Sie die Methode des *freeseaking*, um die Sprechflüssigkeit zu trainieren. Ähnlich der Methode des *freewriting* zielt das *freeseaking* darauf ab, ohne Kontrolle durch die Lehrerin/den Lehrer frei zu sprechen. Das Thema kann selbst gewählt oder von der Lehrkraft bzw. der Gruppe bestimmt werden. Zwar sollen die Lernenden angehalten werden, möglichst viel Englisch zu sprechen, fehlender Wortschatz kann aber im Anfangsunterricht auch auf Deutsch bzw. in der Muttersprache ersetzt werden. Das Zeitmaß kann gesteigert werden, beginnend mit einer halben Minute. Das *freeseaking* kann auch in Form der *buzz line* (siehe unten) geübt werden.
- *Buzz line*: Die Schüler/innen stellen sich in einer Linie paarweise gegenüberstehend auf. Die Lehrerin/der Lehrer gibt ein Thema vor, etwa *This morning*, *Holidays*, *Spare time* usw. Auf ein Zeichen hin beginnt das Gespräch und wird von der Lehrkraft durch Handklatschen, einen Klingelton oder Ähnliches nach ca. zwei Minuten beendet. Eine Gesprächspartnerin/ein Gesprächspartner am Ende der Kette stellt sich nun an den Anfang der Kette. Alle Schüler/innen in dieser Linie machen dann einen Schritt zur Seite. Somit haben sie eine neue Gesprächspartnerin/einen neuen Gesprächspartner. Die Lehrkraft gibt ein neues Thema vor, und das Gespräch beginnt von Neuem. Option: Eine Gesprächsrunde ist auch mit freier Themenwahl möglich.
- Diese Übung kann auch monologisch geführt werden. Die gegenüberstehende Partnerin/der gegenüberstehende Partner übernimmt dann die Rolle der/des Zuhörenden und bei der nächsten Runde jene der/des Sprechenden. Im Anschluss daran könnte man das Gehörte in Form eines kurzen Textes zusammenfassen lassen.

### 5.2.2.2 Zur Durchführung von Sprechübungen

#### Zur Übung

Grundsätzlich kann jedes Beispiel aus den Aufgabensammlungen von allen Schülerinnen und Schülern im Gruppen- bzw. Klassenverband ohne „Kontrolle“ durch die Lehrkraft durchgeführt werden. Dies ist eine gute Vorübung, um mit dem Format und den Übungsformen vertraut zu werden.

#### Zur Evaluierung der Unterrichtsarbeit

Um festzustellen, welches Niveau die Schüler/innen in ihren Sprechkompetenzen bereits erreicht haben, sind im Idealfall zwei Lehrkräfte nötig. Eine Lehrperson übernimmt die Rolle der Interlokutorin/des Interlokutors (Gesprächsleiter/in), eine weitere übernimmt die Rolle der Assessorin/des Assessors (die das Niveau feststellende Person).

#### Die Rolle der Interlokutorin/des Interlokutors

Die Interlokutorin/der Interlokutor hat eine Moderationsfunktion für folgende Bereiche:

- *prompt card(s)* austeilen
- Vorbereitungszeit und Sprechzeit überwachen
- wenn nötig, vorgegebene Hilfestellungen geben

**Tipps**

- Stellen Sie sicher, dass die Schüler/innen die Anweisungen verstehen, aber übersetzen Sie sie möglichst nicht.
- Sprechen Sie selbst möglichst wenig.
- Setzen Sie während einer definierten Sprechübung keine neuen Themen.
- Geben Sie den Sprecherinnen und Sprechern Zeit. Tolerieren Sie Stille (Nachdenkpausen).
- Verwenden Sie Hilfestellungen wie beispielsweise
  - *What else?*
  - *Anything else?*
  - *What can you add?*
  - *Can you tell me more about ...?*

**Die Rolle der Assessorin/des Assessors**

Die Assessorin/der Assessor beobachtet die Lernenden während der Gesprächsführung bzw. während des Sprechens und macht sich Notizen, die anschließend als Gedankenstütze zur Niveaufeststellung herangezogen werden können. Sie/er schätzt dann sowohl die kommunikative Erfüllung der Aufgabenstellung als auch die sprachliche Korrektheit mithilfe des Rasters *Sprechen* (vgl. Abschnitt 5.2.3.2) ein.

**Wann führe ich die Sprechübung im Hinblick auf eine Niveaufeststellung durch?**

- nach Möglichkeit mindestens einmal pro Semester
- im Rahmen offener Lernphasen
- im Rahmen des Förderunterrichts

**Wo mache ich die Sprechübung?**

- Im Idealfall findet sich ein freier Gruppenraum.
- Ansonsten genügen eine Bank und ein paar Stühle außerhalb des Klassenraumes.
- Sprechübungen vor der gesamten Klasse ermöglichen es aktiv zuhörenden Mitschülerinnen und Mitschülern, Feedback zu geben und wertvolle Tipps für ihre eigenen Sprechleistungen zu erhalten.

Es könnte interessant sein, mitunter Videoaufnahmen von Gesprächsübungen zu machen, die den Schülerinnen und Schülern helfen, Zielsetzungen zur Verbesserung ihrer Sprechleistungen zu treffen, aber auch eventuelle Fortschritte – bei neuerlicher Videoaufnahme – festzustellen. (Dabei muss man den Schülerinnen und Schülern aber Zeit geben, sich an das Aufgenommenwerden zu gewöhnen.)

## 5.2.3 Die Einschätzung von Sprechleistungen

### 5.2.3.1 Kurzbeschreibung der GERS-Niveaus

Die folgenden Beschreibungen fassen Formulierungen des GERS zu den Referenzniveaus zusammen (vgl. Trim, North, Coste et al., 2001, insbesondere S. 35, S. 64 und S. 79).

Sprechen A1

#### A1

Sprecher/innen auf dem Niveau A1 können nur in einem sehr beschränkten Umfang auf sehr einfachem Niveau kommunizieren. Sie können sehr einfache Fragen stellen und beantworten, die sich auf die Befriedigung ganz konkreter alltäglicher Bedürfnisse beziehen. Die Äußerungen sind formelhaft und stark situationsgebunden. Gesprächspartner/innen müssen sehr langsam und deutlich sprechen und fallweise Hilfestellung leisten.

Sprechen A2

#### A2

Sprecher/innen auf dem Niveau A2 können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, wenn es um den einfachen und direkten Austausch von Informationen zu vertrauten Dingen geht. Dies umfasst beispielsweise Kommunikation zu Themen wie *Familie, Arbeit, Freizeit und Umgebung*. Kommunikationsfähigkeit auf dem Niveau A2 sichert also das „sprachliche Überleben“ in einer fremdsprachigen Umgebung in einfachen Alltagssituationen.

Für den Kontext der Aufgabenbeispiele bedeutet dies unter anderem:

- die angemessene Anwendung von lexikalischen Wendungen (z. B. Anrede- und Grußformeln) für die jeweilige Aufgabenstellung
- die Anwendung einfacher Konnektoren (wie *and, but, because, first, next, then*), um einfache Sätze zu verbinden, Informationen in einer logischen Reihenfolge zu präsentieren und eine zeitliche Reihenfolge zu beschreiben
- die aufgabengerechte Anwendung von Verbformen (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft)
- genügend Wortschatz, um sich zu den vertrauten Themenbereichen in einfacher Weise äußern zu können

#### A2+

Auf dem Niveau A2+ ist der Wortschatz der Sprecherin/des Sprechers größer, sie/er kann etwas flüssiger und zusammenhängender sprechen und in einem kurzen Gespräch einfache Mittel anwenden, um es zu beginnen, in Gang zu halten und auch zu beenden.

Sprechen B1

#### B1

Sprecher/innen auf dem Niveau B1 („selbstständige Sprachverwender/innen“) können die meisten Situationen bewältigen, denen man im fremdsprachigen Ausland begegnet. Sie können sich einfach und zusammenhängend zu vertrauten Themen und eigenen Interessen äußern und auch komplexere Sachverhalte in sprachlich angemessener Form berichten, beschreiben und erklären.

Für den Kontext der Aufgabenbeispiele bedeutet dies unter anderem:

- ein größerer Wortschatz und damit die Fähigkeit, sich zu den meisten Themen des alltäglichen Lebens flexibler äußern zu können
- die zunehmende Korrektheit bei der Verwendung von Strukturen
- die Fähigkeit, Gefühle wie Überraschung, Freude, Gleichgültigkeit usw. auszudrücken und darauf entsprechend zu reagieren
- die Fähigkeit, jederzeit ein Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden (nur bei *An Gesprächen teilnehmen*)



### 5.2.3.2 Raster zur Einschätzung kommunikativer Sprechleistungen und Raster zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit von Sprechleistungen

Ehe die sprachliche Korrektheit einer Sprechleistung eingeschätzt wird, muss überlegt werden, wann eine sprachliche Kommunikation nicht erfolgreich ist.

Dies ist der Fall,

- wenn die Sprecherin/der Sprecher die Aufgabenstellung in den wesentlichen Bereichen nicht erkannt hat, z. B. bei der Aufgabe *Describe a typical school day* überwiegend ihre/ seine Freizeit beschreibt („Thema verfehlt“) oder nicht ausreichend inhaltliche Informationen zum Thema geben kann (mangelndes *task achievement* im inhaltlichen Sinn), und
- wenn die/der Lernende nicht über jene sprachlichen Kompetenzen verfügt, die notwendig sind, um sich ausreichend verständlich zu machen, also z. B. zahlreiche die Kommunikation nachhaltig behindernde *global errors* im Sinne des GERS begeht (mangelnde sprachliche Korrektheit).

#### a) Raster zur Einschätzung kommunikativer Sprechleistungen

<b>Erfüllung des kommunikativen Ziels im Sinne der Aufgabenstellung (Aspekte des <i>task achievement</i>)</b>
Aufgabenstellung im Hinblick auf die inhaltlichen Vorgaben ( <i>content points</i> )
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ erfüllt</li> <li>■ teilweise erfüllt</li> <li>■ nicht erfüllt</li> </ul>
Vorgegebene Sprechzeit ohne/mit Hilfestellungen durch die Lehrkraft (Interlokutor/in)
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ erreicht</li> <li>■ nicht erreicht</li> </ul>

#### b) Raster zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit von Sprechleistungen

Die folgenden Raster basieren auf jenen Skalen zu den linguistischen und pragmatischen Kompetenzen des GERS, die zur Niveaueinschätzung von Sprechleistungen von Bedeutung sind. Sie sollen Lehrenden eine erste rasche Einschätzung von Sprechleistungen ermöglichen.

Weitere hilfreiche Informationen zur Einschätzung von Sprechleistungen finden Sie im Abschnitt 5.2.5 (Seite 83–87) zur Überprüfung von Sprechleistungen im Rahmen der Standardüberprüfung.

#### Wortschatz

Hier unterscheidet der GERS zwischen *Wortschatzspektrum* und *Wortschatzbeherrschung*:

*Wortschatzspektrum* bezeichnet die Bandbreite der lexikalischen Kenntnisse, über die eine Sprachverwenderin/ein Sprachverwender verfügt (*lexical range*). Solche lexikalischen Elemente können sein:

- Einzelwörter bzw. Wortfelder (z. B. Wochentage, die Monate eines Jahres etc.)
- Satzformeln und Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als Ganzes gelernt und verwendet werden (*chunks of language*), z. B. *Nice to meet you* und *Excuse me!*, oder Sprachbausteine (*phrase builders*) wie *Could I have ..., please?*

*Wortschatzbeherrschung* bezeichnet die für den jeweiligen Kontext passende sprachlich korrekte Anwendung des Wortschatzes (*lexical accuracy*). Je vertrauter das Thema ist, desto mehr Korrektheit wird zu erwarten sein.

### Flexibilität<sup>1</sup>

Dies ist die Fähigkeit einer/eines Sprachenlernenden, Inhalte auf verschiedene Art auszudrücken.

Niveau	Wortschatz und Flexibilität
B1	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ ausreichend groß für die meisten Situationen und Themen des eigenen Alltagslebens</li> <li>■ gute Beherrschung des Grundwortschatzes, aber Fehler beim Ausdrücken schwieriger Sachverhalte und bei wenig vertrauten Themen</li> </ul> <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann ein breites Spektrum einfacher Sprachmittel bei alltäglichen Gesprächssituationen flexibel einsetzen</li> </ul>
A2+	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ begrenzt, aber ausreichend groß für die Erledigung alltäglicher Routinen</li> </ul> <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ fehlender Wortschatz wird zum Teil umschrieben</li> <li>■ kann durch die Kombination von einfachen Wendungen und den Austausch einzelner Wörter in einer Gesprächssituation flexibel reagieren</li> </ul>
A2	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ begrenzt, aber ausreichend groß für die Bewältigung einfacher kommunikativer Grundbedürfnisse<sup>2</sup></li> </ul> <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann einzelne Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren</li> </ul>
A1	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ elementares Repertoire einzelner gelernter Wörter und Wendungen zu konkreten Situationen</li> </ul> <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann fallweise einzelne Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren</li> </ul>

<sup>1</sup> Flexibilität ist im GERS unter den pragmatischen Kompetenzen zu finden. Da es ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, Flexibilität in der Anwendung des Wortschatzes von Beginn an zu trainieren, wurde sie aus praktischen Gründen dem Wortschatz zugeordnet.

<sup>2</sup> Kennzeichnend dafür können die Verwendung kurzer Wortgruppen und gelernter Satzmuster und Wendungen sowie häufige Wortwiederholungen sein.

### Grammatische Korrektheit

Grammatische Kompetenz setzt die Kenntnis der strukturellen Regeln einer Sprache und die Fähigkeit, diese produktiv anzuwenden, voraus.

Niveau	Grammatische Korrektheit
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verwendet häufig gebrauchte Muster und Wendungen in vorhersehbaren Situationen ausreichend korrekt</li> <li>■ Fehler können vorkommen, aber es ist klar, was sie/er ausdrücken möchte</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verwendet einfache Strukturen meistens korrekt; einige systematische elementare Fehler sind noch vorhanden</li> <li>■ es wird in der Regel klar, was sie/er ausdrücken möchte</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verwendet einige einfache Strukturen zum Teil korrekt; elementare Fehler wie das Vermischen von Zeitformen oder die Missachtung der Subjekt-Verb-Kongruenz sind vorhanden</li> <li>■ es wird in der Regel klar, was sie/er ausdrücken möchte</li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ zeigt eine begrenzte Beherrschung auswendig gelernter Strukturen und Satzmuster</li> </ul>

### Flüssigkeit

Unter *Flüssigkeit* versteht man die Fähigkeit, möglichst ohne Stocken zu sprechen.

Niveau	Flüssigkeit
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ spricht, ohne viel zu stocken</li> <li>■ macht manchmal Pausen bei längeren Redebeiträgen, um Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verständliche kurze Redebeiträge, stockt aber häufig und beginnt manchmal von Neuem</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verständlich in sehr kurzen Gesprächen, stockt sehr häufig und beginnt sehr oft von Neuem</li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verwendet nur sehr kurze, wenig zusammenhängende Äußerungen; macht sehr viele Pausen</li> </ul>

### Aussprache und Intonation

Aussprache und Intonation sind Teil der phonologischen Kompetenz. Sie beinhalten Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion von Sprache, etwa in Bezug auf:

- lautliche Einheiten (Phoneme)
- phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Wortakzent, Wortton)
- Satzrhythmus
- Intonation

Niveau	Aussprache und Intonation
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aussprache trotz einiger Fehler gut verständlich</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ trotz eines merklichen Akzents klar genug, um verstanden zu werden</li> <li>■ die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner muss eher selten um Wiederholung bitten</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ trotz eines sehr deutlichen Akzents klar genug, um verstanden zu werden</li> <li>■ die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner muss manchmal um Wiederholung bitten</li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen mit einiger Mühe verständlich</li> </ul>

### Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion (insbesondere für die Fertigkeit *Zusammenhängend sprechen*)

Dies umfasst die Fähigkeit, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, etwa in Bezug auf:

- Gesprächsgestaltung
- logische Aufeinanderfolge von Sätzen (Kohärenz)
- Herstellen von geeigneten Satzverbindungen (Kohäsion)

Themenentwicklung und eine vermehrte Anwendung von Satzverknüpfungen sind am Beginn eines Sprachlernprozesses (Niveau A1) nicht zu erwarten und werden erst mit zunehmenden Sprachkenntnissen immer wichtiger.

Niveau	Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Text entspricht inhaltlich und sachlich meist dem Thema</li> <li>■ Text verwendet gängige Verknüpfungsmittel und enthält einige Details</li> <li>■ präsentiert Ideen bzw. Informationen in einfacher, aber durchgehend linear zusammenhängender Form</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Text entspricht inhaltlich und sachlich zum Teil dem Thema</li> <li>■ kann Sätze durch einfache Konnektoren wie <i>and</i>, <i>but</i>, <i>because</i>, <i>then</i>, <i>first</i> oder <i>next</i> verbinden</li> <li>■ präsentiert Ideen bzw. Informationen in Form einer einfachen Aufzählung</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Text entspricht inhaltlich und sachlich zum Teil dem Thema</li> <li>■ Text kann zum Teil monoton und/oder ungeordnet wirken</li> <li>■ kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>and</i>, <i>but</i> und <i>because</i> verbinden</li> <li>■ präsentiert Ideen bzw. Informationen in eher bruchstückhaften und wenig zusammenhängenden Sätzen</li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Text kann zum Teil ungeordnet und/oder verwirrend wirken</li> </ul>

**Sprecherwechsel und situative Angemessenheit** (nur für die Fertigkeit *An Gesprächen teilnehmen*)

Eine Gesprächsführung beinhaltet sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen:

- Agieren (Wort ergreifen)
- Reagieren (antworten)
- Zuhören
- Kooperieren (d. h. gemeinsam die Kommunikation aufrechterhalten)
- situationsadäquates Verhalten (z. B. Höflichkeit, Register)

Niveau	Sprecherwechsel und situative Angemessenheit
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann ein einfaches Gespräch zu vertrauten Themen beginnen, in Gang halten und beenden</li> <li>■ kann Teile von dem, was jemand sagt, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern</li> <li>■ kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen mit den gebräuchlichsten Redemitteln ausführen</li> <li>■ wendet die wichtigsten Höflichkeitskonventionen an</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verwendet einfache Mittel, um kurze Gespräche zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden</li> <li>■ kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen ausdrücken</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann jemanden ansprechen und auf einfache Feststellungen reagieren (z. B. <i>So do I; I think so, too</i>)</li> <li>■ kann verbal signalisieren, dass sie/er etwas versteht</li> <li>■ verwendet einfache Höflichkeitsformeln der Begrüßung, Verabschiedung und Anrede</li> <li>■ kann Einladungen und Entschuldigungen aussprechen und darauf reagieren</li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann ganz einfache Fragen stellen und beantworten, kann jedoch kein Gespräch selbstständig führen</li> <li>■ verwendet einfachste alltägliche Höflichkeitsformeln, z. B. zur Begrüßung und Verabschiedung</li> </ul>

### Spektrum sprachlicher Mittel – Sprechen (allgemein)

Das Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein) beschreibt, zusammenfassend zu den vorhergehenden Tabellen, welche Fortschritte Sprachenlernende in Bezug auf ihre sprachlichen Kompetenzen gemacht haben. Diese Skala ist zur ersten Orientierung hilfreich.

Niveau	Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mithilfe von einigen Umschreibungen, über Themen wie <i>Familie, Hobbys, Interessen</i> oder <i>Schule</i> äußern zu können, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihr/ihm ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten</li> <li>■ kann einfache Satzmuster verwenden und sich mithilfe von memorierten Satzteilen, kurzen Wortgruppen und Wendungen über sich selbst und vertraute Menschen, über das, was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen</li> <li>■ verfügt über ein begrenztes Repertoire an Wendungen für einfachste Grundsituationen</li> <li>■ es kann zu Missverständnissen und Abbrüchen kommen</li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art</li> </ul>

## 5.2.4 Illustrierende Aufgabenbeispiele und Performanzbeschreibungen zur Fertigkeit *Sprechen*

### PLACES IN ENGLAND



CODE 094

Fertigkeit	An Gesprächen teilnehmen
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 7:</b> Kann einfache Erklärungen und Anweisungen geben, z.B. nach dem Weg fragen bzw. den Weg erklären. (A2+)
Themenbereich(e)	Interkulturelle und landeskundliche Aspekte
Zeitbedarf	7 Minuten 1 Min. <i>interlocutor</i> 3 Min. Vorbereitung 3 Min. Sprechzeit (1,5 Min. pro Schülerin/Schüler)
Material- und Medienbedarf	<i>Prompt cards</i> Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	---
Quelle	<a href="http://www.english-heritage.org.uk/server/show/conProperty.313">www.english-heritage.org.uk/server/show/conProperty.313</a> (7.10.2005) [adaptiert] <a href="http://www.english-heritage.org.uk/server/show/conProperty.316">www.english-heritage.org.uk/server/show/conProperty.316</a> (7.10.2005) [adaptiert]

CODE 094

**UNTERLAGE FÜR DIE LEHRKRAFT**

INTERLOCUTOR:

- ☞ **Each of you has got some information about a wonderful place in England. Find out some information about your partner's place.**

**Find out the name of your partner's place, when it is open, how much it costs to visit the place and if it is cheaper for a group of people.**

**Before you start talking you have got 3 minutes to read your information card and to make notes.**

- 🕒 After 3 minutes:

- ☞ **[NAME A], please begin to ask questions.**  
**Both of you should talk as much as possible!**



**UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN**

CODE 094

**PROMPT CARD A and B (QUESTIONS)****PLACES IN ENGLAND**

This is the information about a place in England (extra sheet – Information).  
Read it carefully.

Your partner has got some information about another place in England.  
Try to get some information about your partner's place.

Find out

- the name of the place
- if you can visit that place every day
- the opening time of the place
- closing time
- ticket prices
- prices for families

**You have got 3 minutes to read and make notes.**



CODE 094

## UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



### PROMPT CARD A (INFORMATION)

#### PLACES IN ENGLAND: Stonehenge – A wonder of the world



Fotos: wikipedia.org

The great and very old stone circle of Stonehenge is one of the wonders of the world.

#### Opening times

Dates	Opening Times	Opening Days
16 Mar-31 May	9.30am-6pm	Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat, & Sun
1 Jun-31 Aug	9am-7pm	Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat, & Sun
1 Sep-15 Oct	9.30am-6pm	Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat, & Sun
16 Oct-15 Mar	9.30am-4pm	Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat, & Sun
24-26 Dec and 1 Jan	Closed	

Details: Stonehenge will close 20 minutes after the closing time.

#### Ticket prices

Adult:	£ 5.50
Children:	£ 2.80
Family ticket (2 adults & 3 children)	£ 13.80

**UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN**

CODE 094

**PROMPT CARD B (INFORMATION)****PLACES IN ENGLAND: Tintagel Castle, Cornwall**

Fotos: wikipedia.org

Tintagel Castle is located on one of England's most dramatic coastlines, Tintagel is a romantic spot. It is also a place of legends (King Arthur).

**Opening times**

Dates	Opening Times	Opening Days
24 Mar-30 Sep	10am-6pm	Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat, & Sun
1-31 Oct	10am-5pm	Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat, & Sun
1 Nov-31 Mar	10am-4pm	Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat, & Sun
24-26 Dec and 1 Jan	Closed	

**Ticket prices**

Adult: £ 3.90

Children: £ 2.00

Family tickets (2 adults & 3 children): £ 12.00

Group Discount: 15% discount for groups of 11 or more passengers.

Free entry for coach driver and tour leader.

## GOING OUT



CODE 163

Fertigkeit	An Gesprächen teilnehmen
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 5:</b> Kann in einfachen Worten die eigenen Ansichten, Pläne und Absichten äußern und begründen. (B1)
Themenbereich(e)	Kindheit und Erwachsenwerden Gedanken, Empfindungen und Gefühle Umwelt und Gesellschaft
Zeitbedarf	7 Minuten 1 Min. <i>interlocutor</i> 3 Min. Vorbereitung 3 Min. Sprechzeit (max. 1,5 Min. pro Schülerin/Schüler)
Material- und Medienbedarf	<i>Prompt cards</i> Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	---
Quelle	---

CODE 163

**UNTERLAGE FÜR DIE LEHRKRAFT**

INTERLOCUTOR:

- **You are going to talk to your partner about young people and going out. One of you will play the role of a parent, the other the role of a teenager. Act out the role that is given to you on your prompt card.**

**[NAME A], here are some points to talk about with [NAME B]. You will have to start the discussion.**

Give prompt card A to student A.

- **[NAME B], here are some points to talk about. Your partner will start the discussion.**

Give prompt card B to student B.

- **You now have 3 minutes to look at your prompt cards and to think about what you want to say.**

**You can use the arguments on the prompt card if you want to. You can also think of your own arguments.**

- ⌚ **Allow the students 3 minutes to get acquainted with the materials and to collect their thoughts.**

- **Now let's have the discussion. Both of you should talk as much as possible.**

## UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



CODE 163

### GOING OUT

#### PROMPT CARD A


You are 14, and your parents are very strict; you are not allowed to go out in the evening at all. You want more freedom and so you decide to discuss your situation with your mother/father.

**You open the discussion.**

**You can use the following arguments if you want to:**

- 14 – old enough to go out
- friends: may go out till midnight
- lose friends
- school: no problems
- pay with pocket money
- no dangers
- try to find a compromise

**You have got 3 minutes to think about it and make notes here:**



### GOING OUT

#### PROMPT CARD B

You are a parent of a 14-year-old; you are very strict, and you do not allow going out in the evening. Your child wants to discuss the situation with you.

**STUDENT A opens the discussion.**

**You can use the following arguments if you want to:**

- not before 16
- see friends during day/at school
- good friends near home/going out not important
- tired at school → bad grades
- going out: very expensive
- together with friends at home – no dangers
- try to find a compromise

**You have got 3 minutes to think about it and make notes here:**



Das Kurzvideo, auf das sich die folgende Performanzbeschreibung bezieht, sowie weitere Aufnahmen können von der Website des ÖSZ bezogen werden.

### Performanzbeschreibung 163/Going out

Fertigkeit	An Gesprächen teilnehmen
Deskriptor	Kann in einfachen Worten die eigenen Ansichten, Pläne und Absichten äußern und begründen. (B1)
Themenbereiche	Kindheit und Erwachsenwerden Gedanken, Empfindungen und Gefühle Umwelt und Gesellschaft
8. Schulstufe	Schule: BRG Körösi, Graz

**Erfüllung des kommunikativen Ziels und der Aufgabenstellung (task achievement):** Beide Sprecher, Christof (links) und Jan (rechts), erfüllen die Aufgabenstellung und bringen die meisten inhaltlichen Vorgaben in das Gespräch ein. Die erwartete Sprechzeit von drei Minuten wurde jedoch deutlich unterschritten (gesamte Sprechzeit: 1:40 Minuten).

**Wortschatz (Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung):** Der Wortschatz beider Sprecher ist ausreichend groß, um die gegebene Gesprächssituation zu meistern.

**Grammatische Korrektheit:** Christof und Jan verwenden die für die gegebene Situation notwendigen Wendungen und Redefloskeln ausreichend korrekt. Es ist stets klar, was sie ausdrücken möchten. Es passieren jedoch einige Fehler (z. B. Christof: *much friends; at the day – during the day*).

**Flüssigkeit:** Beide sprechen relativ flüssig.

**Aussprache und Intonation:** Beide haben eine gute und leicht verständliche Aussprache.

**Sprecherwechsel:** Der in der Angabe geforderte Beginn des Gesprächs durch den Jugendlichen findet nicht statt, da der Elternteil mit dem Ausgehverbot beginnt. Beide können im Anschluss ein einfaches Gespräch zu einem vertrauten Thema in Gang halten und auch erfolgreich beenden. Sie können das gegenseitige Verstehen sichern und aufeinander mit angemessener Sprache reagieren (*really?, but ...*).

**Gesamteinschätzung:** Beide Gesprächspartner verfügen über genügend sprachliche Mittel, um die Kommunikationsabsicht zufriedenstellend zu verwirklichen und auf die Äußerungen des jeweils anderen adäquat zu reagieren. Die Performanz gibt Grund zur Annahme, dass die beiden Schüler in Teilbereichen schon über das Niveau A2 hinaus im Sinne von unabhängigen Sprachverwendern agieren können.

## TALKING ABOUT SPORTS



CODE 086

Fertigkeit	Zusammenhängend sprechen
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 4:</b> Kann über Sachverhalte und Abläufe aus dem eigenen alltäglichen Lebensbereich berichten, z.B. über Leute, Orte, Tätigkeiten. (A2+)
Themenbereich(e)	Hobbys und Interessen Körper und Gesundheit
Zeitbedarf	6 Minuten 1 Min. <i>interlocutor</i> 3 Min. Vorbereitung 2 Min. Sprechzeit
Material- und Medienbedarf	<i>Prompt card</i> Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	---
Quelle	---



CODE 086

**UNTERLAGE FÜR DIE LEHRKRAFT**

INTERLOCUTOR:

🗨️ **[NAME], this is your task.**

Hand out prompt card to student.

🗨️ **Talk about how important sport is in your life. You can tell me about**

- **the sports you enjoy doing or watching and**
- **if you think sport is important for young people.**

**Before we start you have got 3 minutes to make notes on this sheet.**

🕒 Wait for 3 minutes before you begin the task.

🗨️ **Now, [NAME], tell me about your ideas on sport.  
What are the sports you are interested in?  
Is sport important for young people?**

**You have 2 minutes to talk to me.**

PROMPTS (if necessary):

- Do you watch sports on TV?
- Is your family sporty?
- Why don't you (Why did you) join a sports club?
- What about your friends/family? Do they do sports?
- Do you try to keep fit?
- What sports are popular in Austria?
- Do boys and girls have the same sports interests?
- Is sport important in your school?
- Can sports be dangerous?

## UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



CODE 086

### TALKING ABOUT SPORTS

#### PROMPT CARD

Talk for 2 minutes about sports and how you feel about this topic.

You can

- talk about sports you enjoy doing or watching,
- discuss if you think sports are important for young people,
- talk about your family and friends and sports!

You have got 3 minutes to make notes. Look at the pictures for some ideas!



Fotos: wikipedia.org

Notes:



## TALK ABOUT YOUR DREAM JOB



CODE 160

Fertigkeit	Zusammenhängend sprechen
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 2:</b> Kann Träume, Hoffnungen, Ziele beschreiben. (B1)
Themenbereich(e)	Hobbys und Interessen Schule und Arbeitswelt
Zeitbedarf	6 Minuten 1 Min. <i>interlocutor</i> 3 Min. Vorbereitung 2 Min. Sprechzeit
Material- und Medienbedarf	<i>Prompt card</i> Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	---
Quelle	---

CODE 160

**UNTERLAGE FÜR DIE LEHRKRAFT**

INTERLOCUTOR:

Hand out prompt card and explain the task.

- 🗨 **[NAME], this is your task: Talk for 2 minutes about your favourite job or your dream job.**  
**You have got 3 minutes to think about it and to make notes.**

🕒 After 3 minutes:

- 🗨 **Now tell me about the job you would like to do.**

PROMPTS (if necessary):

- What would you like to become?
- Why would you like to become a ...?
- What are you good at?
- Where would you have to work?
- At what time of the day would you have to work?

## UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



CODE 160

### TALK ABOUT YOUR DREAM JOB

#### PROMPT CARD

**Talk for 2 minutes about your favourite job or your dream job.**

- What would you like to become? Why?
- What are you interested in?
- What are you good at?
- How do you feel about your mum's/dad's job?
- What are your friends' plans?

**You have got 3 minutes to make notes on this sheet:**



**Performanzbeschreibung 160/Talk about your dream job (Performanz 1)**

Fertigkeit	Zusammenhängend sprechen
Deskriptor	Kann Träume, Hoffnungen, Ziele beschreiben. (B1)
Themenbereiche	Hobbys und Interessen Schule und Arbeitswelt
8. Schulstufe	Schule: BRG Körösi, Graz

**Erfüllung des kommunikativen Ziels und der Aufgabenstellung (*task achievement*):** Die Aufgabenstellung wird verstanden, die inhaltlichen Vorgaben werden durchwegs zufriedenstellend erfüllt. Einige Inhaltspunkte werden recht detailliert ausgeführt, auf den letzten Punkt *What are your friends' plans?* wird aber nicht eingegangen.

**Wortschatz (Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung):** Die Sprecherin verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz zur Erfüllung der Aufgabenstellung. Teilweise kommt es zu Wiederholungen, Umschreibungen werden eingesetzt, wenn sich Probleme ergeben (*I can be good for write a story*). Trotz Verwechslungen wie in *I am interesting in horses* besitzt die Lernende jedoch bereits die Fähigkeit und den Wortschatz, um sich dem Thema von mehreren Seiten zu nähern und erfolgreich Kommunikation aufzubauen.

**Grammatische Korrektheit:** Einfache Satzstrukturen werden meist korrekt verwendet. Fehler sind vorhanden (*I like horse, a other job is teacher*), fallweise wird auch Selbstkorrektur erfolgreich angewendet (*my father ... he have ... ah, has ... a lot ... a holiday, a good holiday*). Es ergeben sich keine Grammatikprobleme, die die Kommunikation abbrechen lassen.

**Flüssigkeit:** Die Sprecherin präsentiert ihre Informationen flüssig und sicher. Sie macht Pausen und setzt manchmal neu an, was aber in sehr natürlicher Weise den Prozess der inhaltlichen und sprachlichen Planung widerspiegelt.

**Aussprache und Intonation:** Die Aussprache ist gut verständlich, leichte Fehler sind fallweise erkennbar.

**Themenentwicklung/Kohärenz und Kohäsion:** Die Sprecherin präsentiert das Thema klar und zusammenhängend, indem sie die Inhaltspunkte nacheinander abhandelt. Oft werden die Informationen in Form einer einfachen, mit *and* verbundenen Aufzählung dargeboten (*and I like horse and I have one*).

**Gesamteinschätzung:** Die Sprecherin verfügt über ein Repertoire an sprachlichen Mitteln, das es ihr ermöglicht, die Aufgabenstellung sicher zu lösen. Bis auf den fehlenden letzten Punkt der Angabe wird zu allen *content points* verständlich und oft recht detailliert berichtet, die geforderte Sprechzeit von zwei Minuten aber nicht ganz erfüllt. Mängel in Wortschatz und Grammatik kommen vor, die Lernende muss auch fallweise gewisse Kompromisse in Bezug auf die Realisierung ihrer Sprechabsicht machen. Die Anforderungen des Bereichs A2 werden insgesamt sehr sicher erfüllt.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Eine Publikation zur Beurteilung von Sprechleistungen wird Ende 2011 in der Praxisreihe des ÖSZ veröffentlicht werden.

## 5.2.5 Wie wird die Sprechkompetenz in der Standardüberprüfung getestet?

### 5.2.5.1 *Sprechen* im Lehrplan, im GERS und in den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe

Sprechen ist zweifelsohne die am meisten erwünschte und angestrebte Kompetenz im Fremdsprachenerwerb. Erfolgreiches Sprechen erfordert spezifische kommunikative Kompetenzen; diese zu erwerben bzw. zu vermitteln ist daher wichtiger Bestandteil jedes modernen Fremdsprachenunterrichts.

Auch der Lehrplan misst der kommunikativen Kompetenz im Bereich der lebenden Fremdsprachen eine übergeordnete Bedeutung zu. Er verweist deutlich auf deren interaktive Komponente und unterteilt den Fertigungsbereich *Sprechen* in zwei Bereiche: *An Gesprächen teilnehmen* und *Zusammenhängend sprechen*.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenz in den Fertigungsbereichen *Hören*, *Lesen*, *An Gesprächen teilnehmen*, *Zusammenhängend sprechen* und *Schreiben*. Als übergeordnetes Lernziel in allen Fertigungsbereichen ist stets die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation – die nicht mit fehlerfreier Kommunikation zu verwechseln ist – anzustreben (vgl. BMUKK, 2006, und BMUKK, 2008). Der Lehrplan stellt dadurch erfolgreiche Kommunikation deutlich über die absolute sprachliche Korrektheit und folgt damit dem Grundsatz der flüssigen Kommunikation (*fluency-oriented approach*), der im Unterricht entsprechend gefördert und in die Beurteilung einbezogen werden soll.

Die Förderung kommunikativer Kompetenz mit dem Ziel der flüssigen und erfolgreichen Kommunikation und die Entlastung vom Anspruch, diese stets in einer sprachlich absolut korrekten Performanz realisieren zu müssen, begünstigen das Üben kommunikativer Fertigkeiten in Partner- und Gruppenarbeit und ermöglichen dies auch in größeren Gruppen. Die Lehrkräfte übernehmen dabei die Rolle von Beraterinnen und Beratern bzw. Helferinnen und Helfern, ermöglichen Sprechprozesse und unterstützen die Schüler/innen mit eventuell erforderlichen Sprachmitteln.

Der Auftrag, alle Fertigkeiten im gleichen Ausmaß und regelmäßig zu unterrichten und zu üben, bringt dem Sprechen – das nunmehr zwei Fertigungsbereiche umfasst – zusätzliche Bedeutung. Er stellt aber auch die Verpflichtung dar, das Sprechen zu beurteilen und in die Leistungsbeurteilung einzubeziehen: „Die Fertigungsbereiche Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen und Schreiben sind in annähernd gleichem Ausmaß regelmäßig und möglichst integrativ zu erarbeiten und zu üben.“ (BMUKK, 2006, S. 2, und BMUKK, 2008, S. 2)

Da aber die Erfassung der mündlichen Kompetenzen in der Gesamtbeurteilung vom Lehrplan im Sinne der Gleichwertigkeit der Fertigkeiten explizit gefordert wird, muss ein GERS-orientierter Unterricht mündliche Prüfungs- und Übungsformen beinhalten, die sowohl monologische als auch dialogische Sprechkompetenzen verlässlich abbilden (vgl. Brock, Horak, Lang-Heran et al., 2008, S. 12).

Um monologische und dialogische Sprechkompetenzen überprüfbar und bewertbar zu machen, beschreiben der Lehrplan und die Bildungsstandards genau, welche Kann-Deskriptoren Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe in den Fertigungsbereichen *An Gesprächen teilnehmen* und *Zusammenhängend sprechen* erfüllen sollen.

Sowohl der Lehrplan als auch die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe beziehen sich dabei auf Deskriptoren und Niveaubeschreibungen des GERS, der neben

Claudia Mewald

Grundsätzliches

Wie lässt sich kommunikative Kompetenz testen?

aktuellen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung auch die theoretische Grundlage der Standardüberprüfung E8 im Bereich *Sprechen* darstellt.

### 5.2.5.2 Von der kommunikativen Kompetenz zur Sprechüberprüfung

Es ist eine Erfahrung vieler Praktiker/innen, dass trotz der großen Bedeutung des Sprechens das Überprüfen der gesprochenen Sprache im Unterricht im Vergleich zu anderen Fertigkeiten am wenigsten gut entwickelt ist. Obwohl der Vorrang der kommunikativen Kompetenz in die Lehrbücher und in den Fremdsprachenunterricht Einzug gefunden hat, ist das systematische Testen und Beurteilen von Sprechperformanzen noch nicht etabliert, und das Sprechen hat offensichtlich auch nicht jenes Gewicht in der Leistungsbeurteilung, das es haben könnte und sollte.

Um Sprechperformanzen verlässlich einschätzen zu können, muss der Begriff der kommunikativen Kompetenz so definiert sein, dass dessen Komponenten zuverlässig erkannt und bewertet werden können. Wenn man bedenkt, dass keine Sprechperformanz der anderen gleicht und die Lösungsmöglichkeiten für Sprechanlässe vielfältig sind, wird deutlich, dass eine größtmögliche Standardisierung der Abläufe und Bewertungen bei Sprechüberprüfungen zwar anzustreben ist, jedoch kein leichtes Unterfangen darstellt.

Frühere Sprechtests konzentrierten sich daher auf das unmittelbar Überprüfbare (Grammatik, Vokabeln, Aussprache) und vermieden die Beurteilung jener Komponenten der kommunikativen Kompetenz, die für das interaktive und ungeplante Sprechen typisch und erforderlich sind. Mit der Entwicklung des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts entstand jedoch der Bedarf, kommunikative Kompetenz zu erfassen und zu beurteilen.

Der GERS legt fest, dass in gewisser Weise alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit beitragen. Es ist jedoch sinnvoll, beim standardisierten Testen und Beurteilen von Sprechperformanzen die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von den sprachspezifischen Kompetenzen im engeren Sinn zu unterscheiden. Daher werden auf der Grundlage des GERS folgende Kompetenzen für die Bewertung der Sprechperformanzen in der Standardüberprüfung E8 herangezogen:

- linguistische Kompetenzen
- soziolinguistische Kompetenzen
- pragmatische Kompetenzen

**Linguistische Kompetenzen** beziehen sich auf die Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden, und auf die Fähigkeit, diese auch zu verwenden. Die folgenden drei linguistischen Kompetenzen werden in der Standardüberprüfung E8 im Bereich *Sprechen* erfasst und bewertet: lexikalische, grammatische und phonologische Kompetenz.

**Soziolinguistische Kompetenzen** beschreiben die Kenntnis und die Fähigkeit, die soziale Dimension des Sprechens zu bewältigen. Die Standardüberprüfung konzentriert sich in diesem Bereich ausschließlich auf jene Aspekte, die Kandidatinnen und Kandidaten aufgrund ihres Alters und ihrer Fremdsprachenerfahrung bewältigen können. Dies betrifft die Kennzeichnung sozialer Beziehungen (Wie frage ich Fremde nach dem Weg? Wie bitte ich Freunde um etwas? Wie kommuniziere ich Zustimmung beim Aushandeln von Abmachungen? ...) und Höflichkeitskonventionen (Wie grüße ich? Wie entschuldige ich mich? Wie beginne ich ein Gespräch? ...).



**Pragmatische Kompetenzen** beschreiben die Fähigkeit der Kandidatinnen und Kandidaten, ihre Sprechperformanzen zu organisieren (beispielsweise einen zeitlichen Ablauf in einer Erzählung zu strukturieren: *first – then – at last*), kommunikative Aufgabenstellungen zu erfüllen (beispielsweise Informationen zu geben, um Auskunft zu bitten) und das Gespräch interaktiv zu führen (beispielsweise einen Sprecherwechsel zu initiieren: *I often write emails, and what about you?*).

Die konkrete Erfassung kommunikativer Kompetenzen macht diese beobachtbar. Die Beschreibung, wie gut diese Kompetenzen erfüllt werden, macht sie bewertbar.

### 5.2.5.3 Struktur und Formate der Standardüberprüfung E8 im Bereich *Sprechen*

Ziel der Standardüberprüfung E8 im Bereich *Sprechen* ist es, Stärken und Schwächen der Schüler/innen in Bezug auf ihre kommunikativen Sprechkompetenzen festzustellen. Diese sollen sie in Aufgabenstellungen unter Beweis stellen, die soweit als möglich den Sprechgewohnheiten und Erfahrungen der Altersgruppe entsprechen.

Zielgruppe sind Schüler/innen der Sekundarstufe I (APS und AHS). Zum Zeitpunkt der Überprüfung gegen Ende der 8. Schulstufe sind die Kandidatinnen und Kandidaten in der Regel etwa 14 Jahre alt. Die Aufgabenstellungen nehmen auf die Interessen und die Lebenserfahrungen der Zielgruppe Rücksicht und vermeiden Themen oder Situationen, die eine Benachteiligung aufgrund des Geschlechts, der sozialen Herkunft, der Nationalität, der Kultur oder der Religion hervorrufen könnten. Das Testniveau liegt im Bereich A2 bis B1 laut GERS.

Die Standardüberprüfung E8 im Bereich *Sprechen* wird von trainierten Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleitern (Interlokutorinnen und Interlokutoren) mit jeweils zwei Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Die Auswahl der Gesprächspartner/innen wird derzeit den Kandidatinnen und Kandidaten bzw. den Schulen überlassen, um Nachteile durch ungünstige Kombinationen (persönliche Konflikte etc.) zu vermeiden.

#### Die Teile der Standardüberprüfung E8 im Bereich *Sprechen*

##### Interview

Das Interview ist als *warm-up* gedacht. Die Schüler/innen geben einfache Informationen über sich selbst als Antwort auf Fragen der Interlokutorin/des Interlokutors. Letztere/Letzterer bemüht sich, in dieser Eingangsphase eine weitgehend entspannte Atmosphäre zu vermitteln. Das Interview dauert insgesamt zwei Minuten und wird nicht in die Beurteilung einbezogen.

##### Monolog

Jede Schülerin/jeder Schüler erhält zurzeit drei Themen zur Wahl und spricht nach einer Vorbereitungszeit von einer Minute, in der keine Notizen gemacht werden, ca. zwei bis drei Minuten lang über ein Thema.

##### Dialog

Im dialogischen Teil der Überprüfung wird ein schriftlicher und/oder bildlicher Impuls gegeben. Die beiden Schüler/innen sprechen miteinander über das vom Impuls vorgegebene Thema.

Zu Beginn führen die Schüler/innen ein einfaches Alltagsgespräch, danach folgt eine etwas umfassendere Diskussion zum Thema. So folgt beispielsweise einem einfachen Gespräch zweier Freundinnen oder Freunde über einen Einkauf die Diskussion über das Thema *Mode und Trends*. Die Vorbereitungszeit beträgt eine Minute, die gemeinsame Sprechzeit vier bis fünf Minuten.

## Rolle der Interlokutoren

Die Interlokutorinnen und Interlokutoren folgen einem standardisierten Testablauf und verwenden weitgehend standardisierte Fragen, um allzu lange Pausen oder Kommunikationsabbrüche zu vermeiden. Im interaktiven Teil werden bei einem Stillstand der Kommunikation standardisierte Fragen zum Vorlesen zur Verfügung gestellt, um die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern wieder zu beleben. Wenn dies ebenfalls nicht funktioniert, übernimmt die Interlokutorin/der Interlokutor die Fragestellung. Sie/er trägt auch dafür Sorge, dass beide Schüler/innen vergleichbare Sprechzeiten im Dialog erreichen.

**Zeitraumen und Arbeitsanweisungen**

Die Überprüfung dauert fünfzehn bis siebzehn Minuten, pro Unterrichtseinheit können die Sprechleistungen von drei Paaren überprüft werden.

Die Anweisungen erfolgen in englischer Sprache und dürfen das GERS-Niveau A2 nicht überschreiten, um allen Schülerinnen und Schülern, die in den rezeptiven Fertigkeiten *Lesen* und *Hören* das Niveau A2 erreichen, die Chance zu geben, ohne wesentliche Einschränkungen die Sprechaufgaben zu erfüllen.

**Bewertung**

Die Bewertung der Performanzen erfolgt durch ausgebildete Assessorinnen und Assessoren während der Überprüfung. Sie wird in vier Kriterien und sieben Niveaustufen vorgenommen, wobei 7 die beste, 1 die schwächste Leistung darstellt. Bewertungen auf dem Niveau 0 indizieren das Fehlen bewertbarer Sprache (etwa durch Verweigerung, zu wenige und/oder zu kurze Äußerungen).

## Bewertungskriterien

Die Bewertung der kommunikativen Kompetenzen erfolgt in den folgenden vier Qualitätskriterien auf acht Stufen (*band 0 bis 7*):

- *Task Achievement and Communicative Skills*
- *Clarity and Naturalness of Speech*
- *Grammar*
- *Vocabulary*

Die Dimension *Task Achievement and Communicative Skills* bewertet vor allem die erfolgreiche und sinnvolle Erfüllung der Aufgabenstellung. Im Mittelpunkt der Bewertung stehen die Treffsicherheit und die Reichhaltigkeit der Ausführung. Performanzen im oberen Bewertungsbereich bieten verlässliche Kommunikation und detaillierte Informationen. Wenn wenig Information geboten wird und die Kommunikation auch in sehr einfachen Situationen wie etwa Einkaufsgesprächen oder Wegbeschreibungen kaum erfolgreich ist, wird die Bewertung im unteren Bereich angesetzt.

Zusätzlich zur Erfüllung der Aufgabenstellung wird beim monologischen Sprechen auf die thematische Entwicklung eingegangen. Während auf hohem Niveau wichtige Punkte durch zusätzliche relevante Details ergänzt werden und der Sprechakt eine sinnvolle Einheit darstellt, kommen in Performanzen der niedrigsten Stufe nur einfache Aussagen, oft nur mithilfe der Interlokutorin/des Interlokutors, zustande.

Im Dialog wird außerdem die erfolgreiche Interaktion bewertet. Erfolgt das Gespräch effektiv durch das Aufgreifen von Inhalten, durch aktiven Sprecherwechsel, das Beenden von Gedankengängen etc., wird die höchste Stufe erreicht. Reicht die Diskurskompetenz gerade einmal aus, um einfache Fragen anzudeuten, entspricht sie der niedrigsten Stufe.

Die zweite Dimension der Bewertung, *Clarity and Naturalness of Speech*, bezieht sich auf die Fähigkeit, zusammenhängend und mit natürlicher Aussprache zu sprechen. Die Bewertung dieser Dimension erfolgt ebenfalls auf der Basis von drei Faktoren.

Der erste Faktor in der Bewertung erfasst die Flüssigkeit der Performanz (*fluency*). Performanzen auf dem niedrigsten Niveau sind durch häufige Unterbrechungen, die oft zum Zusammenbruch der Kommunikation führen, gekennzeichnet. Im Monolog wird zusätzlich ein zweiter Faktor, die Länge und der Zusammenhang der Sprechakte, bewertet. Längere Passagen mit einer Sprechzeit von ca. zwei Minuten ohne auffällige Unterbrechungen bringen hohe Bewertungen. Im untersten Bereich hingegen sind nur sehr kurze isolierte Äußerungen zu beobachten. Aussprache, Intonation und Betonung sind die dritte maßgebliche Komponente einer natürlich klingenden Performanz. Die Niveaus reichen von klarer und natürlicher Aussprache und Intonation (*band 7*) bis zu häufigen Fehlern in der Aussprache, die zu großen Verständnisschwierigkeiten mit Sprecherinnen und Sprechern der englischen Sprache führen (*band 1*). Selbstverständlich werden alle Standardvarianten des Englischen akzeptiert.

Die linguistischen Kompetenzen der Schüler/innen werden in den Dimensionen *Grammar* und *Vocabulary* bewertet. Die Kompetenzbeschreibungen sind beinahe identisch mit jenen der Standardüberprüfung E8 im Bereich *Schreiben* (vgl. Abschnitt 5.3.5), ihre Anwendung erfolgt jedoch entsprechend den Charakteristika ungeplanter gesprochener Sprache (Vorhandensein kurzer Einheiten und unvollständiger Sätze, Aneinanderreihung kurzer Phrasen, häufiger Wechsel der Sprecher/innen oder Inhalte etc.).

In beiden Dimensionen wird vor allem die Vielfalt der sprachlichen Mittel (*range*) bewertet. Je vielfältiger und abwechslungsreicher die grammatischen Strukturen und der Wortschatz sind, desto besser wird eine Performanz eingestuft. Allerdings sind auch in diesen Dimensionen die Natürlichkeit und die Sinnhaftigkeit der sprachlichen Elemente vorrangig.

Zusätzlich zur Vielfalt wird die Korrektheit der Sprache bewertet. Dabei wird besonders sensibel mit der Tatsache umgegangen, dass bei der Gewichtung der Sprachrichtigkeit die spontane Produktion *in real time* und die Charakteristika der gesprochenen Sprache berücksichtigt werden müssen. Gesprochene Sprache darf nicht mit geschriebener verglichen werden und Fehler (etwa bei syntaktischen Überlagerungen während des Sprechens, etwa *I've been to Australia ... in 2001*), die im Schreiben als solche gelten, werden im Sprechen als Varianten akzeptiert. Wie auch bei den schriftlichen Performanzen werden vor allem *global errors*, also Fehler, die die Kommunikation behindern oder sogar zum Erliegen bringen, bei der Bewertung ins Kalkül gezogen. *Local errors* (Versprecher, Flüchtigkeitsfehler, Auslassungen etc.), die an sich auf die Kommunikation keinen oder wenig Einfluss haben, werden nur dann in die Bewertung einbezogen, wenn sie wegen ihrer Häufigkeit die Kommunikation stören. Grundsätzlich wird das couragierte Verwenden vielfältiger sprachlicher Mittel (*risk taking*) belohnt. Schüler/innen werden keinesfalls schlechter bewertet, wenn sie Fehler machen, die durch die Verwendung komplexerer sprachlicher Elemente bedingt sind.

### **Auszüge aus *prompt sets* und Beispielaufgaben**

Die Website des BIFIE (<http://www.bifie.at>) bietet zur Information und Vorbereitung auf das Testformat Videoaufnahmen einer Standardüberprüfung E8 im Bereich *Sprechen* und mehrere *prompt sets* aus der Pilotphase. Unter Zuhilfenahme dieser Materialien sollten möglichst alle Schüler/innen mit dem Format und dem Ablauf der Sprechüberprüfungen vertraut gemacht werden. Die aktuelle Version des *assessment scale* zu *Sprechen* finden Sie ebenfalls auf der Website des BIFIE.

## 5.3 Die Fertigkeit Schreiben

Der Abschnitt zur Fertigkeit *Schreiben* folgt dem Schema des vorangegangenen Abschnitts 5.2 zum Kompetenzbereich *Sprechen*. Textpassagen, die für beide Bereiche gleichermaßen von Bedeutung sind, werden im Sinne der Geschlossenheit der Abschnitte erneut angeführt. Die jeweiligen Abschnitte können so als Arbeitsgrundlage für Fortbildungsaktivitäten unterschiedlicher Art verwendet werden.

Um die in der ersten lebenden Fremdsprache Englisch für den Kompetenzbereich *Schreiben* auf der Sekundarstufe I charakteristische Progression von formelhaften, wenig eigenständigen hin zu selbstständigen Äußerungen nachzeichnen zu können, soll im Folgenden ein Überblick über die Niveaus A1 bis B1 gegeben werden.

### 5.3.1 Die Fertigkeit Schreiben im GERS

Beim Schreiben produzieren Sprachverwendende als Autorinnen und Autoren einen geschriebenen Text, der von einer Leserin/einem Leser oder von mehreren Leserinnen und Lesern rezipiert wird.

Der GERS differenziert zwischen schriftlicher Produktion und schriftlicher Interaktion, wobei er bei der schriftlichen Produktion zwischen

- schriftlicher Produktion allgemein,
- kreativem Schreiben und
- Berichte und Aufsätze schreiben,

bei der schriftlichen Interaktion zwischen

- schriftlicher Interaktion allgemein,
- Korrespondenz und
- Notizen, Mitteilungen und Formularen

unterscheidet. Dabei geht es primär um gelungene Kommunikation durch die angemessene Anwendung sprachlicher Mittel. Sowohl das Fehlen entsprechender sprachlicher Kompetenzen als auch die falsche Anwendung von Wortschatz und Grammatik (*global errors* im Sinne des GERS) können zur Unterbrechung oder gar zum Zusammenbruch der Kommunikation führen.

Versuche einer/eines Lernenden, komplexere Ausdrücke und Wendungen, Satzstrukturen oder Grammatik über das erreichte Niveau hinaus anzuwenden, werden fehlerhaft sein. Solche Fehler sind die Bestätigung dafür, dass das (nächste) Niveau noch nicht erreicht wurde. Die Beurteilung zur Feststellung eines Niveaus ist daher nicht eine Suche nach Fehlern bzw. deren Korrektur, sondern eine Suche nach zutreffenden Deskriptoren.

### 5.3.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Einbettung von Bildungsstandards in den Unterricht für die Fertigkeit Schreiben

Die folgenden Vorschläge sollen zur Arbeit mit den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe anregen und die Erreichung der einzelnen Niveaus unterstützen; sie können selbstverständlich mit eigenen Unterrichtserfahrungen, die der Kompetenzsteigerung im Bereich *Schreiben* dienlich sind, ergänzt werden.

### 5.3.2.1 Tipps zur Fertigkeit *Schreiben*

- Verwenden Sie die Aufgabenbeispiele als Übungsmaterial, um die Schüler/innen mit den Formaten und den unterschiedlichen Genres vertraut zu machen. So muss für Lernende selbstverständlich sein, dass ein Brief oder ein E-Mail eine Anrede, eine entsprechende Schlussformel und eine Unterschrift verlangen.
- Es ist sehr hilfreich, Schüler/innen mit Techniken wie *mind mapping* oder dem Auflisten von Ideen vertraut zu machen, um die inhaltliche Planung von Schreibaufgaben zu trainieren.
- Damit die Lernenden in der Lage sind, sich persönlich und differenziert bzw. detailliert ausdrücken zu können, ist es sinnvoll, ihnen einzelne Wörter bzw. Wendungen anzubieten, die zur Ergänzung von fixen lexikalischen Einheiten nützlich sind. Beispiele:
  - *I am good at basketball/skiing/maths/writing.*
  - *I have got two brothers/a dog/my own room.*
  - *I live in Austria/Vienna/a village/a small house.*
- Je mehr im Unterricht geschrieben wird, desto eher werden Schreibfertigkeiten gefördert. Eine hilfreiche Methode dazu ist das *freewriting*. Ähnlich der Methode des *freespeaking* zielt das *freewriting* darauf ab, ohne Kontrolle der Lehrerin/des Lehrers frei zu schreiben. Ziel dieser Methode ist es, Schüler/innen unzensuriert schreiben zu lassen und dadurch die Schreiblust zu fördern bzw. Befürchtungen abzubauen, dass nur richtig Geschriebenes wertvoll ist.
- Es ist besonders wichtig, dass Schüler/innen bei Schreibaufgaben mit den *function words* im Schreibauftrag vertraut sind. Hinweise wie *agree, apologize, complain, describe, explain, inform* oder *suggest* müssen den Lernenden in ihrer Bedeutung vertraut sein, um die entsprechenden Sprachfunktionen auch erfolgreich ausführen zu können.
- Besonders bei längeren Texten (120 bis 180 Wörter) muss bei Lernenden Klarheit darüber bestehen, dass diese eine erkennbare und sinnvolle Gliederung in Absätze verlangen. Übungen zu *paragraphing* schaffen die Grundlage für die Entwicklung von *coherence* und *cohesion* in einem Text.

## 5.3.3 Die Einschätzung von Schreibleistungen

### 5.3.3.1 Kurzbeschreibung der GERS-Niveaus

Die folgenden Beschreibungen fassen Formulierungen des GERS zu den Referenzniveaus zusammen (vgl. Trim, North, Coste et al., 2001, insbesondere S. 35, S. 67 und S. 86).

#### A1

Sprachverwender/innen auf dem Niveau A1 können nur in einem sehr beschränkten Umfang auf sehr einfachem Niveau kommunizieren. Sie können sehr einfache Satzmuster verwenden und schriftliche Kommunikation aufbauen, die sich auf die Befriedigung ganz konkreter alltäglicher Bedürfnisse bezieht. Die Äußerungen sind formelhaft und stark situationsgebunden. Im Bereich der Orthografie können auf diesem Niveau auch phonetische Versionen von Wörtern und Wendungen auftreten, da orthografische Kompetenzen unterschiedlich rasch aufgebaut werden.

Schreiben A1

## Schreiben A2

**A2**

Sprachverwender/innen auf dem Niveau A2 können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen schriftlich verständigen, vor allem wenn es um den einfachen und direkten Austausch von Informationen zu vertrauten Dingen geht. Dies umfasst z. B. Kommunikation zu Themen wie *Familie*, *Schule*, *Freizeit* und *Umgebung*. Kommunikationsfähigkeit auf dem Niveau A2 sichert also das „sprachliche Überleben“ in einer fremdsprachigen Umgebung in einfachen Alltagssituationen.

Für den Kontext der Aufgabenbeispiele bedeutet dies unter anderem:

- die angemessene Anwendung von lexikalischen Wendungen (z. B. Anrede- und Grußformeln) für die jeweilige Aufgabenstellung
- die Anwendung einfacher Konnektoren (wie *and*, *but*, *because*, *first*, *next* oder *then*), um einfache Sätze zu verbinden, Informationen in einer logischen Reihenfolge zu präsentieren und eine zeitliche Reihenfolge zu beschreiben
- die aufgabengerechte Anwendung von Verbformen (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft)
- genügend Wortschatz, um sich zu den vertrauten Themenbereichen in einfacher Weise äußern zu können

**A2+**

Auf dem Niveau A2+ ist der Wortschatz der Schreiberin/des Schreibers größer, sie/er kann flüssiger und zusammenhängender schreiben.

## Schreiben B1

**B1**

Sprachverwender/innen auf dem Niveau B1 („selbstständige Sprachverwender/innen“) können die meisten Situationen bewältigen, denen man im fremdsprachigen Ausland begegnet. Sie können sich einfach und zusammenhängend schriftlich zu vertrauten Themen und eigenen Interessen äußern und auch komplexere Sachverhalte in sprachlich angemessener Form berichten, beschreiben und erklären.

Für den Kontext der Aufgabenbeispiele bedeutet dies unter anderem:

- ein größerer Wortschatz und damit die Fähigkeit, sich zu den meisten Themen des alltäglichen Lebens flexibler äußern zu können
- die zunehmende Korrektheit in der Verwendung von Strukturen
- die Fähigkeit, Gefühle wie Überraschung, Freude, Gleichgültigkeit usw. auszudrücken und darauf entsprechend zu reagieren

### 5.3.3.2 Raster zur Einschätzung kommunikativer Schreibleistungen und Raster zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit von Schreibleistungen

Ehe die sprachliche Korrektheit einer Schreibleistung eingeschätzt wird, muss überlegt werden, wann eine sprachliche Kommunikation nicht erfolgreich ist.

Dies ist der Fall,

- wenn die Schreiberin/der Schreiber die Aufgabenstellung in den wesentlichen Bereichen nicht erkannt hat, beispielsweise bei der Aufgabe *Describe a typical school day* überwiegend ihre/seine Freizeit beschreibt („Thema verfehlt“) oder nicht ausreichend inhaltliche Informationen zum Thema geben kann (mangelndes *task achievement* im inhaltlichen Sinn), und
- wenn die/der Lernende nicht über jene sprachlichen Kompetenzen verfügt, die notwendig sind, um sich ausreichend verständlich zu machen, also z. B. zahlreiche die Kommu-

nikation nachhaltig behindernde *global errors* im Sinne des GERS begeht (mangelnde sprachliche Korrektheit).

#### a) Raster zur Einschätzung kommunikativer Schreibleistungen

<b>Erfüllung des kommunikativen Ziels im Sinne der Aufgabenstellung (Aspekte des <i>task achievement</i>)</b>
Aufgabenstellung im Hinblick auf die inhaltlichen Vorgaben ( <i>content points</i> )
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ erfüllt</li> <li>■ teilweise erfüllt</li> <li>■ nicht erfüllt</li> </ul>
Geforderte Textlänge
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ eingehalten</li> <li>■ leicht über- oder unterschritten (max. <math>\pm 20\%</math>)</li> <li>■ stark über- oder unterschritten (über <math>\pm 20\%</math>)</li> </ul>

#### b) Raster zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit von Schreibleistungen

Die folgenden Raster basieren auf jenen Skalen zu den linguistischen und pragmatischen Kompetenzen des GERS, die zur Niveaueinschätzung von Schreibleistungen von Bedeutung sind. Sie sollen Lehrenden eine erste rasche Einschätzung von Schreibleistungen ermöglichen.

Weitere hilfreiche Informationen zur Einschätzung von Schreibleistungen finden Sie auch im Abschnitt 5.3.5 (Seite 102–107) zur Überprüfung von Schreibleistungen im Rahmen der Standardüberprüfung.

#### Wortschatz

Hier unterscheidet der GERS zwischen *Wortschatzspektrum* und *Wortschatzbeherrschung*:

*Wortschatzspektrum* bezeichnet die Bandbreite der lexikalischen Kenntnisse, über die eine Sprachverwenderin/ein Sprachverwender verfügt (*lexical range*). Solche lexikalischen Elemente können sein:

- Einzelwörter bzw. Wortfelder (wie z. B. Wochentage, die Monate eines Jahres etc.)
- Satzformeln und Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als Ganzes gelernt und verwendet werden (*chunks of language*), z. B. *What I want to say is ...*, *In my opinion ...*

*Wortschatzbeherrschung* bezeichnet die für den jeweiligen Kontext passende sprachlich korrekte Anwendung des Wortschatzes (*lexical accuracy*). Je vertrauter das Thema ist, desto mehr Korrektheit wird zu erwarten sein.

### Flexibilität<sup>4</sup>

Dies ist die Fähigkeit einer/eines Sprachenlernenden, Inhalte auf verschiedene Art auszudrücken.

Niveau	Wortschatz, Flexibilität
B1	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ ausreichend groß für die meisten Situationen und Themen des eigenen Alltagslebens</li> <li>■ gute Beherrschung des Grundwortschatzes, aber Fehler beim Ausdrücken schwieriger Sachverhalte und bei wenig vertrauten Themen</li> </ul> <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann ein breites Spektrum einfacher Sprachmittel bei alltäglichen Sachverhalten flexibel einsetzen</li> </ul>
A2+	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ begrenzt, aber ausreichend groß für die Erledigung alltäglicher Routinen</li> </ul> <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ fehlender Wortschatz wird zum Teil umschrieben</li> <li>■ kann durch die Kombination von einfachen Wendungen und den Austausch einzelner Wörter die Aufgabe erfüllen</li> </ul>
A2	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ begrenzt, aber ausreichend groß für die Bewältigung einfacher Situationen und Themen (kennzeichnend dafür können die Verwendung kurzer Wortgruppen und gelernter Satzmuster und Wendungen sowie häufige Wortwiederholungen sein<sup>5</sup>)</li> </ul> <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann einzelne Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren</li> </ul>
A1	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ elementares Repertoire einzelner gelernter Wörter und Wendungen zu konkreten Situationen</li> </ul> <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann fallweise einzelne Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren</li> </ul>

<sup>4</sup> Die Flexibilität ist im GERS unter den pragmatischen Kompetenzen zu finden. Da es ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, Flexibilität in der Anwendung des Wortschatzes von Beginn an zu trainieren, wurde sie aus praktischen Gründen dem Wortschatz zugeordnet.

<sup>5</sup> Ergänzung der Verfasser/innen zum GERS



### Grammatische Korrektheit

Grammatische Kompetenz setzt die Kenntnis der strukturellen Regeln einer Sprache und die Fähigkeit, diese produktiv anzuwenden, voraus.

Niveau	Grammatische Korrektheit	Grammatik (exemplarische Auflistung von Strukturen) <sup>6</sup>
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verwendet häufig gebrauchte Muster und Wendungen in vorhersehbaren Situationen ausreichend korrekt</li> <li>■ Fehler können vorkommen, aber es ist klar, was sie/er ausdrücken möchte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ größtenteils korrekte Anwendung von grammatischen Regeln, die für die Aufgabenstellung notwendig sind</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verwendet einfache Strukturen meistens korrekt; einige systematische elementare Fehler sind noch vorhanden</li> <li>■ es wird in der Regel klar, was sie/er ausdrücken möchte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ zum Teil korrekte Anwendung von grammatischen Regeln, die für die Aufgabenlösung notwendig sind (z. B. <i>present simple</i>, <i>past simple</i>, <i>present continuous</i>, Zukunftsformen mit <i>will/going to</i>, Fragen mit Fragewörtern und Hilfsverb <i>do</i>, Modalverben, Pronomen; Satzstellung, vollständige Sätze); einfache Satzstrukturen und Satzmuster</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verwendet einige einfache Strukturen zum Teil korrekt; elementare Fehler wie das Vermischen von Zeitformen oder die Missachtung der Subjekt-Verb-Kongruenz sind vorhanden</li> <li>■ es wird in der Regel klar, was sie/er ausdrücken möchte</li> </ul>	
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ zeigt eine begrenzte Beherrschung auswendig gelernter Strukturen und Satzmuster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ zum Teil korrekte Anwendung von elementaren grammatischen Regeln in Form von sehr einfachen Satzstrukturen und Satzmustern (z. B. Wortstellung im Aussagesatz, <i>present simple</i>, Unterscheidung <i>singular/plural</i>, Verwendung von <i>personal pronouns</i> und <i>possessive pronouns</i>; einfache Frageformen, die für die Aufgabenlösung notwendig sind)</li> </ul>

<sup>6</sup> Ergänzung der Verfasser/innen zum GERS

### Orthografie

Die orthografische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen, wahrzunehmen und zu produzieren. Dies beinhaltet Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Niveau	Orthografie
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass sie meistens verständlich sind</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Rechtschreibfehler sind noch vorhanden, behindern aber nur selten die Kommunikation</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann Sätze (ab)schreiben</li> <li>■ phonetische Schreibweise und Einflüsse der Muttersprache kommen zum Teil vor</li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kann vertraute Wörter und häufig benutzte Wendungen (ab)schreiben</li> <li>■ phonetische Schreibweise und Einflüsse der Muttersprache kommen sehr häufig vor</li> </ul>

Österreichische Schüler/innen sind in der Orthografie meist sehr kompetent, da der Rechtschreibung im Unterricht in der Regel große Aufmerksamkeit gewidmet wird. Gute Rechtschreibfertigkeiten machen Kommunikation nicht automatisch erfolgreicher; schwere orthografische Mängel bedeuten jedoch, dass kommunikative Aktivitäten beeinträchtigt oder verhindert werden.

### Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion

Dies bezeichnet die Fähigkeit, einen Text inhaltlich und sachlich schlüssig aufzubauen und möglichst gut lesbar zu gestalten (beispielsweise einen Brief).

Dazu gehören:

- inhaltliche Textgestaltung
- logische Aufeinanderfolge von Sätzen (Kohärenz)
- das Herstellen geeigneter Satzverbindungen (Kohäsion)

Themenentwicklung und eine vermehrte Anwendung von Satzverknüpfungen sind am Beginn eines Sprachlernprozesses (Niveau A1) nicht zu erwarten und werden erst mit zunehmenden Sprachkenntnissen immer wichtiger.

Niveau	Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Text entspricht inhaltlich und sachlich meist dem Thema</li> <li>Text verwendet gängige Verknüpfungsmittel und enthält einige Details</li> <li>präsentiert Ideen bzw. Informationen in einfacher, aber durchgehend linear zusammenhängender Form</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Text entspricht inhaltlich und sachlich zum Teil dem Thema</li> <li>kann Sätze durch einfache Konnektoren wie <i>and</i>, <i>but</i>, <i>because</i>, <i>then</i>, <i>first</i> oder <i>next</i> verbinden</li> <li>präsentiert Ideen bzw. Informationen in Form einer einfachen Aufzählung</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Text entspricht inhaltlich und sachlich zum Teil dem Thema</li> <li>Text kann zum Teil monoton und/oder ungeordnet wirken</li> <li>kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>and</i>, <i>but</i> und <i>because</i> verbinden</li> <li>präsentiert Ideen bzw. Informationen in eher bruchstückhaften und wenig zusammenhängenden Sätzen</li> <li>verbindet Sätze teilweise durch einfache Konnektoren wie <i>and</i>, <i>but</i> und <i>because</i></li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Text kann zum Teil ungeordnet und/oder verwirrend wirken</li> <li>präsentiert Wortgruppen und gelernte Wendungen in einfachen Aufzählungen</li> <li>kann Wörter oder Wortgruppen durch einfachste Konnektoren wie <i>and</i> oder <i>then</i> verknüpfen</li> </ul>

### Spektrum sprachlicher Mittel – Schreiben (allgemein)

Das Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein) beschreibt, zusammenfassend zu den vorhergehenden Tabellen, welche Fortschritte Sprachenlernende in Bezug auf ihre sprachlichen Kompetenzen gemacht haben. Diese Skala ist zur ersten Orientierung hilfreich.

Niveau	Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mithilfe von einigen Umschreibungen, über Themen wie <i>Familie</i>, <i>Hobbys</i>, <i>Interessen</i> oder <i>Schule</i> äußern zu können, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten</li> </ul>
A2+	<ul style="list-style-type: none"> <li>verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihr/ihm ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Schreibabsicht machen und nach Worten suchen</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken</li> <li>kann einfache Satzmuster verwenden und sich mithilfe von memorierten Satzteilen, kurzen Wortgruppen und Wendungen über sich selbst und vertraute Menschen, über das, was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen</li> <li>verfügt über ein begrenztes Repertoire an Wendungen für einfachste Grundsituationen</li> <li>es kann zu Missverständnissen kommen</li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art</li> </ul>

### 5.3.4 Illustrierende Aufgabenbeispiele und Performanzbeschreibungen zur Fertigkeit *Schreiben*

## A DAY IN MY LIFE



CODE 126

Fertigkeit	Schreiben
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 4:</b> Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben wie z.B. über Familie, andere Menschen, Orte, Lebensumstände. (A2+)
Themenbereich(e)	Jahres- und Tagesablauf Hobbys und Interessen
Zeitbedarf	15 bis 20 Minuten
Erwartete Textlänge	Etwa 100 bis 120 Wörter
Material- und Medienbedarf	Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	Variieren Sie bei Bedarf die Zeit für die Durchführung des Aufgabenbeispiels.  Die Schülerinnen und Schüler sollten mit der Übungsform <i>chart listing</i> vertraut sein.
Quelle	---

CODE 126

## UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



### A DAY IN MY LIFE

Think of a typical day in YOUR life.

This can be:

- a school day
- or
- a day at the weekend

**Before you start writing** list your ideas in the chart. Then write your text.

What (you do on such a day)?	When (you do these things)?	Who (is with you)?	What ☺ (you like on such a day)?	What ☹ (you do not like on such a day)?

**Write about 100 – 120 words.**

*A day in my life*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Please turn over.

### Transkription der Performanz

*I wake up at 6 o'clock. The first thing I do is to switch on the music. After 10 minutes I make me ready for the school. At 7.40 I go with my sister to the station. My bus comes at 7.03. Twenty minutes later I'm in the school. There I meet all my class mates until 13.25. Then the school ends and I drive home with the bus.*

*I arrive at home at 14.30. Then I eat.*

*After that I lie in the sun, listen to music or do my homework. At 17 o'clock I watch TV with my sister. Some day we go runing after that. At the end of the day I always listen to music or watch TV.*

*At 9.30 I go to bed.*

128 Wörter

### Performanzbeschreibung 126/A day in my life

Fertigkeit	Schreiben
Deskriptor	Kann in Form verbundener Sätze etwas über das alltägliche Umfeld schreiben, wie z. B. über Familie, andere Menschen, Orte, Schule. (A2+)
Themenbereiche	Jahres- und Tagesablauf Hobbys und Interessen
8. Schulstufe	Schule: BRG Körösi, Graz

**Erfüllung des kommunikativen Ziels und der Aufgabenstellung (*task achievement*):** Der Schreibauftrag wird unter Einhaltung der vorgegebenen Wortanzahl ausgeführt. Die meisten inhaltlichen Vorgaben werden im Text behandelt, allerdings findet sich keine Kritik an einem Punkt des Tagesablaufs bzw. die Erwähnung eines ungeliebten Aspekts (Angabe verlangt *What you do not like on such a day*). Auf die ersten vier Angabepunkte wird zwar Bezug genommen, aber keiner der Punkte wird mit etwas genaueren, in die Tiefe gehenden Details behandelt.

**Wortschatz (Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung):** Der Wortschatz der Schreiberin/des Schreibers reicht aus, um eine einfache Routine wie die Schilderung eines Tagesablaufs ausreichend genau und verständlich zu formulieren. Das Wortschatzspektrum ist jedoch eher begrenzt, und bei Betrachtung der Wortschatzbeherrschung fallen zahlreiche Germanismen (*I make me ready for school, I drive home with the bus, I arrive at home, at 17 o'clock*) auf.

**Grammatische Korrektheit:** Der Text besteht durchwegs aus sehr einfachen Strukturen und Satzmustern, die aber korrekt verwendet werden, sodass die wenigen Mängel (*Some day we go run[n]ing, Then the school ends*) die Kommunikation nicht nachhaltig beeinträchtigen.

**Orthografie:** Rechtschreibung und Zeichensetzung sind exakt genug, um den Text klar verständlich zu machen.

**Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion:** Der Text besteht aus einer einfachen, listenhaften Aufzählung der täglichen Aktivitäten. Formal scheint der Text in vier Absätze gegliedert zu sein, die aber zum Teil nur aus einem oder zwei Sätzen bestehen und keine Gliederungs-

funktion erfüllen. Die Ideen werden daher als einfache, listenhafte Abfolge von Ereignissen präsentiert und unter Verwendung einfacher Konnektoren verbunden (*and, then, there, after*). An einigen Stellen werden gute Einleitungsvarianten verwendet (*The first thing I do ..., Twenty minutes later ..., At the end of the day ...*), die den Text flüssiger erscheinen lassen.

**Gesamteinschätzung:** Die Forderung des Deskriptors, etwas „in Form verbundener Sätze über das alltägliche Umfeld zu schreiben“, wird durch eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze im Sinne einer einfachen Aufzählung erfüllt.

## WRITING A NOTE TO MUM



CODE 071

Fertigkeit	Schreiben
Relevante(r) Deskriptor(en)	<b>Deskriptor 7:</b> Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen. (A2)
Themenbereich(e)	Wohnen und Umgebung Familie und Freunde
Zeitbedarf	8 Minuten
Erwartete Textlänge	Etwa 50 Wörter
Material- und Medienbedarf	Schreibmaterial
Besondere Bemerkungen, Hinweise zur Durchführung	Bei leistungsschwächeren Gruppen kann das Wort <i>promise</i> mit <i>tell her what you want to do</i> umschrieben werden.
Quelle	---



CODE 071

## UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



### WRITING A NOTE TO MUM

Imagine this is YOUR room.



Foto: wikipedia.org

You want to visit a friend and you will come home late in the evening.

You did not clean up your room and you know mum will be very angry about that.

So you **write a note** to her in which you

- say why your room is so messy
- and promise to do something about it.

**Write about 50 words.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Please turn over.

Otmar Gassner

### 5.3.5 Wie wird die Schreibkompetenz in der Standardüberprüfung getestet?

Schreiben ist eine Kompetenz, die in österreichischen Schulen gut verankert ist und flächendeckend mit relativ hoher Frequenz eingesetzt wird. Die Gründe dafür mögen auch darin liegen, dass Schreiben leichter durchzuführen und auch zu bewerten ist als etwa Sprechen und dass es sich um eine jederzeit verfügbare Basis für eine Leistungsbeurteilung handelt. Andererseits wissen Lehrer/innen nur zu gut, wie schwierig es ist, eine objektivierte und daher intersubjektiv nachvollziehbare Beurteilung im Bereich *Schreiben* zu erstellen.

Die einleitend skizzierte grundsätzliche Schwierigkeit gibt es natürlich auch bei der Standardüberprüfung in diesem Bereich. Allerdings wurde hier von Beginn an systematisch daran gearbeitet, die Unsicherheiten zu minimieren und die Aussagekraft der Leistungsmessung (*reliability*) zu maximieren. Dies geschieht zum einen durch die Testspezifikationen (Gassner, Mewald, Brock et al., 2011), in denen alle relevanten Angaben zur Überprüfung selbst und zum Testumfeld festgehalten sind; zum anderen erfolgt die Beurteilung der Texte durch eine große Zahl speziell ausgebildeter Expertinnen und Experten (Rater/innen). Dadurch soll die Verlässlichkeit der Testergebnisse gewährleistet werden.

Im Folgenden sollen zunächst das Testkonstrukt auf der Basis der Testspezifikationen dargestellt und im Anschluss Fragen der Textbewertung diskutiert werden. In sämtlichen Bereichen sollen unterrichtspraktische Aspekte und Auswirkungen der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe auf den Unterricht betont werden.

Testkonstrukt

#### 5.3.5.1 Zeit und Umfang

Bei der Standardüberprüfung schreiben die Schüler/innen zwei Texte unterschiedlicher Länge im zeitlichen Rahmen einer Unterrichtsstunde. Der kürzere Text basiert auf einer A2-Schreibaufgabe, soll 40 bis 70 Wörter umfassen und ist in zehn Minuten fertigzustellen. Der längere Text basiert auf einer B1-Aufgabe, soll 120 bis 180 Wörter umfassen und ist in zwanzig Minuten zu erstellen. Danach stehen den Schülerinnen und Schülern noch fünf Minuten für die Textüberarbeitung zur Verfügung, wobei von ihnen im Anschluss daran die Wortanzahl der verfassten Texte zu ermitteln ist. Wichtig ist, dass die Schüler/innen wissen, wie sie diese Zeit bestmöglich nützen und ihre Texte optimieren können. Der Rest der Unterrichtsstunde wird für die Testadministration benötigt.

Zwei Dinge sind dabei im Unterricht zu berücksichtigen: Die Schüler/innen müssen an die Zeiteinheiten gewöhnt werden, d. h. sie müssen lernen, unter einem gewissen Zeitdruck zu schreiben. Darüber hinaus sollten ihnen die geforderten Textlängen vermittelt werden, wobei zu beachten ist, dass eine Überschreitung der Obergrenze bis 80 bzw. 180 Wörter kein Bewertungsproblem darstellt, sondern bei hoher Textqualität vielfach unvermeidlich ist. Auch eine höhere Wortanzahl hätte keine negativen Folgen, wobei die Schüler/innen sich in solchen Fällen oft schon jenseits ihrer natürlichen Leistungsgrenzen bewegen und die Gesamtperformanz damit keineswegs verbessern. Für zu kurze Texte gilt diese Regelung nicht. Kurze Texte mit weniger als 30 und lange Texte mit weniger als 110 Wörtern werden eine Niveaustufe (*band*) niedriger bewertet. Texte mit einer Länge von weniger als der Hälfte der geforderten Wortanzahl, also 20 bzw. 50 Wörter, lassen eine sichere Beurteilung der Schreibkompetenz nicht mehr zu und werden auf *band 0* gesetzt.

### 5.3.5.2 Testanweisung

Generell ist es wichtig, eine allgemeine *Can-do*-Einstellung zu vermitteln, sodass die Schüler/innen bei keiner Aufgabenstellung kapitulieren, sondern diese mit ihren jeweiligen Ressourcen bearbeiten. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass auch B1-Aufgaben möglichst auf A2-Niveau formuliert werden, um eine entsprechende Verständlichkeit der Aufgabenstellung zu gewährleisten.

Erleichternd sollen auch fixe Testanweisungen wirken. Wenn diese gelegentlich schon im Unterricht verwendet werden, ist beim Test eine weitere Unbekannte entschärft und aus dem Weg geräumt.

Testanweisung für einen langen *prompt*:

*You will have 20 minutes to do this task.*

*Read the instructions carefully and then write your text on the answer sheet.*

*Your text must be 120–150 words. If you write fewer than 110 words, you will get minus points.*

*Use paragraphs.*

*Try not to use language from the instructions in your text.*

*Please count your words and write the number at the end of your text.*

Diese Testanweisung enthält einen Satz, der mit den Schülerinnen und Schülern schon im Unterricht besprochen werden muss: *Try not to use language from the instructions in your text.*

Da die Aufgaben auf Englisch formuliert sind, ist es oft sehr schwierig, dies in einer Sprache zu tun, die dann bei der Bearbeitung der Aufgabe nicht gebraucht wird. Dieses *lifting from the prompt* führt zu einer niedrigeren Bewertung des Textes im Bereich *Vocabulary*. Die Schüler/innen sind folglich auch dahingehend zu trainieren, dass sie möglichst wenig Wörter und Phrasen aus der Aufgabenstellung übernehmen. Dies gelingt leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern deutlich weniger gut als leistungsstärkeren, ist aber als Ziel für alle anzustreben.

### 5.3.5.3 Schreibkontext, Stilebene und Textsorten

Die Testspezifikationen geben auch Auskunft darüber, welche Elemente eine Aufgabenstellung zwingend enthalten muss. Dazu gehört insbesondere der Schreibkontext. Es muss ersichtlich sein, in welcher Situation und mit welchem Zweck (*reason for writing*) der Text geschrieben werden soll. Natürlich müssen auch Adressat/in (*audience*) und Textsorte (*text type*) bekannt sein.

Die erwartete Stilebene ist auf der Basis dieser Aufgabenstellung von den Schreibenden festzulegen, wobei der Spielraum bei der Standardüberprüfung E8 sehr klein ist. Auf dieser Schulstufe bewegen sich die Schüler/innen auf einer mehr oder weniger neutralen bzw. informellen Sprachebene, die nur wenige Variationen ermöglicht. Im Unterricht ist dennoch auch darauf hinzuwirken, dass sehr informelle Ausdrücke der gesprochenen Sprache in

Textsorten wie *magazine article*, *narrative report* oder *letter of application* nicht verwendet werden, während *personal emails* und *personal letters* je nach Adressat/in eine größere Zahl informeller Ausdrücke enthalten können. Textsortenspezifisch müssen die Schüler/innen vor allem wissen, wie Anrede und Schlussformel in Briefen und E-Mails zu gestalten sind.

Textsorten kommen breit gestreut in den approbierten österreichischen Schulbüchern vor. Es bleibt aber eine Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers, das Thema *Textsorte* und die entsprechenden Implikationen im Unterricht regelmäßig bewusst anzusprechen (vgl. Horak, Moser, Nezbeda et al., 2010, S. 95–96 und S. 99–100). Textverständnis wird am besten rezeptiv anhand der Lesetexte in den Schulbüchern angebahnt und für den Transfer zum eigenen Schreiben verfügbar gemacht.

Generell erleichtert wird die Testsituation auch durch die Einschränkung der Themen auf die siebzehn im Lehrplan und in der Bildungsstandardsverordnung genannten Themenbereiche (siehe Seite 14). Die Schüler/innen bewegen sich – wie im GERS für die Niveaustufen A2 und B1 vorgesehen – demnach immer in vertrauten Feldern und können in der Testsituation eigentlich keine Überraschungen erleben.

#### 5.3.5.4 Textbewertung

Die Beurteilung der Test-Skripts wird ausschließlich von speziell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt, die ein achtmonatiges Training zur Writing-Raterin/zum Writing-Rater absolviert haben. Die Textbewertung (*rating*) findet auf Basis des *Writing Rating Scale*, Version Juni 2011<sup>7</sup>, statt.

Jeder Text wird in vier Dimensionen bewertet: *Task Achievement*, *Coherence and Cohesion*, *Grammar* und *Vocabulary*. Man kann sich dies als Horizontale vorstellen. Vertikal ist jede Dimension in acht Niveaustufen (sogenannte *bands*) unterteilt, von denen die Stufen 1, 3, 5 und 7 über Deskriptoren definiert werden. Zwischen ihnen liegen jeweils Stufen ohne Beschreibung; Stufe 0 (*Not enough assessable language*) kommt zur Anwendung, wenn der vorliegende Text aufgrund seiner Kürze keine zuverlässige Bewertung zulässt.

Im Vordergrund dieses Beurteilungsmodells steht nicht, dass Lehrer/innen mit dem gegebenen Raster punktgenau agieren (das ist ohne Training nicht möglich). Sie müssen vielmehr wissen, welche Implikationen diese Art der Textbewertung für den Unterricht bzw. für das Testverhalten der Schüler/innen hat. Daher werden die wichtigsten Aspekte im Folgenden angesprochen. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass keine einfache und automatische Korrelation zwischen den *bands* dieser Textbewertung und einer bestimmten Note hergestellt werden kann (beispielsweise, dass *band 5* mit Befriedigend oder Gut gleichgesetzt werden könnte).

#### **Task Achievement**

Bei der ersten Dimension geht es um die Bewältigung der kommunikativen Aspekte der Testaufgabe. Prinzipiell gilt, dass Anweisungen wie *Write about* mit nachfolgenden *bullet points* keinen Interpretationsspielraum zulassen. Werden nicht alle genannten *content points* behandelt, gibt es Abzüge. Für eine gute oder gar eine Top-Beurteilung ist es aber auch notwendig, dass bei kurzen Aufgaben ein *content point*, bei langen bis zu drei *content points* etwas ausführlicher behandelt werden (*elaboration*).

Schüler/innen müssen wissen, wie sie schreiben sollen, um eine möglichst gute Bewertung zu erzielen. Dazu gehört, dass sie unbedingt alle *content points* bearbeiten und dabei so

<sup>7</sup> Die jeweils aktuelle Fassung ist über die Homepage des BIFIE (<http://www.bifie.at>) abrufbar.

Wer bewertet?

Was wird bewertet?

wenig Sprachmaterial aus dem *prompt* verwenden wie möglich. Schüler/innen haben aber sehr wohl die Wahl, welche Angabepunkte sie mit umfassenderen Details ausführen wollen. Diese *elaboration* ist vor allem dann gegeben, wenn ein *content point* über die bloße Erwähnung hinaus mit einer eigenen Idee angereichert wird. Das folgende Beispiel aus dem Technical Report 4 (Gassner, Mewald, Brock et al., 2011, S. 35–36) soll dies verdeutlichen. Die Angabe beinhaltet die folgenden beiden *content points*:

*Inform your American/English friend about*

- *your new place of living (1)*
- *the reason for moving (2)*

#### **Textbeispiel 1:**

*We live now in New York near the Central Park, we moved because my mum had not found a job. But in New York my mum has a good job.*

Beide *content points* werden erwähnt, aber auch der Hinweis auf den neuen Job der Mutter formuliert nur den vorangegangenen Satz um, ohne wirklich neue Details einzubringen, und ist daher nicht als *elaboration* zu sehen.

#### **Textbeispiel 2:**

*We live now in New York near the Central Park, we moved because my mum had not found a job. In New York she works as a secretary in a bank on the 35<sup>th</sup> floor of a high building in Manhattan and is quite happy.*

Dieses Beispiel enthält erfolgreiche *elaboration* durch das Hinzufügen eines neuen und den Angabepunkt sinnvoll ergänzenden Details.

### ***Coherence and Cohesion***

Dies ist eine Bewertungskategorie, mit der Lehrer/innen oft wenig Theoriehintergrund verbinden, in der Praxis aber in den meisten Fällen gut umgehen können. Texte sollen kohärent sein, d. h. eine erkennbare Struktur aufweisen, die Inhaltselemente logisch oder kausal verknüpft oder zeitlich bzw. sequenziell anordnet. Ein derart strukturierter Text fließt gut und liest sich ohne Mühe.

Neben der Makroorganisation durch Kohärenz, d. h. die inhaltlich-logische Abfolge der Textteile, sorgen Kohäsionselemente dafür, dass die einzelnen sprachlichen Teile aufeinander bezogen werden, aufeinander verweisen oder einfach durch sprachliche Mittel eine Verbindung zwischen verschiedenen Textteilen hergestellt wird. Dies kann durch sogenannte Konnektoren (neben- und unterordnende Bindewörter) geschehen, durch Wortwiederholungen, durch Substitution oder durch etwas kompliziertere Merkmale wie Ellipsen.

Eine wichtige Erfahrung aus den Pilottestungen 2006 bis 2009 war, dass viele Schüler/innen Texte mit 150 Wörtern als einen ungegliederten Textblock verfassen, ohne die gedankliche Gliederung durch Absätze für die Leserin/den Leser erkennbar zu machen. Daher werden nun Absätze für lange Texte explizit gefordert, und in der Testanweisung wird noch einmal darauf hingewiesen: *Use paragraphs*. Wenn bei der langen Aufgabe keine erkennbaren Ab-

sätze gemacht werden, wird der Text um eine Stufe herabgesetzt. Auch bei kurzen Texten sollten sehr gute Schüler/innen einen Absatz machen, etwa wenn die *content points* zwei verschiedene Themen ansprechen und der Text eine gewisse Länge erreicht. Auf diese Weise werden Texte aufgewertet.

### **Grammar**

Kurze Schreibaufgaben zielen auf A2-Performanzen ab, lange auf B1-Texte. Diese grundsätzliche Anlage der Schreibaufträge hat klare Auswirkungen auf den Bereich *Grammar*. Ein kurzer Text bietet deutlich weniger Möglichkeiten, grammatische Kompetenz zu zeigen. Dies wird besonders sichtbar, wenn es darum geht, eine größere Zahl von Strukturen einzusetzen oder diese gar zu variieren.

Auch im Bereich der grammatischen Bewertung waren die Pilotergebnisse von größter Bedeutung und haben zu einer Neuorientierung und Gewichtung geführt. Der Anlass war eine beträchtliche Anzahl von Texten, die nur sehr einfache und unkomplizierte Strukturen aus den ersten zwei Lernjahren aufwiesen, dafür aber ein sehr hohes Maß an Korrektheit zeigten. Dies basiert auf der weit verbreiteten Annahme, dass Fehler um jeden Preis vermieden werden sollten und dass dadurch bessere Beurteilungen erzielt werden.

Der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht hätte eine derartige Annahme schon längst widerlegen sollen, doch die Realität liefert andere Bilder. Sowohl der Lehrplan als auch der GERS weisen durch die Betonung der „gelungenen Kommunikation“, die nicht mit fehlerfreier Kommunikation zu verwechseln ist, und den positiv formulierten *can-do statements* den Weg. Daher wird im Kontext der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe sprachliches Risiko im Sinne eines Verlassens von einfachsten und sicher beherrschten Strukturen belohnt. Generell gilt daher das Prinzip *range over accuracy*. Damit werden Schüler/innen belohnt, die Strukturen variieren und die risikofreie Zone verlassen, auch wenn sie dabei *local errors* machen.

Das heißt nun natürlich nicht, dass sprachliche Fehler überhaupt keine Rolle spielen. Je besser ein Text ist, desto mehr sprachliche Genauigkeit kann erwartet werden. Allerdings müssen auch hervorragende Texte (die in zwanzig Minuten geschrieben und fünf Minuten lang überarbeitet wurden) nicht fehlerfrei sein, doch sie dürfen keine *global errors* enthalten, wie z. B. die grundsätzliche Verwechslung von *past tense* und *present tense*. In schwächeren Texten werden auch entsprechend mehr Fehler toleriert, solange die Kommunikation funktioniert.

### **Vocabulary**

In diesem Bereich gilt grundsätzlich dasselbe wie im Bereich *Grammar*, nämlich *range over accuracy*. Generell sollten Schüler/innen dazu motiviert werden, sprachliche Risiken einzugehen und auch Wörter und Phrasen zu verwenden, deren Gebrauch noch nicht automatisiert und mit absoluter Sicherheit erfolgt. Der Versuch, komplexere Ideen zu formulieren und von der sicheren einfachen Phrase abzugehen und stattdessen eine sprachlich komplexere Kommunikationssituation zu schaffen, wird bei der Standardüberprüfung belohnt. Die oberste Niveaustufe definiert sich sogar durch die Fähigkeit, sprachliche Ausdrücke durch Variationen nicht direkt zu wiederholen.

#### **5.3.5.5 Washback – Auswirkungen auf den Unterricht**

Nachdem die Bildungsstandards seit Beginn des Jahres 2009 gesetzlich verankert sind, soll abschließend die Frage nach ihren Auswirkungen auf den Unterricht gestellt werden. Ein Blick auf die Themen für Schreibaufgaben in neuen Schulbüchern bestätigt, dass *teaching*

to the test auf jeden Fall umzuformulieren ist in *teaching to the curriculum*. Im Mittelpunkt der Schreibaufgaben wie auch der Aufgaben der Standardüberprüfung stehen die siebzehn Themenbereiche des Lehrplans. In vielen Fällen werden die Aufgaben auch schon auf die Formate der Standardüberprüfung abgestimmt, und es gibt bereits Einheiten, in denen das Schreiben von Absätzen erlernt und geübt wird. Damit sind die Bildungsstandards bei den Adressatinnen und Adressaten, nämlich den Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern, angekommen und die direkte Verbindung von Unterrichten und Überprüfen ist im Bereich *Schreiben* sinnvoll und positiv hergestellt.

## 5.4 Literatur

Bachmann, L. F. (2003). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Brock, R., Horak, A., Lang-Heran, H. et al. (2008). *Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*. Praxisreihe 8. Graz: ÖSZ.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2006). *Lehrplan der AHS-Unterstufe. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> [28.06.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008). *Lehrplan der Hauptschule. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp\\_hs\\_lebende\\_fremdsprache.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp_hs_lebende_fremdsprache.pdf) [28.06.2011].

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics* 1 (1). Oxford: Oxford University Press. S. 1–47.

Gassner, O., Mewald, C., Brock, R. et al. (2011). *Testing Writing. Specifications for the E8-Standards Writing Tests*. BIFIE Technical Report 4. 2. Auflage. Salzburg: BIFIE.

Horak, A., Moser, W., Nezbeda, M. et al. (2010). *Sprachkompetenzenaufbau in österreichischen Lehrwerken für Englisch, 5.–8. Schulstufe*. Praxisreihe 14. Graz: ÖSZ.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Mewald, C. & Gassner, O. (in Vorbereitung). *Testing Speaking*. BIFIE Technical Report 5.

Trim, J., North, B., Coste, D. et al. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

## 6 Diagnoseinstrumente Englisch

Rainer Brock  
& Bettina  
Wohlgemuth-  
Fekonja

### 6.1 Warum werden Diagnoseinstrumente entwickelt?

In der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (BGBl. II Nr. 1/2009 vom 2. Jänner 2009) werden auf grundlegenden Kompetenzen basierende konkrete Lernergebnisse festgelegt, über die Schüler/innen am Ende einer bestimmten Schulstufe in der Regel verfügen sollen. „Kompetenzen“ werden als „längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“ definiert, die Lernende befähigen, Aufgaben „in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen“ und die „damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen“. „Grundlegende“ Kompetenzen decken die wesentlichen inhaltlichen Bereiche eines Unterrichtsgegenstandes ab und sind von „zentraler Bedeutung für die weitere schulische und berufliche Bildung“. Aus diesem Grund sind sie „nachhaltig“ zu erwerben.

Grundlage für die Bildungsstandards sind fachspezifische Kompetenzmodelle auf der Basis der jeweiligen Lehrpläne. Der nachhaltige Erwerb von grundlegenden Kompetenzen ist demnach die pädagogische Kernfunktion der Bildungsstandards und damit selbstverständlich auch jene für die erste lebende Fremdsprache Englisch.

Die Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe geben Lehrenden Orientierung und Sicherheit im Hinblick auf wesentliche Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Wenn Klarheit und Einigkeit darüber besteht, welche Ziele zu erreichen sind, erleichtert und verbessert dies die Planung des Unterrichts ebenso wie die Reflexion des Unterrichtsprozesses und eröffnet die Möglichkeit, klare, transparente und für Schüler/innen nachvollziehbare Vorgaben für die Leistungsbeurteilung zu definieren.

Wenn über die Anwendung der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe exakt definierte Qualitätskriterien für sprachliche Produktion in den Bereichen *Schreiben* und *Sprechen* allgemeine Verbreitung und Akzeptanz unter den Lehrenden finden und für die Bereiche *Lesen* und *Hören* Klarheit über die Problemlösungsstrategien und Wissen über geeignete Übungs- und Überprüfungsformen bestehen, steigen Qualität und Aussagekraft der Leistungsbeurteilung im Fach Englisch, und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern werden innerhalb von Schulen und über Schulstandorte hinaus vergleichbarer.

Der Erreichungsgrad dieser nachhaltig zu erwerbenden Kompetenzen wird in der ersten lebenden Fremdsprache Englisch beginnend mit dem Jahr 2013 alle drei Jahre durch eine bundesweite Überprüfung festgestellt. Diese Überprüfung liefert den Lehrenden ein exaktes Feedback zum Kompetenzstand ihrer Lerngruppen und bietet Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Lerngruppen innerhalb und indirekt auch außerhalb des Schulstandorts. Diese Überprüfung findet allerdings nur jedes dritte Jahr statt und ermöglicht es den Lehrenden nicht, Rückmeldungen zu individuellen Schüler/innen-Leistungen zu erhalten oder eine kontinuierliche Kompetenzerhebung für die Lerngruppe bzw. einzelne Lernende über einen längeren Zeitraum durchzuführen. Lehrende sollten zudem die Möglichkeit haben, ihre Schüler/innen rechtzeitig vor einer Standardüberprüfung mit den einzelnen Testformaten vertraut zu machen bzw. im Vorfeld individuelle Kompetenzprofile der Lernenden zu erstellen.

Die Antwort auf all das besteht in der Entwicklung von Instrumenten zur Informellen Kompetenzmessung – also diagnostischer Tools – durch eine Gruppe von Expertinnen und Experten am Language Testing Centre der Universität Klagenfurt im Auftrag des BIFIE. Die Diagnoseinstrumente sind für Schüler/innen der 6. und 7. Schulstufe konzipiert.

Diese Instrumente zur Informellen Kompetenzmessung sind nicht als *pre-tests* vor der eigentlichen Standardüberprüfung zu verstehen. Vielmehr sollen sie jeder/jedem Lehrenden die Möglichkeit geben, Hinweise auf den Kompetenzstand der jeweiligen Lerngruppe und jeder/jedes einzelnen Lernenden in den verschiedenen Fertigungsbereichen in valider, über-



prüfbarer und vergleichbarer Form zu erhalten und individuelle Diagnosen in Bezug auf Individualisierungs- und Fördermaßnahmen zu erstellen.

Wenn Lehrende die Möglichkeit haben, den Leistungsstand einer Lerngruppe in Bezug auf nachhaltig zu beherrschende Kompetenzen (Bildungsstandards) durch wissenschaftlich validierte Überprüfungssets exakt und differenziert festzustellen, verbessert dies die methodisch-didaktische Planung weiterer Unterrichtsschritte und erhöht somit die Unterrichtsqualität. Individueller Förderbedarf kann genauer definiert und Leistungsbeurteilungsinstrumente können inhaltlich besser geplant werden. Außerdem bringen der von den Entwicklerinnen und Entwicklern erhoffte Impuls zu verstärkter Teambildung innerhalb der Fachgruppe der Englischlehrenden durch die gemeinsame Analyse von Ergebnissen und die gemeinsame Planung von weiteren Schritten und Maßnahmen einen zusätzlichen Qualitätsgewinn für den Schulstandort.

## 6.2 Die vier Fertigkeiten in den Diagnoseinstrumenten Englisch

Die Diagnoseinstrumente für die 6. und 7. Schulstufe in Englisch umfassen mit Ende des Jahres 2011 alle vier Fertigungsbereiche – *Hören (Listening)*, *Lesen (Reading)*, *Sprechen (Speaking)* und *Schreiben (Writing)*. 2010 wurden die Überprüfungssets zu den rezeptiven Fertigkeiten – *Reading* und *Listening* – online zugänglich gemacht. Im Laufe des Jahres 2011 folgen die produktiven Fertigkeiten *Writing* und *Speaking*. Seit Mai 2011 erfolgt der Zugang zu den Diagnoseinstrumenten über die Homepage <https://ikm.diagnoseinstrumente.at>.

### 6.2.1 Die rezeptiven Fertigkeiten *Reading* und *Listening*

Jedes in den Diagnoseinstrumenten eingesetzte Reading- und Listening-Item deckt eine der im Zuge der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe definierten *reading skills* (vgl. Gassner, Mewald & Sigott, 2007) beziehungsweise *listening skills* (vgl. Mewald, Gassner & Sigott, 2007) ab. Pro Item werden sowohl die entsprechende GERS-Beschreibung als auch die in der Verordnung über Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen (BIST-Deskriptoren) angegeben. Die den Texten zugrunde liegenden Themen werden den siebzehn vertrauten Themenbereichen der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe zugeordnet.

Bei den rezeptiven Fertigkeiten wurde bislang mit zwei verschiedenen Aufgabenformaten gearbeitet. Die Mehrheit der Items sind als Multiple-Choice-Items konzipiert, wobei von den stets vier verwendeten Optionen lediglich eine die Lösung darstellt (*multiple choice* 1 aus 4). Die Optionen an sich sind nicht ausschließlich Text-Optionen, sondern können durchaus auch Bild-Optionen sein. Ein gewisser Prozentsatz an Items entspricht dem offenen Aufgabenformat. Die Antwort ist in maximal vier Wörtern – meist direkt aus dem Text ableitbar – zu geben. In beiden Fällen ist die Aufgabenstellung entweder als Frage oder als Beginn eines zu vervollständigenden Satzes formuliert.

#### 6.2.1.1 Reading-Überprüfungssets

In den bis dato vier zur Verfügung stehenden Reading-Überprüfungssets kommen sowohl Multiple-Choice- als auch offene Items vor. Jedes Überprüfungsset setzt sich aus drei Teilen zusammen, in denen insgesamt zwanzig Items untergebracht sind.

Teil 1 umfasst zehn kürzere Lesetexte (durchschnittlich 100 bis 150 Wörter), an die jeweils ein Multiple-Choice-Item geknüpft ist. Teil 2 besteht aus einem längeren Lesetext (durchschnittlich 250 bis 300 Wörter), der mit fünf Items im offenen Aufgabenformat einhergeht. Die erwarteten Antworten sollen ein Maximum von vier Wörtern nicht überschreiten. Teil 3 besteht ebenfalls aus einem längeren Lesetext, der mit fünf Multiple-Choice-Items verbunden ist.

Von den vier existierenden Reading-Überprüfungssets entsprechen zwei dem Schwierigkeitsniveau *easy* und zwei dem Schwierigkeitsniveau *difficult*.

### 6.2.1.2 Listening-Überprüfungssets

Mit der Veröffentlichung der Listening-Überprüfungssets im Herbst 2010 wurden den Lehrenden drei unterschiedliche Listening-Sets mit aufsteigender Schwierigkeit (*easy – medium – difficult*) zugänglich gemacht. Die einzelnen Listening-Überprüfungssets setzen sich aus drei Teilen zusammen, in denen insgesamt zwanzig Items untergebracht sind.

Teil 1 umfasst zehn kürzere Hörtexte (durchschnittlich 30 bis 60 Sekunden), an die jeweils ein Multiple-Choice-Item geknüpft ist. Teil 2 und Teil 3 bestehen aus je einem längeren Hörtext (zwei bis drei Minuten), der mit fünf Multiple-Choice-Items verbunden ist.

Im Rahmen der diagnostischen Sitzung wird jeder Hörtext zweimal abgespielt.

## 6.2.2 Die produktiven Fertigkeiten *Writing* und *Speaking*

Während sich in den Fertigungsbereichen *Reading* und *Listening* eine online durchgeführte Überprüfung durchwegs anbietet, ist diese in den produktiven Fertigungsbereichen *Writing* und *Speaking* nur begrenzt möglich. Die Auswertung schriftlicher oder mündlicher Performanzen kann nicht automatisch erfolgen, sondern ist in diesem Zusammenhang von den Lehrenden zu übernehmen.

### 6.2.2.1 Writing-Überprüfungssets

Da eine automatisierte Auswertung schriftlicher Performanzen nicht möglich ist, lag der Auftrag der Gruppe von Expertinnen und Experten darin, den Lehrenden eine umfangreiche Hilfestellung für den Einsatz standardkonformer *prompts* (Schreibimpulse) und Beurteilungsskalen im eigenen Unterricht zu bieten.

*Writing* setzt sich somit aus folgenden Teilen zusammen:

- sechs *writing prompts* zu verschiedenen Textsorten (*note, postcard, letter, email* und *picture story*) – je drei *short prompts* und drei *long prompts*
- Beurteilungsskalen für die Dimensionen *Task Achievement, Coherence and Cohesion, Grammar* und *Vocabulary*
- drei Sets an *pre-writing tasks* zu den einzelnen Dimensionen
- Benchmarks (d. h. beschriebene Performanzen von Schülerinnen und Schülern) für jede Dimension auf verschiedenen Niveaus

Die im Bereich *Writing* zum Einsatz kommenden Beurteilungsskalen sind an die für die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe konzipierten Skalen angelehnt. Sie wurden für die IKM jedoch von sieben auf vier Skalen, die die GERS-Niveaus A1 und A2 darstellen, vereinfacht. Die den Benchmarks zugrunde liegenden Performanzen stammen

aus der Pilotierung der *writing prompts* für die IKM. Jedes der drei *pre-writing sets* basiert auf einem eigens dafür kreierten *prompt*. Für jede der in den Beurteilungsskalen repräsentierten Dimensionen gibt es zwei bis drei Aufgaben (*multiple choice*, *matching* oder *sequencing*), die die Schüler/innen online oder in Papierform durchführen können. Erfolgt die Durchführung online, erhalten die Lehrenden unmittelbar nach Abschluss der Durchführung eine Rückmeldung in Bezug auf die Richtigkeit der Antworten. Werden die Aufgaben auf Papier gemacht, liegt die Auswertung bei der Lehrkraft. Diese *pre-writing tasks* dienen den Schülerinnen und Schülern dazu, sich einzeln mit den unterschiedlichen Komponenten einer Schreibaufgabe (Aufgabenerfüllung, Struktur, Grammatik und Wortschatz) auseinanderzusetzen und sich auf diese Weise darüber bewusst zu werden, auf welche Komponenten beim Verfassen eines Textes zu achten ist. Die sechs zur Verfügung gestellten *writing prompts* decken unterschiedliche Textsorten und Themenbereiche ab.

### 6.2.2.2 Speaking-Überprüfungssets

Die Diagnoseinstrumente für den Fertigungsbereich *Speaking* werden im Laufe des Jahres 2011 entwickelt. Nähere Informationen dazu entnehmen Sie bitte der Website des BIFIE (<http://www.bifie.at>).

## 6.3 Die Diagnoseinstrumente Englisch im Unterricht

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, sind die Diagnoseinstrumente ein wertvolles Werkzeug für Lehrende, das sie dabei unterstützen soll, die Stärken und Schwächen der eigenen Schüler/innen anhand standardisierter und wissenschaftlich validierter Aufgaben festzustellen. Diese Aufgaben wurden unter denselben Rahmenbedingungen erstellt wie jene, die in den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe zum Einsatz kommen, und ermöglichen somit einen validen Vergleich mit den in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen an die Kompetenzen der Schüler/innen. Sie sind nicht dafür konzipiert, Lehrende oder Unterrichtsmaterialien zu ersetzen oder als bloße Übungsplattform für Schüler/innen zu dienen.

Im Rahmen der Diagnoseinstrumente Englisch stehen den Lehrenden der 6. und 7. Schulstufe unterschiedlich anspruchsvolle Reading- und Listening-Überprüfungssets beziehungsweise *writing prompts* zur Verfügung. Grundsätzlich empfiehlt es sich, in der 6. Schulstufe die einfacheren Überprüfungssets und *prompts* und in der 7. Schulstufe die schwierigeren Überprüfungssets beziehungsweise komplexeren *prompts* einzusetzen. *Pre-writing tasks* gibt es für die Textsorten *postcard*, *email* und *picture story*, wobei die ersten beiden durchaus auch im Zusammenhang mit den *writing prompts* für die Textsorten *note* und *letter* verwendet werden können. Dies versteht sich jedoch lediglich als Empfehlung. Welche Aufgaben schlussendlich zum Einsatz kommen, hängt vor allem von der Einschätzung der Lehrenden bezüglich der Fähigkeiten ihrer Schüler/innen ab.

Weiters ist zu berücksichtigen, dass die Aussagekraft der im Rahmen der Diagnoseinstrumente gewonnenen Erkenntnisse vom Zeitpunkt der Durchführung abhängt. Zu kurze Abstände zwischen den einzelnen Durchführungen werden eher eine weniger befriedigende Rückmeldung liefern. Um einen wirklichen Lernfortschritt beobachten zu können, empfiehlt es sich im Hinblick auf die rezeptiven Fertigkeiten *Reading* und *Listening*, in einem Schuljahr zwei Überprüfungen durchzuführen. In Bezug auf die produktive Fertigkeit *Writing* hängt die Wahl der *writing prompts* vom Unterrichtsverlauf ab. Wurde beispielsweise gerade das Verfassen von Bildgeschichten trainiert, bietet sich der *writing prompt* für die Textsorte *picture story* an.

## 6.4 Registrierung und Anmeldung

Mit April 2011 wurde die Registrierungs-Plattform für die Diagnoseinstrumente – <https://registrierung.diagnoseinstrumente.at> – eingeführt. Seit diesem Zeitpunkt ist ausschließlich die Schulleitung für die Registrierung ihrer Lehrenden für die Diagnoseinstrumente zuständig. Die Verwaltung der E-Mail-Adressen der einzelnen Lehrenden liegt somit nicht mehr bei einer externen Registrierungsstelle, sondern wird von der Schulleitung übernommen. Diese kann neue E-Mail-Adressen hinzufügen, bestehende Adressen korrigieren, erfasste E-Mail-Adressen deaktivieren und bei Bedarf reaktivieren.

## 6.5 Durchführung einer Überprüfung

Die Schüler/innen steigen über die Homepage <https://ikm.diagnoseinstrumente.at> in die einzelnen Überprüfungen ein. Eine Überprüfung in *Reading* oder *Listening* dauert maximal 35 Minuten. Jede Höraufnahme wird automatisch zweimal abgespielt.

Die Schüler/innen können ihre Arbeitsgeschwindigkeit durch individuelles Weiterklicken selbst bestimmen. Ein Zurückklicken zu einer bereits erledigten Aufgabe ist nicht möglich. Die Schüler/innen sollten daher darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie sich für das Beantworten der einzelnen Fragestellungen ausreichend Zeit nehmen, bevor sie sich der nächsten Aufgabe widmen.

## 6.6 Feedback

Das nach Beendigung einer Reading- oder Listening-Überprüfung automatisch erstellte Feedback ist in drei Bereiche aufgeteilt. Die Lehrenden erhalten erstens ein *item-based feedback*, das Auskunft darüber gibt, wie viele Schüler/innen jedes einzelne Item in einem Überprüfungsset gelöst haben. In diesem Bereich werden außerdem zu jedem Item folgende Informationen angegeben: Lese- oder Hörstrategie, GERS-Deskriptor, BIST-Deskriptor, auf den das Item vorbereitet, sowie ein didaktischer Kommentar. Im Zuge des *strategy-based feedback* erhalten die Lehrenden Informationen darüber, wie viel Prozent ihrer Schüler/innen die Items gruppiert nach Strategien gelöst haben. Diese Art des Feedbacks ermöglicht einen Einblick in die Stärken und Schwächen der Schüler/innen im Hinblick auf die einzelnen Hör- beziehungsweise Lesestrategien. Das GERS-Feedback beschreibt die Verteilung der Schüler/innen in Bezug auf das erreichte Niveau im Referenzrahmen.

## 6.7 Beispiele

Im Folgenden finden Sie ein Beispiel für *Listening* und eines für *Reading*. Beiden Beispielen sind didaktischer Kommentar, GERS-Deskriptor und BIST-Deskriptor beigefügt.

### Reading-Item (short)

#### **Martha**

*Martha and her family move to an old house in Cheshire. They are very sad because Martha's mother died, but then Martha's father George gets the chance to move to Cheshire and restore an old house. It is dark and there is no electricity, so the family go to bed in sleeping bags that they put up on the kitchen floor. On the way to the toilet Martha meets her first ghost. Then a whole lot of mysterious things happen at*

*the house, strange voices in the air and real ghosts who die right in front of Martha's eyes. Will Martha find out why all this is happening before it is too late?*

*What kind of book does this text inform you about?*

- A a travel book about beautiful Cheshire*
- B a fantasy book for teenage readers*
- C a book about restoring old houses*
- D a book about an adventure holiday*

### Didaktischer Kommentar

Die Schüler/innen müssen erkennen, um welche Textsorte es sich bei diesem Text handelt. Ein schnelles Lesen des Textes sagt ihnen, dass es sich um eine Geistergeschichte handelt, in der ein Mädchen namens Martha die Hauptperson ist und die in einem alten Haus in Cheshire spielt. Die Antwortmöglichkeiten *a travel book about beautiful Cheshire* und *a book about restoring old houses* scheiden aus, da es sich aus inhaltlichen Gründen nicht um ein Reisebuch und auch nicht um ein Heimwerkerbuch zur Renovierung alter Häuser handeln kann. *A book about an adventure holiday* erscheint auf den ersten Blick vielleicht verlockend, doch ein zweiter Blick sagt den Schülerinnen und Schülern, dass ein Abenteuerurlaub nicht zum Inhalt passen kann (*They are very sad because Martha's mother died*) und von einem Umzug die Rede ist (*move to Cheshire*), nicht von einem Urlaub. Deshalb kann nur *a fantasy book for teenage readers* richtig sein.

### GERS-Deskriptor

#### Leseverstehen allgemein A2

Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.

#### Das Item bereitet auf folgenden BIST-Deskriptor (E8) vor:

Unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten aus den Themenbereichen des Lehrplans in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. (B1)

### Listening-Item (short): Transcript

#### *Thin models*

*G: You are listening to Gary Hodson, your afternoon DJ, on London Sound FM and it is now time for 'Say what you think'. We would like all of you who are listening to the programme to tell us what you think about models in magazines. Almost all the magazines for teenagers today have many pictures of very thin young girls. Is it good for teenagers to see just thin young models in magazines? Do the magazines make teenage girls think that the ideal teenager today should be thin? Will they try to be as thin as the models and could this be a bad thing for their health?*

*These are the questions we are asking our listeners on London Sound FM this afternoon. Let us know what you think. Give us a call on 061 285 2244 and share your thoughts with us like Carlyne Dunn, our next caller, who is from Manchester. Hello there Carlyne.*

C: Hi there Gary.

G: Now Carlyne, tell our listeners what you think about all the thin models in the magazines today.

Who is talking to Carlyne?

- A a doctor
- B a radio presenter
- C a teacher
- D a TV presenter

#### Didaktischer Kommentar

In dieser Aufgabe müssen die Schüler/innen mehrere Hinweise aus dem Hörtext richtig interpretieren, um zu erkennen, in welchem Rahmen das Gespräch stattfindet. Die entscheidenden Hinweise im Text wie *You are listening to Gary Hodson, your afternoon DJ, on London Sound FM ... we would like all of you who are listening to the programme ... we are asking our listeners* und *our next caller* lassen lediglich *a radio presenter* als Lösung zu. Da die Schüler/innen im Zuge dieser Aufgabe anhand diverser Hinweise den richtigen Schluss ziehen müssen, ist schlussfolgerndes Hören (*inferencing*) gefordert.

#### GERS-Deskriptor

##### Hörverstehen allgemein A1

Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

##### Das Item bereitet auf folgenden BIST-Deskriptor (E8) vor:

In Texten (Audio- und Videoaufnahmen) über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn deutlich gesprochen wird. (B1)

## 6.8 Literatur

Gassner, O., Mewald, C. & Sigott, G. (2007). *Testing Reading. Specifications for the E8-Standards Reading Tests*. LTC Technical Report 2. Verfügbar unter [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC\\_Technical\\_Report\\_2.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC_Technical_Report_2.pdf) [26.06.2011].

Mewald, C., Gassner, O. & Sigott, G. (2007). *Testing Listening. Specifications for the E8-Standards Listening Tests*. LTC Technical Report 3. Verfügbar unter [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC\\_Technical\\_Report\\_3.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC_Technical_Report_3.pdf) [26.06.2011].

# 7 Aufbau nachhaltiger Kompetenzen – Implikationen für die Unterrichtsgestaltung

Dieser bereits im Praxishandbuch 2009 erschienene Artikel soll in gegebener Kürze den Kompetenz- und Strategiebegriff im Zusammenhang mit GERS, Lehrplan und Bildungsstandards klären und dann vorrangig für den Bereich *Lesen* und in weiterer Folge auch für die anderen Fertigkeiten die Diskussion konkretisieren.

Otmar Gassner

## 7.1 Kompetenzen und Strategien: GERS und Lehrplan

Einleitend soll auf die enge Verflechtung von Sprachkompetenzen und Strategien im Zusammenhang mit der Lösung von Aufgaben verwiesen werden. Man könnte vereinfacht sagen: Sprachkompetenz ist die Summe dessen, was jemand sprachlich ausdrücken und verstehen kann. Diese Kompetenz wird in Sprachhandlungssituationen eingesetzt, im einfachsten Fall bei der Lösung einer sprachbetonten Aufgabe. Gewissermaßen vermittelnd zwischen der Aufgabe und der Sprachkompetenz der/des Lernenden stehen die Strategien, die den Zugang zur Aufgabe erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen (Trim, North, Coste et al., 2001, S. 9).

Nachdem der GERS 2001 veröffentlicht wurde, machte sich Finnland daran, die Lehrpläne auf der Basis dieses neuen Dokuments umzuschreiben. Es ist sehr positiv zu vermerken, dass Österreich mit dem neuen Lehrplan der Sekundarstufe I von 2006 bzw. 2008 denselben Schritt vollzogen hat. Damit darf davon ausgegangen werden, dass die grundlegende Terminologie und auch eine gewisse Theoriefundierung aus dem Originaldokument bei allen Sprachenlehrerinnen und Sprachenlehrern vorausgesetzt werden können.

Im Lehrplan ist häufig von Kompetenzen die Rede, wenn es etwa heißt:

Ziel des Fremdsprachunterrichts ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen und Schreiben. Sie soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, Alltags- und Unterrichtssituationen in altersgemäßer und dem Lernniveau entsprechender Form situationsadäquat zu bewältigen. (BMUKK, 2008a, S. 1)

Schon in dieser allgemeinen Zielformulierung sind zahlreiche Elemente des GERS enthalten: Kompetenz, die fünf Fertigkeitsbereiche, Alltagssituationen und eine Anspielung auf die Domänen (die Bezeichnung des GERS für die Lebensbereiche, in denen sprachliche Aktivitäten stattfinden). In den didaktischen Grundsätzen wird „kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel“ dargestellt, mit dem Hinweis, dass es hier um erfolgreiche Kommunikation geht, nicht um fehlerfreie Kommunikation.

Wenn es weiters heißt, dass alle fünf Fertigkeitsbereiche „in annähernd gleichem Ausmaß [!] regelmäßig und möglichst integrativ zu erarbeiten und zu üben“ (ebd., S. 2) sind, dann müsste sich der Unterrichtsanteil bei den beiden Formen von *Sprechen (An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen)* deutlich steigern, und auch *Schreiben* müsste – besonders bei weniger erfolgreichen Schülerinnen und Schülern – stärker ins Zentrum rücken.

Die Themenbereiche sind mit dem GERS abgeglichen, nach der Aufzählung der Bereiche heißt es: „Dies entspricht den ‚vertrauten Themenbereichen‘ in den Kompetenzbeschreibungen des GER.“ (ebd., S. 3)

## 7.2 Lesen als Diskussionseinstieg

Als Einstieg in die Thematik werden einzelne Befunde zum Status quo, also zu dem, was ist, vorgestellt, im Anschluss wird diskutiert, was sein könnte oder sein sollte. Die folgende Übung schließt sich an einen Text an, und die Anleitung heißt einfach *Match the questions and answers*. Um der Diskussion folgen zu können, ist es empfehlenswert, diese Matching-Übung selbst auszuprobieren.

1	<i>In what year did John Burnett write about the Trail of Tears?</i>	<i>In 1838.</i>
2	<i>In what year did Jackson become president of the United States?</i>	<i>To present-day Oklahoma.</i>
3	<i>In what year did the Cherokees have to leave their homeland?</i>	<i>22</i>
4	<i>Why was the State of Georgia allowed to push the Cherokees out?</i>	<i>Because he could speak the Cherokee language and he was an interpreter.</i>
5	<i>Where did the Cherokees have to move to?</i>	<i>In 1890.</i>
6	<i>How many Cherokees died on the way?</i>	<i>In 645 wagons.</i>
7	<i>How many died in just one night?</i>	<i>4,000.</i>
8	<i>Why was John Burnett on the Trail of Tears?</i>	<i>In 1829.</i>
9	<i>How were the Cherokees taken away from Georgia?</i>	<i>Because she had given her only blanket to a sick child.</i>
10	<i>Why did the wife of Chief John Ross die of cold?</i>	<i>Because a new law had made it legal.</i>

Gute Problemlöser/innen – die nicht unbedingt gute Leser/innen sein müssen – könnten die Fragen folgendermaßen abarbeiten:

- Wir haben drei Jahreszahlen. Mit größter Wahrscheinlichkeit schreibt John Burnett – wovon auch immer – danach; also wird hier wohl die späteste Jahreszahl stimmen: 1890.
- Das weiß man oder eben nicht – bleibt vorerst offen.
- Zwei Jahreszahlen sind noch übrig, also eine Fünfzig-Prozent-Chance, ohne nachzudenken. Wenn ich nachdenke, wird der Präsident wohl etwas mit dem Ereignis in Frage 3 zu tun haben (warum wäre er sonst überhaupt erwähnt worden?). Dann aber ist die Antwort 1838, und die auf Frage 2 1829.
- Es gibt drei Satzanfänge mit *Because ...* Die Pronomen *he* und *she* in zweien davon lassen, ganz abgesehen vom Sinn, nur eine Variante zu.



5. Es gibt nur eine Ortsangabe.
6. Es gibt zwei Zahlen: Mit wenig Nachdenken kommt nur die größere in Betracht.
7. Hier muss dann die kleinere Zahl zutreffen.
8. Nur die Antwort *Because he* [...] ... passt hier.
9. Syntaktisch und semantisch passt nur eine Antwort.
10. Die letzte Warum-Frage bekommt – ohne darüber nachdenken zu müssen – die letzte Weil-Antwort.

Es zeigt sich, dass die Fragen auch ohne einen vorangestellten Text beantwortbar sind und dass es keinen wirklichen Grund gibt, den Text zu lesen.

Diese Aufgabenstellung ist wenig geeignet, die Lesefähigkeit der Schüler/innen zu steigern, weil sie die Ziele nicht klar genug definiert und kein Lesebedürfnis schafft: „Lies und such die Antworten zu den Fragen“ ist ein Schulthema erster Ordnung und eigentlich zu weit von der wirklichen Lebenswelt entfernt. Wenn dann die Fragen auch noch ohne den Text beantwortet werden können, werden clevere Schüler/innen dies auch tun. Gelesen wird hier mehr im Matching-Teil als im Text, und dort ist eher allgemeines Problemlösungsverhalten gefordert als der Einsatz von Lesestrategien. Der Fokus der Aufgabe bleibt unscharf.

Stellen wir diesem Einzelbefund noch einen weiteren zur Seite. Basierend auf obiger Aufgabe hat eine Studentin in einer österreichischen Praxisschule eine typische Lesestunde nach folgendem Schema gehalten:

- Die Lehrerin liest den Text laut vor.
- Nach jedem Absatz redet sie mit den Schülerinnen und Schülern über den Inhalt und fragt nach unbekanntem Wörtern (Vorentlastung).
- Die Schüler/innen lesen den Text laut vor.
- Da viele Fehler gemacht wurden, lesen die Schüler/innen den Text noch einmal laut vor.
- Anschließend bearbeiten die Schüler/innen die Matching-Aufgabe.

Mit diesem Vorgehen wird eine an und für sich schon dünne Aufgabe durch die Bearbeitung restlos zerstört.

### 7.3 Thesen zu dieser Stunde

**Vorentlastung – im Sinne eines Vorbesprechens unbekannter Wörter – ist wenig ziel führend.** Im hier verstandenen Sinn ist Vorentlastung das Ausräumen aller unbekanntem Stellen im Text und hat in vielen Fällen nur das Durchhackern des Textes zur Folge. Man kann es auf den Punkt bringen: Wenn wortschatzmäßige Vorentlastung nötig ist, ist entweder der Text oder die Aufgabe zu schwer.

**Vorlesen ist nicht Lesen.** Einen Text vorlesen heißt, ihn in einer Weise laut lesen, die sicherstellt, dass Zuhörer/innen ihn möglichst gut verstehen können. Die meisten Menschen wissen aus eigener Erfahrung, dass dabei häufig das Textverständnis der/des Vorlesenden leidet. Lautes Vorlesen führt nicht zu besserem Textverständnis und ist daher nicht aus lesestrategischen Gründen einzusetzen. Schlecht vorgelesene Texte tragen wenig zum Verständnis bei.

**Lesen ist eine fokussierte Tätigkeit.** Im oben skizzierten Stundenablauf gibt es keine genaue Aufgabenstellung, es gibt keine klare Zielvorstellung und es gibt keinen unmittelbar einsichtigen Zweck. Es fehlt ein klar angesprochener inhaltlicher oder lese technischer Fokus. Damit wird es Schülerinnen und Schülern bei dieser Aktivität nicht leicht gemacht, ihren Motivationspegel hoch zu halten und sich nicht zu langweilen.

Dieser Befund ist kein lokaler Zufallsbefund, sondern deckt sich auch mit internationalen Untersuchungsergebnissen. Urquhart und Weir (1998, S. 224) verweisen auf internationale Studien, die gezeigt haben, dass Lesestunden typische Merkmale aufweisen, die sehr traditionell sind:

- *predominance of textbooks*
- *emphasis on factual textual information*
- *teachers in control of students' encounters with print*
- *student-initiated comments or questions are rare*
- *very little work in groups*
- *little planned reading instruction in terms of teaching skills and strategies*

Allzu lange sind Leseaktivitäten in Schulbüchern von vielen Lehrenden als „leichte Aufgaben“ verstanden worden, die wenig Vorbereitung und auch wenig Expertise und Energie erfordern. Allzu oft wurden die Schüler/innen mit diesen Aufgaben alleine gelassen, und das einzige Feedback bestand aus der schnellen mündlichen Korrektur im Sinne von richtig oder falsch. Eine solche Vorgangsweise benachteiligt schwächere Leser/innen in besonderem Maße: „[It] is the learners who have the most difficulties who often receive the least attention. Those who help promote the successful achievement of the teacher-decided activities receive the most reward.“ (ebd., S. 226)

Es wäre wichtig, das Verhalten der Lehrer/innen in Lesestunden systematisch zu verändern: weg von der bloßen Bekanntgabe der richtigen Antworten hin zu Erklärungen, wie diese richtigen Antworten gefunden wurden und warum bestimmte Antworten der Schüler/innen nicht oder nicht in gleichem Maße akzeptabel sind. Es wäre auch spannend zu erfahren, welchen Weg diejenigen Schüler/innen eingeschlagen haben, die zu unrichtigen Antworten gekommen sind.

In diesem Zusammenhang ist eine zentrale Frage zu diskutieren: Brauchen unsere Schüler/innen Metawissen? Und: Ist dieses Metawissen auch schwachen Schülerinnen und Schülern zumutbar?

## 7.4 Metawissen für die 3. Leistungsgruppe?

Dazu lässt sich eine einfache These formulieren: Es genügt nicht, mit Schülerinnen und Schülern Texte zu lesen und diese z. B. als Ausgangspunkt für Sprechsituationen oder Schreibaufgaben zu verwenden; wir müssen ihnen auch beibringen, *wie* man liest. Ein gewisses Maß an Metawissen ist den Schülerinnen und Schülern nicht nur zumutbar, sondern hilft ihnen bei der Lösung von Leseaufgaben (und zwar sowohl im Alltag als auch in der Schule). Hier wird gerne eingewendet, dass schwächere Schüler/innen mit diesem theoretischen Wissen überfordert wären. Charles Alderson zitiert dazu eine frühe Studie von Duffy, Roehler, Sivan et al. (1987):

[They show that] low-group 3rd grade readers can be made aware of the mental processing involved in using reading skills as strategies (metacognitive awareness), and how such students then become more aware of the content of reading lessons, and of the need to be strategic when reading. They also score better on measures of reading achievement. (Alderson, 2000, S. 41–42)

Schwächere Leser/innen, die gezieltes Lesetraining am notwendigsten hätten, sind die großen Verlierer/innen, weil wir sie weitgehend selbstentdeckten Strategien überlassen. Urquhart

und Weir beschreiben einen Lesestil, auf den viele schwächere Leser/innen zu bestehen scheinen, vielleicht auch, weil es die einzige Art zu lesen ist, die sie kennen:

[A] relentless, slow plod through the text, beginning at the top left-hand corner, and continuing to the end, the process only broken up in some cases by frequent recourse to a dictionary or to the teacher as a dictionary equivalent. (Urquhart & Weir, 1998, S. 251)

Es ist offensichtlich, dass ein derartiger Lesestil als Universalstrategie unverhältnismäßig zeit-aufwändig und für eine Anzahl von Lesesituationen, also für bestimmte Textsorten und Leseaufgaben, wenig geeignet ist. Hoffman weist auf eine häufig beobachtete Frustration von Lehrenden hin, die versuchen, die Bedürfnisse leseschwacher Schüler/innen abzudecken, und präsentiert Daten, die folgende Schlussfolgerung zulassen: „[The slow pacing in low ability groups] does not appear to hold any promise or pay off in terms of successful reading development.“ (Hoffman, 1991, S. 936)

Ebenso wenig erfolgversprechend scheint die von manchen Didaktikerinnen und Didaktikern empfohlene „Vorentlastung“ von Texten. Es ist eine jener festgefahrenen Lehrer/innen-Meinungen, dass die meisten (wenn nicht gar alle) unbekannt Wörter in einem Text vor der Textbegegnung eingeführt werden sollten. Damit aber wird eine völlig wirklichkeitsfremde Schulsituation geschaffen und eine absolut unverlässliche Sicherheit künstlich erzeugt. Denn in der Realität enthalten wohl die meisten Texte, denen wir in der Zweitsprache begegnen, eine Anzahl unbekannter Wörter, und unser Ziel kann es nicht sein, die Realität zu leugnen und eine Pseudosicherheit in einem abgeschotteten Raum vorzugeben. Vielmehr müssen wir unseren Lernenden Strategien in die Hand geben, mit denen sie die sprachlichen Herausforderungen authentischer Situationen meistern können und mit deren Hilfe sie eigenständig agieren können. Diese Einschätzung ist auch im Lehrplan formuliert: „Den Schülerinnen und Schülern ist Lernen als Prozess verständlich zu machen.“ (BMUKK, 2008b, S. 4)

Das laute Vorlesen impliziert seine eigene spezielle Problematik im Bereich der Fehlerkorrektur und benachteiligt erneut schwächere Leser/innen: „The high incidence of teacher correction often at the point of error in reading aloud in low-ability groups is also seen as debilitating and helps create an even wider gap between high- and low-ability groups.“ (Hoffman, 1991, S. 937–938)

Generell ist die Konzentrierung leistungsschwächerer Schüler/innen in eigenen Klassen oder Gruppen ungünstig und hat den unübersehbaren Touch einer *self-fulfilling prophecy*. Urquhart und Weir beziehen sich auf eine Arbeit von Johnston und Allington (1991) und fassen die Problematik wie folgt zusammen:

They [i.e. Johnston and Allington 1991, 998–999] question taking students out of mainstream programmes and show how those in many remedial programmes often receive less reading instruction than those in the classes they have been taken from; read less text and spend less time reading any text. In such programmes teachers' expectations of students are lowered with consequent effects on the way teachers interact with the students and the results obtained. Those who get off schedule in remediation hardly ever get back on [...] and it may be the nature of the instruction they receive, e.g. a focus on decoding, rather than meaning which keeps them that way. (Urquhart & Weir, 1998, S. 228–229)

Häufig werden also keine selbstbestimmten und selbstbewussten Leser/innen herangebildet, sondern sie werden mit dem Minimum an Lesefähigkeit ausgestattet, mit einfachen Dekodierungstechniken, aber eben nicht mit komplexeren Strategien. Vielleicht sollten wir uns vor Augen führen, was gute Leser/innen können, und unsere Unterrichtsaktivitäten danach ausrichten. Klar ist jedenfalls, dass gute Leser/innen nicht als solche geboren werden, sondern sich unter gewissen Bedingungen zu solchen entwickeln.

## 7.5 Was gute Leser/innen wissen

Gute Leser/innen wissen, dass der Zugang zu einem Text von mehreren Faktoren bestimmt wird. Da ist einmal ganz allgemein der Zweck: Lese ich zur Unterhaltung oder um Informationen zu sammeln? Zweitens ist das Setting von Bedeutung: Lese ich in der Schule (und für die Schule) oder lese ich in meinem Lebensumfeld, in meinem Alltag und befriedige ich damit ein wirkliches Bedürfnis? Drittens ist die Textlänge entscheidend: Ein Roman oder eine Kurzgeschichte wird anders zu lesen sein als ein zweistrophiges Gedicht oder eine Zeitungsannonce. Wichtig ist auch die Sprache des Textes: Ist es ein formeller oder informeller Text, ist er umgangssprachlich oder von einem Jargon geprägt? Am wichtigsten aber ist wohl die mit dem Text verbundene Aufgabe bzw. die Leseabsicht.

Gute Leser/innen wissen, dass die Aufgabenstellung der Schlüssel zum Text ist. Wie man sich einem Text nähert, wird dadurch bestimmt, was mit dem Text zu tun ist. Je nach Aufgabenstellung und gewünschtem Ergebnis sind verschiedene Strategien einzusetzen. Da diese nicht in allen Fällen schon von Beginn an mit hundertprozentiger Sicherheit auswählbar sind, ist das sogenannte *comprehension monitoring* eine Schlüsselkompetenz, die Baker und Brown definieren als

[the] ability to use self-regulatory mechanisms to ensure the successful completion of the task, such as checking the outcome of any attempt to solve the problem, planning one's next move, evaluating the effectiveness of any attempted action, testing, and revising one's strategies for learning, and remediating any difficulties encountered by using compensatory strategies (Baker & Brown, 1984, S. 22).

Alle Schüler/innen müssen über ein gewisses Repertoire an Lesestrategien verfügen können und müssen wissen, welche Strategien sich für bestimmte Texttypen bzw. bestimmte Aufgabenstellungen besonders eignen. In diesem Bereich haben wir in der Vergangenheit vielfach auf Intuition und Osmose vertraut; hier ist Bewusstseinsbildung vonnöten.

Weiters muss auch die Funktion des *comprehension monitoring* in den Vordergrund gerückt werden, das Bewusstmachen, worum es geht: Die Leser/innen müssen in der Lage sein, zu beurteilen, ob die von ihnen gewählte Strategie geeignet und erfolgversprechend ist, bzw. wenn sie sich als wenig geeignet erweist, müssen Leser/innen weitere Strategien kennen, aus denen sie eine besser geeignete auswählen können, um den Text in der geforderten Weise optimal zu bearbeiten.

Will man selbstständige Leser/innen, müssen lesebewusstseinsbildende Aktivitäten häufiger und systematischer eingesetzt werden. Schon an einem relativ frühen Punkt des Sprachenlernens können die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden, was sie tun, wenn sie eine bestimmte Leseaufgabe oder ein Test-Item bearbeiten.

## 7.6 Strategie-Training<sup>1</sup>

Die grundlegende Unterscheidung ist sicher die zwischen *expeditious reading* und *careful reading*, da hier zwei vollkommen unterschiedliche Zugänge erforderlich sind. Haben Schüler/innen für eine Scanning- oder Skimming-Aufgabe nur die Strategie des Durchhackerns eines Textes von links oben bis rechts unten zur Verfügung, vergeuden sie wertvolle Zeit und arbeiten höchst ineffizient. Denn hier geht es um die Konzentration auf die Makrostruktur des Textes und um Zielorientierung. Die/der Lesende weiß von vornherein, was sie/er sucht, und weiß, dass hier selektives Lesen angesagt ist. Erfolgversprechende Textteile werden

<sup>1</sup> Die Diskussion der Strategien basiert auf Gassner, Mewald & Sigott, 2007, sowie Mewald, Gassner & Sigott, 2007.

angelesen bzw. überflogen. Wenn sich daraus noch keine Lösung ergibt, wird dieselbe Prozedur mit anderen Textteilen durchgeführt, bis das gewünschte Ergebnis erzielt ist.

Demgegenüber ist das Ziel des „genauen Lesens“ Detailverständnis. Generell wurde diese Art zu lesen in unseren Schulbüchern vorrangig praktiziert, oft in der Formel „Text plus Verständnisfragen“. Dagegen ist wenig zu sagen, wenn daneben systematisch andere Textzugänge angeboten und geübt werden.

Neben dieser Orientierung an den Bedürfnissen der Alltagswirklichkeit ist es darüber hinaus wichtig, sich an den gegebenen Testrealitäten zu orientieren. Sollen unsere Schüler/innen bei internationalen Tests wie PISA oder nationalen Tests wie der Standardüberprüfung bestehen, ist jedenfalls ein gewisses Training im gegebenen Testformat notwendig. *Multiple choice* wird bei einigen *high-stakes tests* verwendet, beispielsweise bei TOEFL für den Zugang zu amerikanischen Universitäten – und eben auch bei der Standardüberprüfung in Österreich. Das heißt, dass die Schüler/innen mit den Formaten vertraut gemacht werden müssen, um das Ergebnis der Überprüfung nicht zu verfälschen.

Strategien sind abhängig von der Aufgabenstellung, aber auch vom Text selbst. Ohne ein gewisses Wissen um Textsorten lassen sich bestimmte Aufgaben nur schwer oder gar nicht lösen. Wie sollen Schüler/innen einen Artikel erkennen, wenn sie nicht wissen, wie ein Artikel aussieht? Die Textsorten, die Schüler/innen kennen sollten, basieren auf dem Lehrplan und sind beispielsweise in den Testspezifikationen der Standardüberprüfung (Gassner, Mewald & Sigott, 2007, S. 15–19) aufgelistet. Während es wichtig ist, dass die Schüler/innen diesen Textsorten im Unterricht begegnen, so ist dies allein noch nicht genug: Sie müssen auch auf charakteristische Merkmale und günstige, häufig einzusetzende Strategien bei bestimmten Textsorten hingewiesen werden.

Im Zusammenhang mit Testungen wird oft auf die Gefahr des *teaching to the test* hingewiesen. Ist der Testbereich eng gewählt, wird das über kurz oder lang Auswirkungen auf das haben, was unterrichtet wird. Dies entspricht in vielen Fällen einem *harmful washback* im Sinne einer der Lebenswirklichkeit fremden Einschränkung des Bereichs auf eine konstruierte Schulwirklichkeit oder gar auf eine Testwirklichkeit. Bei der Konzeption der Testspezifikationen der Standardüberprüfung wurde darauf geachtet, den Testbereich breit zu definieren, um ein repräsentatives Sampling des Unterrichts zu gewährleisten.

*Expeditious reading* ist besonders realitätsnah und gehört ins Repertoire jeder/jedes Lesenden. Die drei Strategien bei *skimming/reading for gist* sind relativ leicht zu trainieren. Im Idealfall kann eine Schülerin/ein Schüler die zentrale Mitteilung eines Textes (*gist*) formulieren und damit belegen, dass sie/er diese Strategie beherrscht. Im Sinne einer möglichst objektiven Testung wäre dieses Verfahren aber höchst unsicher, weil diese individuellen *Gist*-Formulierungen von einer Raterin/einem Rater bewertet werden müssten. Dieser enorme testseitige Aufwand ist derzeit nicht zu bewältigen. Daraus folgt, dass zwei – hoffentlich verknüpfte – Dinge im Unterricht zu leisten sind: Auf der einen Seite soll *reading for gist* in allen möglichen Varianten trainiert werden (in der Klasse natürlich auch mit eigenständigen Formulierungen); auf der anderen Seite müssen die Schüler/innen auch auf die Gegebenheiten der Überprüfung vorbereitet werden, um ihr Wissen in diesem Kontext optimal einbringen zu können.<sup>2</sup>

*Scanning* ist keine schwierige Aufgabe, weil es um das Auffinden von Oberflächendetails (etwa Jahreszahlen, Orte oder Namen) in einem Text geht. Vielfach ist dies verbunden mit *search reading* oder *reading for detail* im Sinne von Lokalisieren, Verstehen und Vergleichen

<sup>2</sup> Vgl. dazu folgende Lehrwerke für Schüler/innen der 7. Schulstufe: Westfall & Weber, 2004, S. 42; Gerngross, Puchta, Holzmann et al., 2007b, S. 81; Haß, 2008, S. 51, Harmer & Acevedo, 2007, S. 44. Es sei betont, dass diese und die nachfolgenden Verweise als Belege gedacht sind und nicht als vollständige Liste.

von Informationen. In der Vergangenheit wurde diese Strategie im Unterricht eher wenig trainiert; ein Blick in die neuen Schulbücher zeigt aber, dass hier ein Umdenken eingesetzt hat.<sup>3</sup>

Die zweite große Gruppe von Strategien kann unter dem Begriff *careful reading* subsumiert werden. Grundsätzlich müssen Leser/innen in der Lage sein, zwischen diesen beiden Textzugängen zu unterscheiden; sie müssen wissen, dass es nicht immer wichtig ist, jedes Wort eines Textes zu verstehen, und dass es verschiedene Lesegeschwindigkeiten gibt. Erfolgreiche Leser/innen verarbeiten zunächst die Vorgaben der Aufgabe auf einer Metaebene und treffen anschließend die Entscheidung über die beste Strategie zur Lösung der Aufgabe. Langfristig sollen Leser/innen autonome Strategieentscheidungen treffen können; mittelfristig können sie auch auf die Schul- und Testwirklichkeit vorbereitet werden: Wenn eine Aufgabe nach Textsorte, Thema oder Titel, Zweck oder Oberflächendetails fragt, ist *expeditious reading* zielführend, in allen anderen Fällen *careful reading*.

Effiziente Leser/innen können die Wichtigkeit von Textelementen beurteilen und die Hauptpunkte einer Aussage von unterstützenden Details unterscheiden; sie können Fakten, Meinungen und Definitionen finden, verstehen und vergleichen. Diese beiden Strategien dürften im Unterricht doch einigermaßen abgedeckt werden<sup>4</sup>, während die Strategien zum Umgang mit Textorganisation bisher eher wenig Beachtung gefunden haben. Das heißt nicht, dass es nicht Übungen gäbe, im Rahmen derer Absätze eines Textes zu reihen<sup>5</sup> oder nicht in einen Absatz gehörende Sätze zu identifizieren<sup>6</sup> sind. Die dabei eingesetzten Strategien werden jedoch in den seltensten Fällen bewusst gemacht und damit in das Lesestrategiepertoire aufgenommen (vgl. Hughes, 2008, S. 26–31).

Eine Schlüsselstrategie stellt *inferencing* dar. Lesen auf der Basis dieser Strategie heißt nicht oberflächliches Decodieren der Wörter eines Textes, sondern Information, die nicht expressis verbis im Text zu finden ist, aus dem gegebenen Textmaterial zu deduzieren, zu erschließen<sup>7</sup>. Für die Entwicklung von Lesekompetenz ist es besonders wichtig, diese Strategie systematisch zu trainieren und den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, wie dabei vorzugehen ist.

Eine grundlegende Überlebensstrategie in jedem fremdsprachigen Umfeld ist das Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext. Doch allzu oft werden Schüler/innen im Unterricht aufgefordert, in einem Text jene Wörter zu markieren, die sie nicht verstehen, um von der Lehrerin/vom Lehrer ihre deutschen Bedeutungen geliefert zu bekommen, bevor sie in die eigentliche Textarbeit einsteigen. Mit einer derart verstandenen „Vorentlastung“ wird eine lebensfremde Situation geschaffen, die den Umgang mit Texten in der Realität kaum erleichtert, sondern eigentlich erschwert. Stattdessen sollte im Unterricht jede Gelegenheit genützt werden, das Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext zu trainieren, sodass Schüler/innen lernen, ihnen nicht bekannte Wörter als normale Elemente komplexerer Texte zu sehen und den Kontext als Ausgangspunkt für *intelligent guessing* zu nützen.<sup>8</sup>

<sup>3</sup> Vgl. Westfall & Weber, 2004, S. 48, Workbook Bonus S. 46–47; Gerngross, Puchta, Holzmann et al., 2007b, S. 28; Gerngross, Puchta, Holzmann et al., 2007a, S. 38; Haß, 2008, S. 87 und S. 96; Harmer & Acevedo, 2007, S. 20 und S. 24.

<sup>4</sup> Vgl. Gerngross, Puchta, Holzmann et al., 2007b, S. 30; Harmer & Acevedo, 2007, S. 44.

<sup>5</sup> Vgl. Westfall & Weber, 2004, S. 14, Workbook Bonus S. 94; Harmer & Acevedo, 2007, S. 22.

<sup>6</sup> Vgl. Gerngross, Puchta, Holzmann et al., 2007b, S. 90 und S. 93.

<sup>7</sup> Vgl. Westfall & Weber, 2004, S. 16, Workbook Bonus S. 34; Haß, 2008, S. 89; Harmer & Acevedo, 2007, S. 51.

<sup>8</sup> Vgl. Westfall & Weber, 2004, Workbook Bonus S. 100.

## 7.7 Mehrwert durch fertigkeitsübergreifendes Metawissen

Strategien spielen eine wichtige Rolle beim Erwerb von Lesekompetenz, aber auch beim Hören. Die gute Nachricht ist, dass es hier zu einigen Transfers kommen kann, allerdings besteht ein grundsätzlicher Unterschied zwischen gedruckten und gesprochenen Texten. Normalerweise höre ich eine Mitteilung (oder auch eine Radiosendung) einmal, während der Lesetext wiederholtes Lesen zulässt. Damit ergibt sich beim Hören primär eine Unterscheidung zwischen dem Verstehen von direkt Gesagtem und von Informationen, die erschlossen werden müssen.

Beim direkt Gesagten kann es um *gist*, Hauptpunkte oder auch um ausgewählte Details gehen; bei *inferred meaning comprehension* geht es darum, aus dem Gesagten etwas zu erschließen (auch die Bedeutung unbekannter Wörter), Haltung und Absicht der Sprecher/innen zu erkennen, Äußerungen ihrem sozialen oder situativen Kontext zuzuordnen oder die kommunikative Funktion von Äußerungen zu erkennen. Hier werden die Parallelen zum Lesen deutlich (vgl. Mewald, Gassner & Sigott, 2007, S. 7–12).

Die Strategien in der Fertigkeit *Schreiben* – z. B. Planen, Kompensieren oder Reparieren – sind anderer Art, aber Transfers aus dem Bereich *Lesen* sind offensichtlich. Zum einen sind das die Texttypen und deren Merkmale, zum anderen Elemente der Textorganisation.

Eine wichtige Vorgabe der Testspezifikationen für den Bereich *Schreiben* ist es, längere Texte unbedingt in Absätze zu gliedern. Dies führt sicher zu besser strukturierten Texten und kann gewissermaßen von Modelltexten, die man erlesen hat, auf die eigene produktive Tätigkeit übertragen werden. In diesem Sinne ist auf die Textorganisation oder auf die Textsorte fokussiertes Lesen ein Vortraining für das eigene Schreiben.

## 7.8 Produktive Fertigkeiten

### 7.8.1 Schreiben

Im europäischen Vergleich liegt Österreich beim Schreiben gut. Wenn vor allem schwächere Schüler/innen ein Schreibproblem haben, dann liegt es wohl daran, dass zu wenig freies Schreiben (*freewriting*) praktiziert wird. Dahinter kann eigentlich nur die Annahme stehen, dass Schüler/innen möglichst wenig falschen Text sehen sollen, weil sich dieser sonst verfestigt. Dies widerspricht aber dem kommunikativen Ansatz und auch dem Lehrplan, der erfolgreiche Kommunikation als Ziel definiert und nicht fehlerfreie Kommunikation.

Nach vier Jahren Englischunterricht sollten nahezu alle Schüler/innen in der Lage sein, eine kurze Notiz zu verfassen, um wichtige Informationen – innerhalb der vertrauten Themenbereiche – mitzuteilen. Dabei sollte früh damit begonnen werden, sie zu sehr begrenztem *freewriting* hinzuführen. Schüler/innen, die noch nie eine Notiz geschrieben haben, um mitzuteilen, warum sie nicht zu Hause sind und was sie gerade tun, werden sich auch im Ernstfall damit schwer tun. Die Standardüberprüfung kann vor diesem Hintergrund als simulierter Ernstfall verstanden werden.

Was wird in unseren Schulbüchern unter „Schreiben“ verstanden? Im Allgemeinen ist dies eine klare Sache: Es gibt irgendeinen Schreib Anlass, und die Schüler/innen schreiben einen Text. Allerdings läuft auch anderes unter dem Label „Schreiben“: Schüler/innen setzen fünf vorgegebene Wörter in die vorgesehenen *slots* eines Textes ein. Eine derartige Übung mag schon ihren Sinn haben, aber eben mehr in Richtung einer *selected deletion cloze procedure* (Hughes, 2006, S. 190) denn als eigenständiges Schreiben. Zur Verbesserung der Schreibkompetenz trägt sie kaum bei.

Während es verständlich ist, dass im Übungskontext mehr Hilfestellungen angeboten werden, müsste auch hier eine Tendenz zu eigenständigem Schreiben forciert werden. Wenn die Themen und das nötige Vokabular erarbeitet wurden, sollten Schüler/innen auch angehalten werden, sich in Texten von 50 bis 150 Wörtern frei zu äußern. Erst die Analyse dieser Schreibversuche durch die Lehrkraft würde zeigen, was die Schüler/innen noch benötigen, um bessere Texte verfassen zu können.<sup>9</sup> Einige Bücher arbeiten bereits mit einer guten Schreibkultur von Vorbereitung, Schreiben, Feedback durch Partner/innen und Editieren des Textes.<sup>10</sup>

### 7.8.2 Sprechen

Im Sinne einer ergebnisorientierten Betrachtungsweise sollten Schüler/innen der 8. Schulstufe in der Lage sein, etwas von sich und ihrem Umfeld in einigen zusammenhängenden Sätzen zu erzählen (*Zusammenhängend sprechen*). Treten Schüler/innen mit Menschen im Ausland in Kontakt, werden diese etwas über sie erfahren wollen; dies beginnt mit narrativen Informationen zu Herkunft, Familie, Land, Schule, (Ess-)Gewohnheiten, Freizeit, Urlaub, Hobbys etc. – eben mit den vertrauten Themen des GERS. Während die Schulbücher bereits Angebote machen<sup>11</sup>, fehlt es wohl teilweise noch an der entsprechenden Umsetzung dieser Angebote im Unterricht.

Als erwartetes zweites Ergebnis ist die Fähigkeit zu nennen, selbstständig an einem Gespräch teilzunehmen und dieses mitzugestalten. Hier wird im Unterricht viel Arbeit geleistet, wenn es sich bei manchem auch eher um struktur- und funktionsorientierte Dialoge oder Simulationen handelt. Vielleicht führen Rollenspiele näher zu einem natürlichen Ideenaustausch, wie er bei der Standardüberprüfung angestrebt wird.<sup>12</sup>

Gewissermaßen als Option sollten auch *discourse markers* und *hedges* eingebaut und trainiert werden. Schüler/innen sollten bei einer Frage, über die sie nachdenken müssen, nicht stumm wie Fische dasitzen müssen, sondern automatisch etwas sagen können wie *Let me think* oder *This is a difficult question, but I personally think that ...* Durch die Verwendung derartiger Phrasen klingt jede Sprecherin/jeder Sprecher kompetenter und auch engagierter.<sup>13</sup> Allerdings werden *discourse markers* und *hedges* derzeit noch kaum trainiert und sind auch in den Schulbüchern bestenfalls marginal angelegt. Dialogisches Sprechen wird schon eher geübt, wobei es eben oft bei Simulationen bleibt und kein wirklicher Gedankenaustausch stattfindet.

Die Leistungsüberprüfung im Bereich *Sprechen* stellt Lehrer/innen vor beträchtliche Herausforderungen. Obwohl laut Lehrplan etwa zwei Fünftel der Unterrichtszeit und der Lernenergie mit Sprechen verbracht werden sollten, schlägt sich dies kaum in der Englischnote nieder, weil Sprechleistungen sehr schwierig zu beurteilen sind. Es ist zu hoffen, dass sich die Beurteilungspraxis im Rahmen der Standardüberprüfung positiv auf die Unterrichtsarbeit und die Leistungsfeststellung auswirken wird.<sup>14</sup> Warum sollten Schüler/innen nicht im letzten Monat des Semesters ein Kärtchen ziehen und dann ein paar Minuten über ein vertrautes Thema sprechen? Warum sollten nicht zwei Schüler/innen miteinander ein thematisch gesteuertes Gespräch führen, das beurteilt wird? Hier bieten sich Chancen.

<sup>9</sup> Gute Beispiele in diesem Zusammenhang bieten Westfall & Weber, 2004, S. 42, Workbook Bonus S. 93 und S. 95; Gerngross, Puchta, Holzmann et al., 2007b, S. 27, Workbook Extra S. 103; Haß, 2008, S. 94–95; Harmer & Acevedo, 2007, S. 45 und S. 52.

<sup>10</sup> Vgl. Westfall & Weber, 2004, S. 9.

<sup>11</sup> Vgl. Harmer & Acevedo, 2007, S. 11 und S. 25.

<sup>12</sup> Vgl. Westfall & Weber, 2004, S. 70; Harmer & Acevedo, 2007, S. 14.

<sup>13</sup> Vgl. Harmer & Acevedo, 2007, S. 9–10.

<sup>14</sup> Vgl. Gerngross, Puchta, Holzmann et al., 2007a, S. 93–94; Gerngross, Puchta, Holzmann et al., 2007b, S. 101–102.



## 7.9 Bilanz

Strategietraining im oben beschriebenen Sinn und ein gewisses Maß an Metawissen tragen wesentlich dazu bei, Lernende mit Schlüsselqualifikationen für ihr Leben und lebenslanges Lernen auszustatten, und gehen weit über jeden Schulkontext hinaus:

[It has to do] with helping learners to acquire the knowledge, skills and strategies they will need in order to progress, to learn more, to tackle problems, [...] to meet new and unpredictable demands. It is also concerned with helping learners to become autonomous, to take control of their own learning, with the fundamental aim of enabling them to become independent thinkers and problem-solvers. (Williams & Burden, 1997, S. 68)

In diesem Sinne ist es erleichternd, festzustellen, dass die Bildungsstandards in den Schulbüchern angekommen sind: Wir sehen heute schon deutlich positiven *washback*. Über Schulbücher, die Bildungsstandards thematisieren<sup>15</sup>, werden sich auch der Fokus und das Bewusstsein der Lehrkräfte an die neue Schulsituation mit Bildungsstandards anpassen. Das hier angelegte Potenzial wird sich entfalten, und wir sind dem Ziel des nachhaltigen Kompetenzaufbaus im Fremdsprachenunterricht sichtbar näher gekommen.

## 7.10 Literatur

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J. C. & Cseresznyés, M. (o. J.). *Into Europe. Prepare for Modern English Exams. Reading and Use of English*. Budapest: Teleki László Foundation. Verfügbar unter: [http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/into\\_europe/Reading\\_and\\_Use\\_of\\_English.pdf](http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/into_europe/Reading_and_Use_of_English.pdf) [10.06.2011].

Baker, L. & Brown, A. (1984). Cognitive Monitoring in Reading. In Flood, J. (Hrsg.). *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Newark: International Reading Association. S. 21–44.

Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. et al. (Hrsg.) (1991). *Handbook of Reading Research*. Band 2. New York: Longman.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2006). *Lehrplan der AHS-Unterstufe. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> [28.06.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008a). *Lehrplan der Hauptschule. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp\\_hs\\_lebende\\_fremdsprache.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp_hs_lebende_fremdsprache.pdf) [28.06.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008b). *Lehrplan der Hauptschule. Zweiter Teil. Allgemeine didaktische Grundsätze*. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf> [28.06.2011].

Duffy, G., Roehler, L., Sivan, E. et al. (1987). Effects of Explaining the Reasoning Associating with Using Reading Strategies. In *Reading Research Quarterly* 22 (3). S. 347–368.

<sup>15</sup> Gerngross, Puchta, Holzmann et al. (2007a, 2007b) haben in beide Workbooks einen Abschnitt „Meet the Standards“ aufgenommen und bieten eine Testbatterie inklusive *answer sheet*. Harmer und Acevedo (2007, S. 53–55) stellen einen Abschnitt „Working towards the standards!“ mit einer Übung pro *skill* bereit, in der Themenbereiche und Deskriptoren bewusstgemacht werden.

Flood, J. (Hrsg.) (1984). *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Newark: International Reading Association.

Gassner, O., Mewald, C. & Sigott, G. (2007). *Testing Reading. Specifications for the E8-Standards Reading Tests*. LTC Technical Report 2. Verfügbar unter [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC\\_Technical\\_Report\\_2.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC_Technical_Report_2.pdf) [26.06.2011].

Gassner, O., Mewald, C., Brock, R. et al. (in Vorbereitung). *Testing Writing. Specifications for the E8-Standards Writing Tests*. BIFIE Technical Report 4. 2. Auflage. Ab Ende 2011 über die Homepage des BIFIE (<http://www.bifie.at>) verfügbar.

Gerngross, G., Puchta, H., Holzmann, C. et al. (2007a). *MORE! 3. Student's book. Basic course*. Rum/Innsbruck: Helbling Languages.

Gerngross, G., Puchta, H., Holzmann, C. et al. (2007b). *MORE! 3. Student's book. Enriched course*. Rum/Innsbruck: Helbling Languages.

Harmer, J. & Acevedo, A. (2007). *Your Turn 3*. Wien: Langenscheidt.

Haß, F. (Hrsg.) (2008). *Red Line 3*. Wien: öbv & hpt.

Hoffman, J. V. (1991). Teacher and School Effects in Learning to Read. In Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. et al. (Hrsg.). *Handbook of Reading Research*. Band 2. New York: Longman. S. 911–950.

Hughes, A. (2006). *Testing for Language Teachers*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, G. (2008). Text organisation features in an FCE Reading gapped sentence task. In *Cambridge ESOL Research Notes* 31. S. 26–31. Verfügbar unter [http://www.cambridgeesol.org/rs\\_notes/rs\\_nts31.pdf](http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts31.pdf) [26.06.2011].

Johnston, P. & Allington, R. (1991). Remediation. In Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. et al. (Hrsg.). *Handbook of Reading Research*. Band 2. New York: Longman. S. 984–1012.

Mewald, C., Gassner, O. & Sigott, G. (2007). *Testing Listening. Specifications for the E8-Standards Listening Tests*. LTC Technical Report 3. Verfügbar unter [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC\\_Technical\\_Report\\_3.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC_Technical_Report_3.pdf) [26.06.2011].

Sigott, G., Gassner, O., Mewald, C. et al. (2007). *E8-Standardtests. Entwicklung der Tests für die rezeptiven Fertigkeiten: Überblick*. LTC Technical Report 1. Klagenfurt: LTC.

Trim, J., North, B., Coste D. et al. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

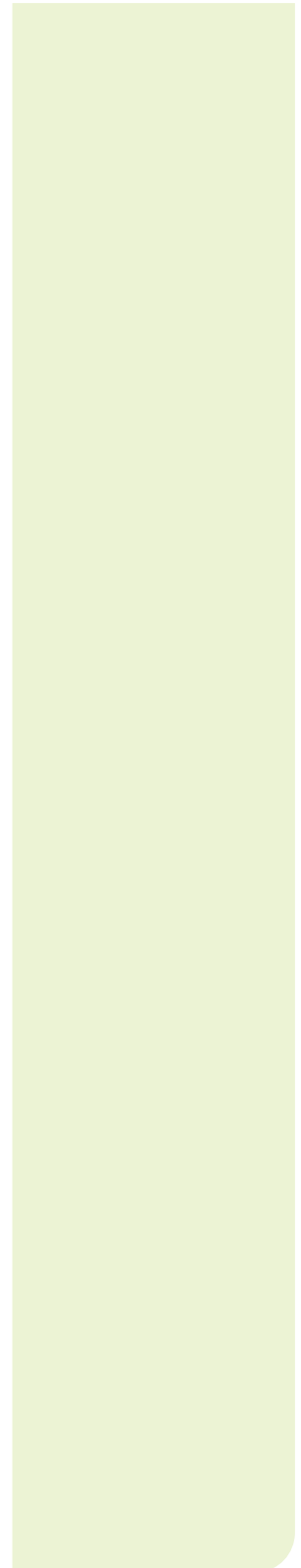
Urquhart, A. & Weir, C. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Longman.

Weir, C. & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. In *Cambridge ESOL Research Notes* 31. S. 2–10. Verfügbar unter: [http://www.cambridgeesol.org/rs\\_notes/rs\\_nts31.pdf](http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts31.pdf) [10.06.2011].

Westfall, T. & Weber, C. (2004). *English to go 3*. Wien: öbv & hpt.

Williams, E. & Moran, C. (1989). Reading in a Foreign Language at Intermediate and Advanced Levels with Particular Reference to English. In *Language Teaching* 22 (4). S. 217–228.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.



## 8 Selbsteinschätzung für Lehrende

Die nachstehenden Checklisten sollen Lehrkräfte dabei unterstützen, ihre fachdidaktische Kompetenz einzuschätzen und ihren Entwicklungsprozess im Hinblick auf die Erreichung der Bildungsstandardsziele zu dokumentieren. Ihnen liegen der GERS und die darauf basierenden Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe zugrunde. Die Checklisten orientieren sich am EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages), das von 2004 bis 2007 am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelt wurde (Newby, Allan, Fenner et al., 2007).

Die Checklisten

- laden ein, sich mit den Zielen der Bildungsstandards auseinanderzusetzen,
- zeigen die für das Erreichen der Bildungsstandards notwendigen Kompetenzen der Lehrer/innen,
- machen die Qualitäten des eigenen Unterrichts sichtbar,
- zeigen eventuellen Fortbildungsbedarf auf und
- ermöglichen eine Dokumentation des dadurch angeregten Unterrichtsentwicklungsprozesses.

### Wie können die Checklisten genutzt werden?

Die Checklisten beinhalten wesentliche Kompetenzen in Form beschreibender Sätze (Deskriptoren). Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Endgültigkeit und ist als Einladung zur weiteren und nachhaltigen Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtsqualität zu verstehen.

Die Skala unterhalb einer Kompetenzbeschreibung dient zur persönlichen Dokumentation der Selbsteinschätzung. Lehrer/innen können ihre Selbsteinschätzung zu verschiedenen Zeitpunkten eintragen und/oder mit einem Datum versehen. Die markierte Strecke entspricht der eigenen Einschätzung, inwieweit man die im Deskriptor ausgedrückte Unterrichtskompetenz erreicht hat.

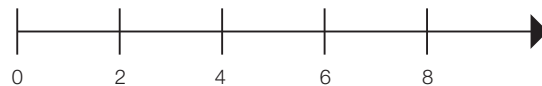
Im Sinne eines dynamischen Entwicklungsprozesses empfiehlt es sich, Selbsteinschätzungen in regelmäßigen Abständen vorzunehmen. Die Checklisten können im Rahmen kollegialen Feedbacks und in Fachgruppen zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Kompetenzen im Sprachunterricht verwendet werden. Sie unterstützen gegenseitigen Austausch, ermöglichen einen Überblick über die im Team vorhandenen Stärken und erleichtern die Diagnose gegebenenfalls vorhandenen Fortbildungsbedarfs.

Bei einzelnen Deskriptoren ist eine Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern empfehlenswert, beispielsweise bei der Einschätzung des von der Lehrkraft ausgewählten Materials durch die Schüler/innen hinsichtlich Altersadäquatheit, Akzeptanz usw.

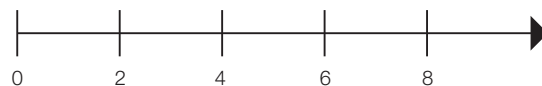
## 8.1 Checkliste 1: GERS, Lehrplan, Bildungsstandards für Fremdsprachen

1) Ich verstehe die folgenden Prinzipien des GERS:

⇒ Das Ziel des Sprachunterrichts ist die erfolgreiche Kommunikation in lebensnahen Situationen (Handlungsorientierung).



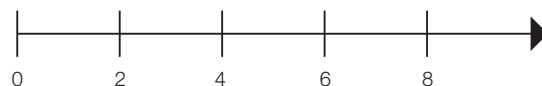
⇒ Sprachunterricht ist ein kontinuierlicher Prozess mit individuellen Fortschritten und Rückschritten.



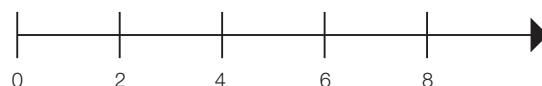
⇒ Im Zentrum des Sprachunterrichts steht die Erweiterung der Kompetenzen der Lernenden und nicht die Suche nach Defiziten (positiv formulierte Deskriptoren).



2) Ich kenne die Zusammenhänge zwischen Lehrplan und GERS.



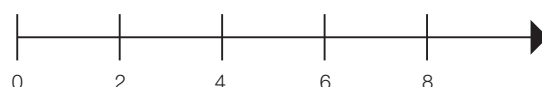
3) Ich kenne die Zusammenhänge zwischen Bildungsstandards und GERS.



4) Ich kann die Inhalte der Bildungsstandards einschließlich der dynamischen Fähigkeiten als Orientierungshilfe, Planungs- und Reflexionsinstrument für meinen Unterricht nutzen.



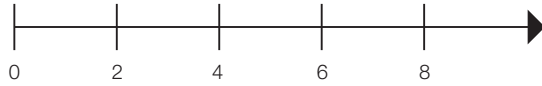
5) Ich schaffe meinen Schülerinnen und Schülern die Rahmenbedingungen (Lernumfeld, methodisch-didaktische Aufbereitung der Inhalte, kompetenzorientiertes Feedback, vgl. auch Checklisten 2 und 4), damit sie die in den Bildungsstandards ausgedrückten Kompetenzen erwerben können.



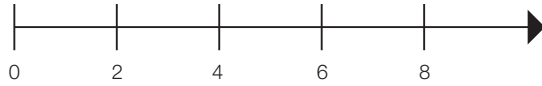
6) Ich kann Bildungsstandards sowohl in einer einzelnen Unterrichtseinheit als auch in einer längeren Sequenz in meine Planungsüberlegungen einbeziehen.



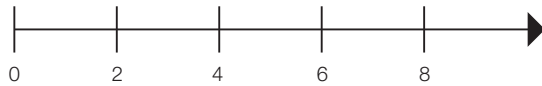
- 7) Ich nutze die illustrierenden Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards für Fremdsprachen im Unterricht.



- 8) Ich weiß über die Funktion und die Inhalte der Standardstestung Bescheid.



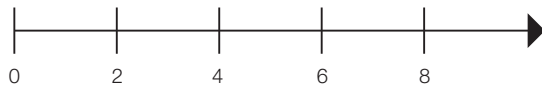
- 9) Ich kenne und nutze das Europäische Sprachenportfolio als ein den Sprachlernprozess unterstützendes Instrument für die Lernenden, um sich auf die Anforderungen der Bildungsstandards vorzubereiten.



## 8.2 Checkliste 2: Fertigkeiten vermitteln

### A Hören

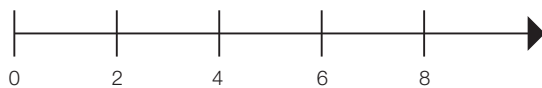
- 1) Ich kann Hörmaterialien auswählen, die an den Anforderungen der Bildungsstandards für Fremdsprachen orientiert sind und den Bedürfnissen und Interessen sowie dem Kompetenzniveau der Lernenden entsprechen.



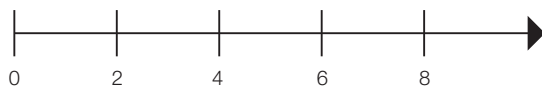
- 2) Ich kann Lernenden ein Bewusstsein über verschiedene Hörabsichten (vgl. GERS, Kapitel 4.4.2.1) vermitteln, die ihnen ein zielgerichtetes Hören und damit den Zugang zu einer Höraktivität erleichtern.



- 3) Ich kann Lernenden unterschiedliche, an die Hörabsicht angepasste Hörstrategien vermitteln.



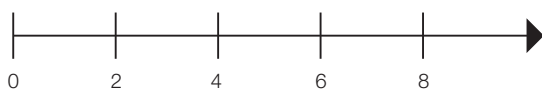
- 4) Ich kann Lernenden Strategien vermitteln, um notwendige Informationen durch *inferred meaning comprehension* (= interpretierendes oder erschließendes Hören) zu gewinnen.



- 5) Ich kann Lernenden Strategien vermitteln, sich in einem Hörtext wieder zurechtzufinden, wenn sie einzelne Wörter oder Passagen nicht verstehen bzw. verstanden haben.



- 6) Ich kann Lernenden durch die Auswahl geeigneter Höraufgaben helfen, ihre Hörkompetenz kritisch und eigenverantwortlich einzuschätzen und dadurch weiterzuentwickeln.

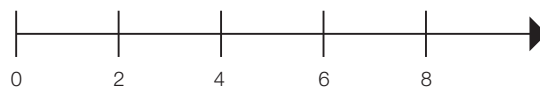


## B Lesen

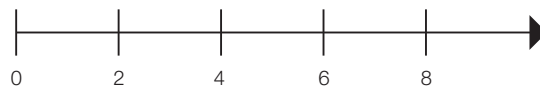
- 1) Ich kann Texte auswählen, die an den Anforderungen der Bildungsstandards für Fremdsprachen orientiert sind und den Bedürfnissen und Interessen sowie dem Kompetenzniveau der Lernenden entsprechen.



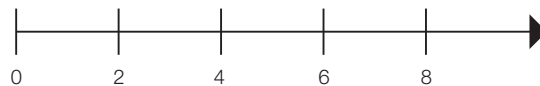
- 2) Ich kann Lernenden ein Bewusstsein über verschiedene Leseabsichten (vgl. GERS, Kapitel 4.4.2.2) vermitteln, die ihnen ein zielgerichtetes Lesen und damit den Zugang zu einer Leseaktivität erleichtern.



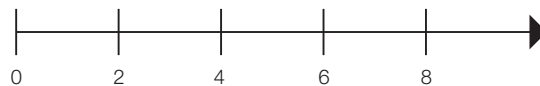
- 3) Ich kann Lernenden unterschiedliche, an den Lesezweck angepasste Lesestrategien vermitteln.



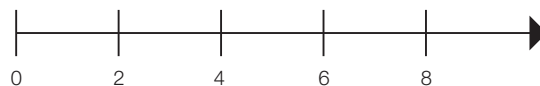
- 4) Ich kann Lernenden Strategien vermitteln, um notwendige Informationen durch *inferred meaning comprehension* (= interpretierendes oder erschließendes Lesen) zu gewinnen.



- 5) Ich kann Lernenden Strategien vermitteln, wie mit schwierigem und unbekanntem Vokabular in einem Text umzugehen ist.



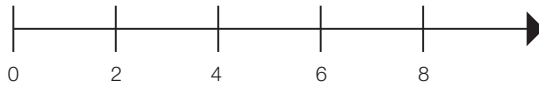
- 6) Ich kann Lernenden durch die Auswahl geeigneter Leseverständnisaufgaben helfen, ihre Lesekompetenz kritisch und eigenverantwortlich einzuschätzen und dadurch weiterzuentwickeln.



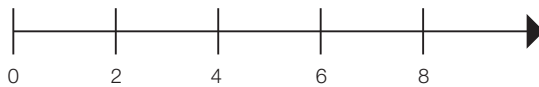


## C Sprechen

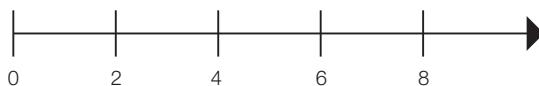
- 1) Ich kann eine unterstützende Atmosphäre schaffen, die Sprachenlernende einlädt, sich an Gesprächen zu beteiligen.



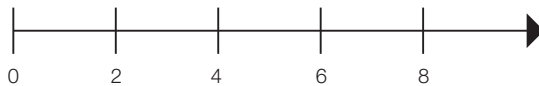
- 2) Ich biete meinen Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Angebot an Sprechanlässen, sodass jede Schülerin und jeder Schüler mindestens einmal pro Stunde die Fremdsprache im Gespräch anwendet.



- 3) Ich biete ein breites Spektrum an Sprech- und Dialogaktivitäten, welches die Sprachenlernenden einlädt, zu Themen persönlich Stellung zu nehmen. Ich halte sie dazu an, sich in laufende Gespräche einzubringen (z. B. *conversations, transactions*) sowie Äußerungen zu initiieren oder auf solche adäquat zu reagieren.



- 4) Ich animiere meine Schülerinnen und Schüler durch das Anbieten von unterschiedlichen Sprechimpulsen (z. B. *visual aids, texts, authentic material*).



- 5) Ich helfe meinen Sprachenlernenden, Kommunikationsstrategien (z. B. *asking for clarification, comprehension checks*) und Überbrückungsstrategien (z. B. *paraphrasing, simplification*) zu entwickeln und diese in einem laufenden Gespräch anzuwenden.



- 6) Ich kann eine Auswahl an Dialogmöglichkeiten bieten, um Sprechflüssigkeit, Sprechrhythmus und Intonation zu entwickeln (z. B. *discussion, role play, problem solving*).



- 7) Ich kann eine bewusste Auswahl an mündlichen Aktivitäten bieten, um Sprachgenauigkeit zu entwickeln (z. B. *word choice, grammar*).

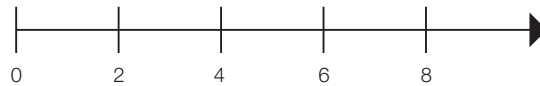


- 8) Ich ermutige meine Schülerinnen und Schüler, ihre Ideen mit Gleichaltrigen (*peers*) auszutauschen und sich gegenseitig konstruktives Feedback zu geben.

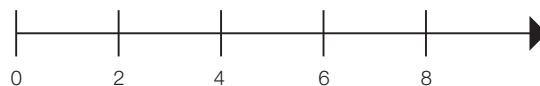


## D Schreiben

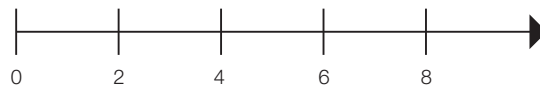
- 1) Ich stelle meinen Schülerinnen und Schülern Lernstrategien (z. B. *mapping, grids*) zur Verfügung, die sie beim kreativen Schreiben unterstützen.



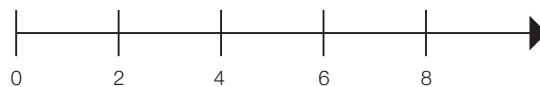
- 2) Ich biete meinen Schülerinnen und Schülern eine Vielfalt von altersgemäßen Themen, Textsorten und anregenden Materialien an.



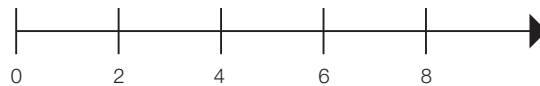
- 3) Ich kann meinen Schülerinnen und Schülern Schreibtipp anbieten, die ihnen helfen, sich verschiedener Textsorten (z. B. Briefe, Geschichten, Berichte) bewusst zu werden und mit entsprechendem Vokabular für sie persönlich relevante Texte zu verfassen.



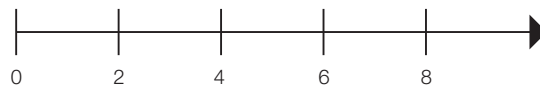
- 4) Ich biete meinen Schülerinnen und Schülern Hilfsmittel zum Verfassen und Strukturieren eines selbstständigen Textes an (z. B. *brainstorming, mind mapping, note taking, grids revising, editing*).



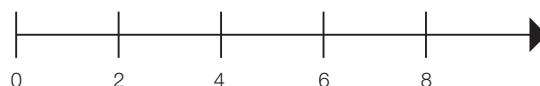
- 5) Ich ermutige meine Schülerinnen und Schüler, ihre Erfahrungswelt in ihre Texte einfließen zu lassen (wobei fehlender Wortschatz gegebenenfalls vorerst behelfsmäßig durch das entsprechende muttersprachliche Vokabular ersetzt werden kann).



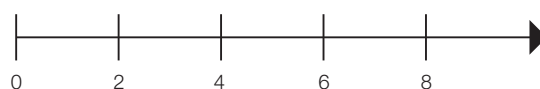
- 6) Ich kann eine Auswahl von Wortschatzübungen und Aktivitäten treffen, die für kommunikatives Schreiben und Sprachgenauigkeit förderlich sind.



- 7) Ich kann meinen Schülerinnen und Schülern ein Fehlerbewusstsein und Strategien zur Selbstkorrektur vermitteln.



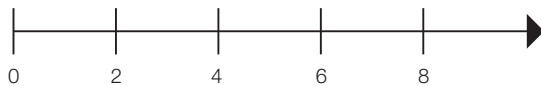
- 8) Ich ermutige meine Schülerinnen und Schüler, ihre Ideen mit Gleichaltrigen (*peers*) auszutauschen und sich gegenseitig konstruktives Feedback zu geben.



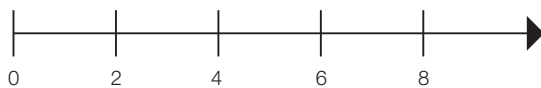
## 8.3 Checkliste 3: Einschätzung der Sprachleistung von Lernenden

### A Allgemein

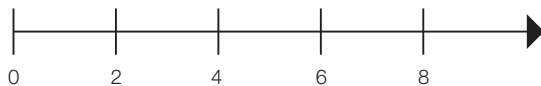
- 1) Ich kann einschätzen, in welchem Ausmaß meine Schülerinnen und Schüler die in den Deskriptoren der Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen erreicht haben.



- 2) Ich kann die Ergebnisse dieser Kompetenzeinschätzung für meine weitere Unterrichtsplanung nutzen.



- 3) Ich kann Schülerinnen und Schüler unterstützen, ihre Kompetenzen selbst einzuschätzen und Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen.



- 4) Ich kann meine Kompetenzeinschätzung Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern (unter Bezugnahme auf die in den Bildungsstandards festgelegten Ziele) in verständlicher und transparenter Form vermitteln.

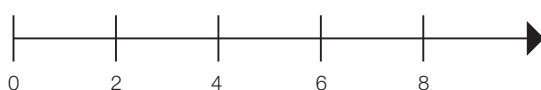


### B Rezeptive Fertigkeiten (Hören, Lesen)

- 1) Ich kann einschätzen, welche Strategien meine Schülerinnen und Schüler zur Erfüllung der in den jeweiligen Deskriptoren beschriebenen Kompetenzen benötigen.

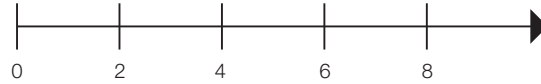


- 2) Ich kann Hör- und Leseaufgaben zu den rezeptiven Fertigkeiten so auswählen, dass sie dem Kompetenzniveau meiner Schülerinnen und Schüler entsprechen (d. h., dass sie einerseits mit realistischem Aufwand lösbar sind, andererseits aber auch eine gewisse Herausforderung darstellen).

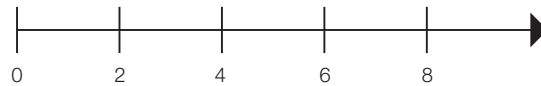


**C Produktive Fertigkeiten (Schreiben, Sprechen)**

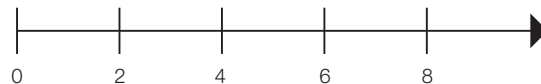
- 1) Ich kann die Sprechleistungen meiner Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Erfüllung des kommunikativen Ziels (*task achievement*) und des Grads der Sprachrichtigkeit einschätzen.



- 2) Ich kann die Schreibleistungen meiner Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Erfüllung des kommunikativen Ziels (*task achievement*) und des Grads der Sprachrichtigkeit einschätzen.

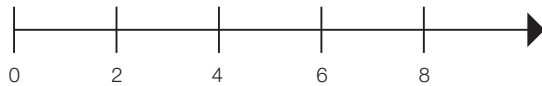


- 3) Ich kann Schreib- und Sprechaufgaben so auswählen, dass sie dem Kompetenzniveau meiner Schülerinnen und Schüler entsprechen (d. h., dass sie einerseits mit realistischem Aufwand lösbar sind, andererseits aber auch eine gewisse Herausforderung darstellen).

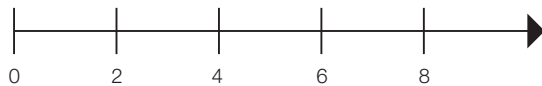


## 8.4 Checkliste 4: Bewusstsein vermitteln

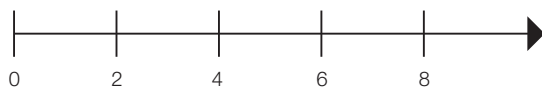
- 1) Ich bin mit der Funktion der Bildungsstandards vertraut.



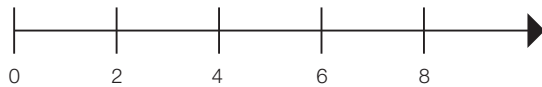
- 2) Ich kann meinen Schülerinnen und Schülern die Funktion der Bildungsstandards für den Spracherwerb vermitteln.



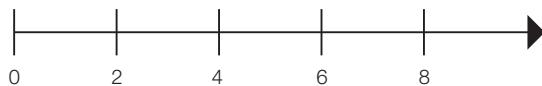
- 3) Meine Schülerinnen und Schüler wissen, dass Deskriptoren handlungsorientierten Sprachunterricht beschreiben.



- 4) Meine Schülerinnen und Schüler haben die Werkzeuge (z. B. das Europäische Sprachportfolio) bzw. die Kompetenzen, ihre Leistungen im Hinblick auf die Bildungsstandards einzuschätzen.



- 5) Ich arbeite mit Kolleginnen und Kollegen zusammen, um die Erreichung der in den Bildungsstandards ausgedrückten Kompetenzen und Ziele in meinem Unterricht genauer einschätzen zu können.



- 6) Ich und meine Schülerinnen und Schüler wissen, dass das vorrangige Ziel des Sprachunterrichts in der Vermittlung kommunikativer Kompetenzen liegt und dass dieses durch handelndes Lernen erreicht wird.



## 8.5 Fragebögen zur Angemessenheit einzelner Aufgaben

Mit dem Fragebogen für Lehrende können Lehrerinnen und Lehrer schon vorab einschätzen, ob eine geplante Aufgabenstellung (in Bezug auf Schwierigkeitsgrad und Thematik) für die Gruppe der Lernenden geeignet ist bzw. ob die Schülerinnen und Schüler auf eine solche Aufgabe vorbereitet sind.

Der Fragebogen für Lernende, der die gleichen Fragen aus Schülerperspektive umfasst, dient der Selbstkontrolle. Er soll anschließend an die Durchführung ausgegeben und beantwortet werden. Der Grad der Übereinstimmung der Meinung der/der/des Lehrenden und ihrer/seiner Schülerinnen und Schüler zeigt an, ob einzelne Aufgaben angemessen sind.

### A) Fragebogen für Lehrende

Klasse/Gruppe: ..... Anzahl der Schülerinnen/Schüler: .....

Datum und Stunde: .....

Thema/Bezeichnung der Aufgabe: .....

	stimmt vollkommen	stimmt teilweise	stimmt wenig	stimmt überhaupt nicht
Den Schülerinnen und Schülern ist die Aufgabenstellung klar.				
Diese Aufgabe ist für die Lernenden motivierend.				
Die Lernenden kommen mit der Zeit gut aus.				
Die Durchführung der Aufgabe ist ohne Schwierigkeiten möglich.				
Die Aufgabenstellung ist den Lernenden vertraut.				
Die Lernenden wissen, was sie mit dieser Aufgabe lernen sollen.				
Diese Art von Aufgabenstellung gefällt den Lernenden.				
Bei folgenden Fragen oder Teilbereichen könnten Schülerinnen und Schüler Probleme haben:				
Auf welchen Aspekt der Bildungsstandards für Fremdsprachen zielt diese Aufgabe ab?				
Wie habe ich meine Lernenden darauf vorbereitet?				

**B) Fragebogen für Lernende**

Klasse/Gruppe: .....

Datum und Stunde: .....

	stimmt vollkommen 😊😊	stimmt teilweise 😊	stimmt wenig ☹️	stimmt überhaupt nicht ☹️☹️
Ich habe die Aufgabe verstanden.				
Die Aufgabe war für mich interessant.				
Ich bin mit der Zeit gut ausgekommen.				
Die Durchführung der Aufgabe war für mich ohne Schwierigkeiten lösbar.				
Ich kenne diese Art der Aufgabenstellung aus dem Englisch-Unterricht.				
Ich weiß, was ich mit dieser Aufgabe gelernt habe.				
Solche Aufgaben mache ich gerne.				
Ich hatte Probleme mit:				

Wenn du Begründungen zu deinen Antworten angeben möchtest, dann hast du hier Platz:

## 8.6 Literatur

Newby, D., Allan, R., Fenner, A. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. Straßburg/Graz: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages.



## 9 Information, Literatur und Links

### Informationen zu den Bildungsstandards

Weiterführende Informationen und Materialien zu den Bildungsstandards erhalten Sie unter anderem

- am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Stella-Klein-Löw-Weg 15 / Rund Vier B, 2. OG  
1020 Wien

E-Mail: [office.wien@bifie.at](mailto:office.wien@bifie.at)  
Telefon: +43-1-5336214  
Internet: <http://www.bifie.at>

Informationen und Materialien zu den Bildungsstandards für Deutsch und Mathematik auf der 4. Schulstufe sowie für Deutsch, Mathematik und Englisch auf der 8. Schulstufe

- am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)

Hans-Sachs-Gasse 3/1  
8010 Graz

E-Mail: [office@oesz.at](mailto:office@oesz.at)  
Telefon: +43-316-824150  
Internet: <http://www.oesz.at>

Sämtliche genannten Aufgabenbeispiele und zugehörigen Lösungen, Hörtexte und Schüler/innen-Leistungen sowie andere Materialien sind über die Homepage des ÖSZ verfügbar.

- auf der Website „Gemeinsam lernen“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)

<http://www.gemeinsamlernen.at>

Hintergrundinformationen des BMUKK zu den Bildungsstandards

- am Sprachtestzentrum (Language Testing Centre) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

<http://www.uni-klu.ac.at/ltc>

Entwicklung eines auf die Bildungsstandards für Fremdsprachen abgestimmten Testsystems

## Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Trim, J., North, B., Coste, D. et al. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Verfügbar unter [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) [10.06.2011].

Trim, J., North, B., Coste, D. et al. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Verfügbar unter <http://www.goethe.de/referenzrahmen> [10.06.2011].

Informationen zu Übersetzungen des GERS in weitere Sprachen sowie Broschüren und Artikel, die den Gebrauch des GERS in der Unterrichtspraxis erläutern, sind auf der Website des Europarats unter <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio> [26.06.2011] (Rubriken „CEFR and related documents“ und „Material illustrating the CEFR levels“) abrufbar.

## Publikationen zum GERS und zu verwandten Themen

Born-Lechleitner, I., Moser, W. & Weitensfelder, D. (2009). *Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*. Praxisreihe 10. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_10.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_10.pdf) [10.06.2011].

Brock, R., Horak, A., Lang-Heran, H. et al. (2008). *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe: Die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten*. Praxisreihe 5. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_5.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_5.pdf) [10.06.2011].

Brock, R., Horak, A., Lang-Heran, H. et al. (2008). *Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*. Praxisreihe 8. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_8.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_8.pdf) [10.06.2011].

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.) (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. Berlin. Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) [10.06.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2006). *Lehrplan der AHS-Unterstufe. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> [28.06.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008). *Lehrplan der Hauptschule. Lebende Fremdsprache*. Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp\\_hs\\_lebende\\_fremdsprache.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp_hs_lebende_fremdsprache.pdf) [28.06.2011].

Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hrsg.) (2003). *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3. Schwerpunkt Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen und Europäisches Sprachenportfolio. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Felberbauer, M., Grabner, S., Gritsch, A. et al. (2010). *Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule (6–10 Jahre)*. Graz: ÖSZ.

Gassner, O., Mewald, C., Brock, R. et al. (in Vorbereitung). *Testing Writing. Specifications for the E8-Standards Writing Tests*. BIFIE Technical Report 4. 2. Auflage. Ab Ende 2011 über die Homepage des BIFIE (<http://www.bifie.at>) verfügbar.

Göschl, A., Isak, G., Moser, W. et al. (2009). *Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (zweites Lernjahr)*. *Praxishandbuch*. Mit begleitender CD. Praxisreihe 9. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_9.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9.pdf) [10.06.2011].

Goullier, F. (2006). *Council of Europe tools for language teaching – Common European Framework and Portfolios*. Paris: Didier.

Horak, A. (2005). Die Rolle von Sprachenportfolios und Standards im österreichischen Schulwesen. In Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (Hrsg.). *Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich*. Fokus 3. Graz: ÖSZ. S. 40–45.

Horak, A. & Lang-Heran, H. (2008). *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe: Unterrichtsgestaltung für die Fertigkeit Sprechen*. Praxisreihe 6. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_6.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_6.pdf) [10.06.2011].

Horak, A., Öhler, R., Nezbeda, M. et al. (2006). *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*. Praxisreihe 1. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/spin/praxis\\_checklisten\\_gesamt.pdf](http://www.oesz.at/download/spin/praxis_checklisten_gesamt.pdf) [10.06.2011].

Horak, A., Nezbeda, M., Schober, M. et al. (2010a). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in der Unterrichtspraxis*. Mit begleitender CD. Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_12.pdf](http://oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_12.pdf) [10.06.2011].

Horak, A., Nezbeda, M., Schober, M. et al. (2010b). *Sprachkompetenzaufbau in österreichischen Lehrwerken für Englisch, 5.–8. Schulstufe*. Mit begleitender CD. Praxisreihe 14. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_14.pdf](http://oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_14.pdf) [10.06.2011].

Keiper, A. (2007). Das Europäische Sprachenportfolio und die Ambivalenz pädagogischer Neuerungen. In *Erziehung und Unterricht* 5/6. Wien: öbv & hpt. S. 434–440.

Keiper, A. (Hrsg.) (2007). *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Materialien für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren*. Mit begleitender CD. Praxisreihe 3. Graz: ÖSZ.

Keiper, A. & Nezbeda, M. (Hrsg.) (2006). *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP*. Mit begleitender CD. Praxisreihe 2. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe\\_anregungen\\_unterrichtsbeispiele.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_anregungen_unterrichtsbeispiele.pdf) [10.06.2011].

Keiper, A., Abuja, G. & Moser, W. (2003). Von der Einsicht zur Selbstsicht: Kompetenzentwicklung mit dem Europäischen Sprachenportfolio des Europarates. In *Erziehung und Unterricht* 9/10. Wien: öbv & hpt. S. 1005–1018.

Little, D. & Perclova, R. (2001). *European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*. Straßburg: Council of Europe.

Lucyshyn, J. (2006). *Implementation von Bildungsstandards in Österreich*. Arbeitsbericht. Salzburg: BIFIE.

Morrow, K. (Hrsg.) (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

Moser, W. (2007). Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GERS) im schulischen Fremdsprachenunterricht. In *verbal-Newsletter* 1. S. 5–8.

Moser, W. (2007). Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch, 8. Schulstufe) vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen. In *Erziehung und Unterricht* 7/8. Wien: öbv & hpt. S. 613–621.

Nezbeda, M. & Annau, E. (Hrsg.) (2008). *Unterrichten mit dem ESP 15+*. Praxisreihe 7. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_7.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_7.pdf) [10.06.2011].

### Derzeit validierte österreichische ESPs

Abuja, G., Annau, E., Ganster, S. et al. (2009). *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. 2. Auflage. Linz: Veritas. (Validierungsnummer 88.2007, Schulbuchnummer 131.422)

Abuja, G., Annau, E., Ganster, S. et al. (2007). *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene: Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/publikationen/ll15+\\_end.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/ll15+_end.pdf) [10.06.2011].

Abuja, G., Horak, A., Keiper, A. et al. (2004). *Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich (Mittelstufe, 10–15 Jahre): Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://www.oesz.at/download/esp/esp\\_LL\\_gesamt.pdf](http://www.oesz.at/download/esp/esp_LL_gesamt.pdf) [10.06.2011].

Abuja, G., Horak, A., Keiper, A. et al. (2004). *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10–15 Jahre)*. Graz: Leykam. (Validierungsnummer 58.2004, Schulbuchnummer 116.316)

Felberbauer, M., Grabner, S., Gritsch A. et al. (2009). *Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule (6–10 Jahre)*. Graz: ÖSZ. (Validierungsnummer 99.2009, Schulbuchnummer 145.828)

Ischepp, C. & Huber, T. (2004). *Europäisches Sprachenportfolio für die Sekundarstufe I – 10- bis 15-Jährige*. Wien: Europabüro des Stadtschulrates für Wien. (Validierungsnummer 63.2004)

Kaiser, H., Rice, H., Schubert, C. et al. (2005). *Europäisches Sprachenportfolio für die AHS-Oberstufe*. Wien: Pädagogisches Institut der Stadt Wien. (Validierungsnummer 68.2005)

Krieger, W., Mangold-Renner, A., Rieder, L. et al. (2001). *Europäisches Sprachenportfolio für die Sekundarstufe II – 14+. Berufsbildende mittlere und höhere Schulen*. Wien: Pädagogisches Institut der Stadt Wien. (Validierungsnummer 24.2001)

Schimek, F. (2009). *Europäisches Sprachenportfolio für die Primarstufe – 6- bis 10-Jährige*. Wien: Europabüro des Stadtschulrates für Wien. (Validierungsnummer 94.2008)

Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.) (2007). *Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene*. Wien: VÖV. Verfügbar unter <http://www.vhs.or.at/186> [10.06.2011]. (Validierungsnummer 91.2008)

---

# Notizen











