



**Leistungsfeststellung auf der Basis  
des Gemeinsamen europäischen  
Referenzrahmens für Sprachen  
(GERS)**

▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼  
Praxisreihe

Heft 8

---

Rainer Brock, Angela Horak, Heidrun Lang-Heran, Wolfgang Moser, Zita Schatzl, Birgit Schlichtherle, Michael Schober. *Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*. ÖSZ Praxisreihe 8. Graz: ÖSZ, 2008.

ISBN 978-3-85031-112-0

---



#### MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Geschäftsführung: Gunther Abuja

A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/I

Tel.: +43 316 824150-0

Fax: +43 316 824150-6

E-Mail: [office@oesz.at](mailto:office@oesz.at)

[www.oesz.at](http://www.oesz.at)



#### EINE INITIATIVE DES

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

[www.bmukk.gv.at](http://www.bmukk.gv.at)



Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens ist Kooperationspartner des BMUKK im Projekt Bildungsstandards.

Es ist dabei an der Schnittstelle von universitärer Forschung, methodisch-didaktischer Entwicklung und Bildungspolitik tätig.

---

Wir danken LSI Mag. Gabriele Friedl und Mag. Sabine Hosp für die Erarbeitung dieses diffizilen Themas im Rahmen der Expertise *Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld zwischen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den relevanten österreichischen Gesetzestexten: Verordnung zur Leistungsbeurteilung, den entsprechenden Teilen des Schulunterrichtsgesetzes sowie den gültigen Lehrplänen* (April 2008; in dieser Handreichung zitiert als Expertise Friedl/Hosp).

Anforderung weiterer Broschüren online unter [www.oesz.at/publikationen](http://www.oesz.at/publikationen) oder schriftlich an das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

---

Umschlaggestaltung:

**Max Werschitz, ÖSZ**

Lektorat, Layout, Satz:

**textzentrum graz**

Vervielfältigung:

**Kopierstelle des BMUKK, Wien**

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2008.

---

# **Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen**

Rainer Brock, Angela Horak, Heidrun Lang-Heran,  
Wolfgang Moser, Zita Schatzl, Birgit Schlichtherle,  
Michael Schober

▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼  
Praxisreihe

Heft 8



<b>Vorwort</b> .....	5
<b>1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und Aspekte der Bewertung von Lernerleistungen</b> .....	6
<b>2 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld zwischen GERS, Lehrplan und Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)</b> .....	10
2.1 Was ist derzeit möglich? .....	10
2.2 Was ist nicht mehr möglich? .....	13
2.3 Ausblick .....	13
<b>3 Leistungsfeststellung in der Praxis</b> .....	14
3.1 Möglichkeiten der Leistungsfeststellung im laufenden Unterricht .....	14
3.1.1 Transparenz von Lehr- und Lernzielen mittels <i>can-do</i> -Beschreibungen .....	15
3.1.2 Transparenz von Lernprozessen mittels Selbst- und Fremdeinschätzung .....	15
3.1.3 Konkrete Instrumente zur Leistungsbeurteilung und zur Feststellung und Dokumentation von Lernfortschritten .....	16
3.2 Formen mündlicher Leistungsfeststellung .....	23
3.2.1 Die Planung und Gestaltung von mündlichen Übungs- und Prüfungsformen .....	23
3.2.2 Inhaltliche Möglichkeiten für mündliche Übungen .....	24
3.2.3 Die Feststellung von Leistungen – Qualitätskriterien im GERS .....	24
3.3 Schularbeiten .....	28
3.3.1 Grundsätzliches .....	28
3.3.2 Geeignete Aufgabenformate für Hör- und Leseverstehen .....	29
3.3.3 Textproduktion – pädagogisch-didaktische Überlegungen .....	30
3.3.4 Auswahl an geeigneten Aufgabenformaten für die Textproduktion .....	32
3.3.5 Beurteilung .....	33
3.3.6 Das kombinierte Punkte-/Prozentsystem und seine Vorteile .....	34
3.3.7 Praktische Umsetzung .....	34

<b>4 Kommunikation an Schulen</b> .....	50
<b>5 Anhänge</b> .....	53
Anhang 1: Reflexionsblatt .....	53
Anhang 2: Glossar .....	55
Anhang 3: Überblicksraster aus dem GERS .....	58

## Vorwort

Die Praxisreihe des ÖSZ beschäftigt sich mit der Umsetzung von fachdidaktischen Neuerungen in der Schulpraxis, z. B. im Zusammenhang mit dem Europäischen Sprachenportfolio und den Bildungsstandards für Fremdsprachen. Lehrkräften sollen damit aktuelle Informationen und praktische Vorschläge angeboten werden.

Seit den letzten Veränderungen der Lehrpläne für lebende Fremdsprachen in Hauptschulen und AHS (BGBl. II Nr. 210/2008 und 321/2006) beruht nun nahezu der gesamte Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I und II (mit Ausnahme der höheren technischen Lehranstalten) auf dem Kompetenzmodell des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GERS). Auch die Bildungsstandards für das Fach Englisch in der Hauptschule und AHS-Unterstufe (vgl. Novelle zum Schulunterrichtsgesetz, BGBl. I Nr. 117/2008), die ab dem Schuljahr 2008/09 gültig sind, beziehen sich explizit darauf.

Der GERS, der in seinem Titel die Beurteilung (im Sinne von Leistungsfeststellung) neben das Lernen und Lehren stellt, gibt sehr allgemeine Hinweise darüber, wie die fremdsprachliche Leistung von Lernenden eingeschätzt und bewertet werden kann.

Zu den diesbezüglichen Grundgedanken des GERS zählen unter anderem

- Handlungsorientierung (d. h. Sprache als kommunikativ erfolgreiches und gestaltetes Handeln im sozialen Kontext),
- die Gleichwertigkeit aller fünf Teilkompetenzen und
- die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen gegenüber der Erhebung von Defiziten.

Auf der Basis einer Expertise von LSI Mag. Gabriele Friedl und Mag. Sabine Hosp<sup>1</sup> haben die Mitglieder der Arbeitsgruppe im Projekt „Bildungsstandards für Fremdsprachen, 8. Schulstufe (Englisch)“ diese Grundsätze auf die Leistungsfeststellung im österreichischen Schulwesen angewandt. Die meisten praktischen Beispiele (z. B. die Schularbeit im Abschnitt 3.3) entsprechen daher dem Englischunterricht für 11- bis 14-Jährige, wiewohl die darin ausgedrückten Prinzipien (so wie das Kompetenzmodell GERS) natürlich auch für andere Schulstufen und den Unterricht anderer Fremdsprachen gelten.

Somit weist dieses achte Heft aus der Praxisreihe des ÖSZ neue, dem Kompetenzmodell angepasste Wege der Leistungsfeststellung und präsentiert die valide Einschätzung von Leistung – auch durch die Lernenden selbst – als unabdingbaren Teil des Lehrens und Lernens.

Wir danken den Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitwirkung bei der Erstellung dieser Publikation und dafür, dass sie auch persönliche Erfahrungen, die in der Praxis und aus der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gewonnen wurden, zur Verfügung gestellt haben.

Für weitere Informationen besuchen Sie bitte die Homepage des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums ([www.oesz.at](http://www.oesz.at)).

Wolfgang Moser  
Graz, November 2008

---

<sup>1</sup> Friedl, Gabriele, und Sabine Hosp. *Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld zwischen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den relevanten österreichischen Gesetzestexten: Verordnung zur Leistungsbeurteilung, den entsprechenden Teilen des Schulunterrichtsgesetzes sowie den gültigen Lehrplänen*. April 2008.

# 1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und Aspekte der Bewertung von Lernerleistungen

Schon im Titel des GERS – *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* – wird das Thema der Beurteilung von Sprachleistungen bewusst angesprochen. Aussagen zum Thema erfolgen in grundsätzlicher Form im GERS, Kapitel 2.4 „Beurteilung und Leistungsmessung“ sowie ausführlich in Kapitel 9 „Beurteilen und Bewerten“. In diesem Zusammenhang betont der GERS, dass nicht nur die Fremdeinschätzung z. B. durch eine/n Lehrende/n, sondern auch die Selbsteinschätzung durch den/die Lernende/n einen wesentlichen Aspekt der Leistungsfeststellung darstellt, der entwickelt und eingeübt werden muss. Der Übersichtsraaster zur Selbstbeurteilung<sup>2</sup> stellt eine solche Orientierungshilfe dar. Ebenso ist in dieser Hinsicht die Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios<sup>3</sup> wichtig, das Lernenden ermöglichen soll, aktuelle Aussagen über ihre Kompetenzen zu treffen.

## Handlungsorientiertheit

Ein Grundprinzip des GERS ist dessen Handlungsorientiertheit. Die Frage ist stets, über welche Sprachkompetenzen ein/e Lernende/r verfügt, wenn er/sie sprachliche Aktivitäten (produktive oder rezeptive Aktivitäten) ausführt. Bei „kommunikativen Sprachkompetenzen“ unterscheidet der GERS linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen<sup>4</sup>. Für Aspekte der Leistungsbeurteilung stehen die linguistischen Kompetenzen (lexikalische, grammatikalische, phonologische und orthografische Kenntnisse und Fertigkeiten) im Mittelpunkt, wenngleich für erfolgreiche Sprachhandlungen selbstverständlich auch soziolinguistische Kompetenzen (z. B. Höflichkeitskonventionen, Registerunterschiede) und pragmatische Kompetenzen (z. B. Diskurskompetenz – Aspekte wie Flexibilität, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion) von Bedeutung sind und in die Beurteilung einfließen müssen. Detailliertere Informationen dazu sind in Abschnitt 3.2 dieser Broschüre angeführt.

## Kompetenzniveaus

Ausgehend von diesem Grundprinzip gibt es im GERS Kompetenzbeschreibungen für verschiedene Niveaustufen, es wird definiert, was auf einzelnen Niveaus erwartet werden kann.

Daraus lassen sich folgende Punkte ableiten:

- eine transparente Beschreibung von Lernzielen
- das Sichtbarmachen von Fortschritten durch konkrete Formulierungen
- die Vergleichbarkeit von Lernerleistungen durch gemeinsame Beurteilungskriterien
- das Setzen von bestimmten Standards und die Kontrolle von deren Erreichung durch einen gemeinsamen, klar definierten Bezugsrahmen

## GERS und Leistungsfeststellung

In Kapitel 9 („Beurteilen und Bewerten“) wird einleitend die Feststellung getroffen, dass der GERS im Hinblick auf Leistungsfeststellung mehrere Verwendungsmöglichkeiten bietet.

- Einerseits kann er inhaltliche Anhaltspunkte für Tests und Prüfungen bereitstellen (z. B. zur Erstellung von Tests, Schularbeiten, Abschlussprüfungen etc.), also definieren, „was gemessen wird“. Dabei ist immer vom Prinzip der Gleichwertigkeit der Fertigkeiten auszugehen.

<sup>2</sup> Trim, John, Brian North, und Joseph Sheils. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. S. 36 (vgl. Anhang 3).  
Nachfolgend zitiert als GERS.

<sup>3</sup> GERS, S. 31.  
<sup>4</sup> GERS, S. 109f.

- Andererseits kann er Kriterien für die Erreichung eines Lernzieles bereitstellen, also definieren, „wie eine Leistung interpretiert wird“. Dies gilt sowohl für die Beurteilung durch Lehrende als auch für Selbsteinschätzung. Skalen zur Sprachkompetenz wie in Kapitel 4.4 zu kommunikativen Aktivitäten und Strategien und Kapitel 5.2.1 zu den linguistischen Kompetenzen bieten demnach sowohl Orientierung darüber, WAS Lernende tun können, als auch WIE GUT sie etwas können.<sup>5</sup>

Deskriptoren zur Leistungsfeststellung, die beschreiben, was und wie gut Lernende etwas sprachlich ausführen sollen, können entweder

- in Form einer einzigen Skala,
- als Raster (mehrere parallele Skalen) oder
- als genaue Checklisten (wie im Europäischen Sprachenportfolio) zur Verfügung stehen<sup>6</sup>.

Der Umgang mit einer solchen „GERS-orientierten“ Leistungsfeststellung verlangt allerdings eine gewisse Übung, weil die Anwenderinnen und Anwender anhand konkreter Beispiele Sicherheit und Vertrautheit mit den Beurteilungskriterien gewinnen müssen. Diese Deskriptoren können sowohl Anhaltspunkte liefern, wie sinnvolle Aufgaben erstellt werden können (vgl. Abschnitte 3.2 und 3.3 dieser Broschüre), als auch für eine Rückmeldung über die Ergebnisse nützlich sein. Im Sinne einer lernzielorientierten Leistungsfeststellung ermöglichen sie es Lernenden, sich z. B. über Checklisten selbst einzuschätzen, und Lehrenden, genaue Beurteilungskriterien zu entwickeln und so „persönliche, nicht-systematische Eindrücke in reflektierte Urteile zu überführen“<sup>7</sup>.

### Qualitätskriterien der Leistungsfeststellung

Die im GERS verwendeten Kriterien für jedes Beurteilungsverfahren bei Sprachleistungen sind

- Validität,
- Reliabilität und
- Durchführbarkeit.

**Validität** meint, dass ein Beurteilungsverfahren auch tatsächlich das misst, das es zu messen vorgibt, dass also die aus dem Testverfahren gewonnenen Informationen eben jene Kompetenzen eines Lernenden widerspiegeln, die abgebildet werden sollten.

**Reliabilität** bedeutet, dass ein Beurteilungsverfahren unter vergleichbaren Bedingungen auch vergleichbare Ergebnisse liefert.

Schließlich muss bei jedem Beurteilungssystem die **Durchführbarkeit** gewährleistet sein, d. h. es muss praktikabel sein, also unter den Rahmenbedingungen des Beurteilungsverfahrens sowohl für den/die Beurteilende/n als auch für den/die Lernende/n handhabbar sein – z. B. dadurch, dass nur eine überschaubare Anzahl von Beurteilungskriterien herangezogen wird.

Im Zusammenhang mit Leistungsfeststellung unterscheidet der GERS zwischen

- *achievement tests* (Sprachstandtests, z. B. Schularbeiten) und
- *proficiency tests* (sog. Feststellungsprüfungen/Qualifikationsprüfungen durch Überprüfung des Kompetenzstandes zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Bildungslaufbahn, z. B. die Standardisierte Reifeprüfung oder die E8-Standardtests).

Ein **achievement test** orientiert sich am Inhalt des Unterrichts und überprüft das Erreichen bestimmter Ziele der laufenden Unterrichtsarbeit.

<sup>5</sup> GERS, S. 47f.

<sup>6</sup> Vgl. GERS S. 175f.

<sup>7</sup> GERS, S. 176.

Im Gegensatz dazu stellt ein **proficiency test** fest, welche Kompetenzen ein/e Lernende/r „im wirklichen Leben“ anwenden kann, also wo er/sie tatsächlich steht.

Das Ideal wäre, dass in einer sinnvollen, kommunikativen Überprüfung die Unterschiede sehr gering ausfallen, wenn der **achievement test** der Schulrealität (Schularbeit, mündliche Prüfung etc.) lebensnahe Sprachverwendung in realistischen Situationen überprüft und auf das Abbilden und Erfassen von Kompetenzen ausgerichtet ist.<sup>8</sup>

Andererseits kontrolliert ein **proficiency test** (wie z. B. die Standardstestung E8) auch das im Unterricht Gelernte, wenn er aus Aufgaben besteht, die auf der Basis eines relevanten Lehrplans beruhen und den Lernenden Gelegenheit bietet, das im Unterricht Erworbene erfolgreich anzuwenden.

Die Skalen der Deskriptoren des GERS beziehen sich stets auf die Beurteilung der Sprachkompetenz im Sinne eines **proficiency tests**. Sie stellen „kriteriumsorientierte“ Bewertungen dar, also Aussagen in Bezug auf die Kompetenzen eines Kandidaten oder einer Kandidatin, ohne einen Bezug zu den anderen Lernenden der Gruppe im Sinne einer „normorientierten“ Beurteilung (z. B. Rangordnung in einer Klasse) herzustellen.

Ein weiterer wesentlicher Punkt im GERS betrifft die Unterscheidung zwischen

- punktueller Beurteilung und
- kontinuierlicher Beurteilung<sup>9</sup>.

Erstere ist die Leistungsmessung an einem bestimmten Stichtag (Schularbeit, Prüfung), wo eben nur die Leistung an diesem einen Termin festgestellt wird, ohne dass vorher erbrachte Leistungen in die Beurteilung einfließen können.

**Kontinuierliche Beurteilung** ist hingegen gleichsam Teil des Unterrichts und ermöglicht die zusammenfassende Beurteilung unterschiedlicher Leistungen, die z. B. in Referaten, Portfolios, Mehrphasenarbeiten erbracht wurden, am Ende eines Lehrgangs oder Lernjahres.

Beide Ansätze können durch den GERS unterstützt werden: Bei der **punktuellen Überprüfung** können Bewertungsskalen auf der Basis von kommunikativen Kompetenzen Grundlage für die Beurteilung darstellen, und bei der **kontinuierlichen Beurteilung** können Checklisten, die genaue Beschreibungen von kommunikativen Aktivitäten bieten, eingesetzt werden.

Ein letztes wichtiges Begriffspaar im GERS ist die Unterscheidung zwischen

- formativer Beurteilung und
- summativer Beurteilung<sup>10</sup>.

Bei der **formativen** oder „kursbegleitenden“ Beurteilung werden fortlaufend Informationen über die Lernfortschritte, also die Stärken und Schwächen eines/einer Lernenden, gesammelt, um diese Informationen in die Unterrichtsplanung einfließen zu lassen und den Lernenden Feedback zu ihrem Lernstand zu geben. Formative Leistungsfeststellung zielt also auf die Verbesserung des Lernens ab, allerdings muss die/der Lernende imstande sein, das Feedback aufzunehmen, richtig zu interpretieren und es entsprechend in ihren/seinen Lernprozess zu integrieren.

**Summative** Beurteilung hingegen fasst den Lernerfolg am Ende einer längeren Unterrichtseinheit, wie z. B. eines Unterrichtsjahres, in einer Bewertung zusammen.

<sup>8</sup> GERS, S. 178.

<sup>9</sup> GERS, S. 180.

<sup>10</sup> GERS, S. 180f.

## Subjektivität und Objektivität in der Beurteilung

Die Beurteilung eines sprachlichen Produkts durch eine/n Prüfende/n beinhaltet immer eine subjektive Komponente. Nun fordert der GERS aber, dass jede Beurteilung so objektiv wie möglich zu erfolgen habe und stellt dazu fest, dass die Auswahl „objektiver“ Testverfahren allein noch nicht Objektivität garantiert, da Subjektivität durch die Auswahl der entsprechenden Aufgaben und den Ausschluss anderer Prüfungsformen einfließt, sodass man besser von „objektiv ausgewerteten Tests“ sprechen sollte<sup>11</sup>.

Der GERS nennt allerdings Maßnahmen, durch die sich Subjektivität in der Beurteilung reduzieren lässt:

- Entwicklung genauer inhaltlicher Vorgaben für die Beurteilung
- gemeinsame Entscheidungen aller beteiligten Lehrkräfte/des Kollegiums über die Auswahl von Inhalten und/oder die Beurteilung von Leistungen
- Standardisierung des Prüfungsverfahrens
- klare Aussagen über die Gewichtung verschiedener Faktoren
- Training der Prüfer und Prüferinnen in Bezug auf die Beurteilungskriterien

Ziel ist, dass ein Urteil über eine sprachliche Leistung nicht auf der Grundlage eines „Eindrucks“ gefällt wird, also im Sinne eines völlig subjektiven Urteils, das einzig auf den Erfahrungen der Prüferin/des Prüfers beruht und nicht auf exakte Kriterien ausgerichtet ist. Dem stellt der GERS den Begriff des „gelenkten Urteils“ gegenüber, bei dem die Subjektivität dadurch eingeschränkt wird, dass die/der Beurteilende ihre/seine Eindrücke durch „bewusste Beurteilungen in Hinblick auf spezifische Kriterien ergänzt“<sup>12</sup> und so zu einem reflektierten Urteil gelangt. Wenn Subjektivität in der Beurteilung durch gelenkte Urteile ersetzt oder zumindest ergänzt wird, erhöht sich die Einheitlichkeit in den Beurteilungen entscheidend.

---

<sup>11</sup> GERS, S. 183.

<sup>12</sup> GERS, S. 184.

## 2 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld zwischen GERS, Lehrplan und Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)<sup>13</sup>

Die Grundlage für die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sind die im jeweils gültigen Lehrplan festgelegten Bildungs- und Lehrziele. Weiters ist auf die Übereinstimmung zwischen den Erfordernissen des Lerngegenstandes und dem Unterrichtsgeschehen sowie den jeweils von der Lehrerin oder dem Lehrer gewählten Formen der Leistungsfeststellung zu achten (Siehe LBVO § 2, Abs.1, §11, Abs.1 und 2 und § 2, Abs. 3)<sup>14</sup>.

### 2.1 Was ist derzeit möglich?

Die zurzeit „gültigen Lehrpläne für lebende Fremdsprachen und ihre relevanten Begleitdokumente [...] stehen, was Lehrstoff und methodisch-didaktische Grundsätze betrifft, in völliger Übereinstimmung mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*“<sup>15</sup>. Die in bestimmten Lernjahren zu erreichenden Kompetenzniveaus des GERS und die im Rahmen dieser Kompetenzniveaus zu bewältigenden Sprachanlässe sind in den Lehrplänen und dazugehörigen Kommentaren global und detailliert festgelegt. Daher müssen diese Sprachhandlungen und Lebensbereiche (Domänen) im Unterricht und in der Leistungsfeststellung reflektiert werden.

Die „Vorgaben der LBVO und des Allgemeinen Teils der gültigen Lehrpläne eröffnen zahlreiche Möglichkeiten, Leistungsfeststellungen und deren Beurteilung [...] in Einklang mit den Zielsetzungen und Prinzipien des GERS zu gestalten“<sup>16</sup>.

### GERS- und lehrplankonforme Gestaltung von schriftlichen Leistungsfeststellungen

#### §3 (1) LBVO

„Der Leistungsfeststellung zum Zweck der Leistungsbeurteilung dienen:  
[...]

3. besondere schriftliche Leistungsfeststellungen
  - aa) Schularbeiten
  - bb) schriftliche Überprüfungen (Diktate)<sup>17</sup>

#### §7 (1) LBVO

„Schularbeiten sind im Lehrplan vorgesehene schriftliche Arbeiten zum Zwecke der Leistungsfeststellung in der Dauer von einer Unterrichtsstunde, sofern im Lehrplan nicht anderes bestimmt ist.  
[...]

(3) Die Arbeitsformen der Schularbeiten haben jeweils die für die Schulstufe im Lehrstoff des betreffenden Lehrplans vorgesehenen schriftlichen oder grafischen Arbeiten zu erfassen.“<sup>18</sup>

<sup>13</sup> Die Ausführungen in diesem Kapitel basieren auf der Expertise Friedl/Hosp.

<sup>14</sup> Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung). BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/1997.

Nachfolgend zitiert als Verordnung 1974/1997.

<sup>15</sup> Expertise Friedl/Hosp, S. 1.

Trim, John, Brian North und Joseph Sheils. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.

<sup>16</sup> Expertise Friedl/Hosp, S. 1.

<sup>17</sup> Verordnung 1974/1997.

<sup>18</sup> Ebenda.

Dies bedeutet, dass Schularbeiten kompetenzorientiert sein sollen, da auch in den Lehrplänen Lehrziele des GERS als Zielkompetenzen formuliert sind<sup>19</sup>. Daher ist weiters auf die Gleichwertigkeit der Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben (über das Unterrichtsjahr verteilt) zu achten.

Die Bewertung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler muss im Einklang mit den Lehrplänen und dem zu Grunde liegenden GERS kriterienorientiert erfolgen.

## GERS- und lehrplankonforme Gestaltung von mündlichen Leistungsfeststellungen

### §3 (1) LBVO

„Der Leistungsfeststellung zum Zweck der Leistungsbeurteilung dienen:

- die Feststellung der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht
- besondere mündliche Leistungsfeststellungen
  - aa) mündliche Prüfungen
  - bb) mündliche Übungen“<sup>20</sup>

### Feststellung der Mitarbeit

Die Feststellung der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht umfasst nach LBVO den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit.

Darunter fallen

- in die Unterrichtsarbeit eingebundene mündliche (monologische und dialogische) und schriftliche Leistungen,
- die Bearbeitung von Hausübungen,
- Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe,
- Leistungen im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von Sachverhalten sowie
- Leistungen mit der Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden.

Dabei sind Leistungen sowohl in der Einzelarbeit als auch in der Partner- und Gruppenarbeit zu berücksichtigen. Im Rahmen der Mitarbeit sind jedoch keine Einzelleistungen zu benoten, es ist ein Gesamtkalkül zu erstellen.

Neben rein linguistischen müssen mit wachsender Sprachkompetenz im Laufe der Lernjahre auch sprachstrategische, pragmatische und soziolinguistische Gütekriterien in die Bewertung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden.

Problematisch ist die transparente und valide Überprüfung der beiden Sprechfertigkeiten, die in der LBVO nicht eigens durch eine bestimmte Form der Leistungsfeststellung vorgesehen ist, insbesondere was die sprachliche Interaktion anbelangt. Traditionell fließt die Beurteilung der Sprechfertigkeiten in die Mitarbeitsnote ein, wobei in der gängigen Praxis selten zwischen dialogischem und monologischem Sprechen unterschieden wird, zumal hier „einzelne Leistungen nicht gesondert zu benoten sind“<sup>21</sup>.

Deshalb ist die gleichwertige, gleich gewichtete und für den Lehrenden ebenso wie für die Schülerin oder den Schüler transparente Überprüfung der Sprechkompetenz ein zentrales Anliegen eines GERS-orientierten und lehrplankonformen Unterrichts.

<sup>19</sup> [www.gemeinsamlernen.at](http://www.gemeinsamlernen.at); Lehrplankommentar Unterstufe – Lebende Fremdsprache S. 3, S.13.

<sup>20</sup> Verordnung 1974/1997.

<sup>21</sup> Ebenda.

## Mündliche Prüfungen und mündliche Übungen

**Mündliche Prüfungen** unterliegen einer genauen Beschreibung in der Durchführung: Sie haben aus zwei unabhängigen Fragen zu bestehen und dürfen einen Zeitrahmen von 10 Minuten nicht überschreiten. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass laut LBVO dem/der Lernenden die Möglichkeit geboten werden muss, „seine [ihre] Kenntnisse auf einem oder mehreren Stoffgebieten darzulegen oder anzuwenden“.

Im Sinne des GERS hat eine mündliche Prüfungsform nicht Stoffkenntnisse als Wissen über bestimmte fachliche Inhalte, sondern eben das Beherrschen sprachlicher Kompetenzen im Hinblick auf genau definierte Kriterien zum Ziel. Jedenfalls sind laut LBVO so viele mündliche Leistungsfeststellungen vorzusehen, „wie für eine sichere Leistungsbeurteilung für ein Semester oder für eine Schulstufe unbedingt nötig ist“<sup>22</sup>. 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.

Eine formelle mündliche Prüfung im Sinne der LBVO muss der/dem Lernenden terminlich angekündigt werden und zwei – möglichst von einander unabhängige – Fragen beinhalten. Es wäre durchaus möglich, der/dem Lernenden zwei Aufgaben aus dem Bereich „Zusammenhängend sprechen“ – etwa aus den Aufgabenbeispielen zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) aus der Datenbank des ÖSZ – zur Auswahl vorzulegen. Sowohl eine Vorbereitungszeit von ca. 3 Minuten (*note taking, list of key words, mindmapping*) als auch die erwartete Sprechzeit von 2 Minuten sind in der maximalen Prüfungsdauer von 10 Minuten leicht unterzubringen. Mitschülerinnen und Mitschüler können die Vorbereitungsphase mitmachen und so anhand ihrer eigenen Aufzeichnungen selbst Feedback bei einer Nachbesprechung der mündlichen Prüfung geben.

Die LBVO würde auch nicht ausschließen, dass zwei Aufgabenstellungen zum Bereich „An Gesprächen teilnehmen“ an zwei Lernende gleichzeitig gerichtet werden, wenn gleich es wünschenswert wäre, diese Prüfungsform auch in einer revidierten LBVO exakt zu definieren. Rechtlich unproblematischer, aber weit weniger authentisch, ist bei dieser Form der mündlichen Prüfung die Übernahme einer Gesprächsrolle durch die/den Lehrende/n selbst.

Mündliche Übungen lassen mehr Spielraum zu. Dieses Gebiet bietet umfassende Möglichkeiten für jedwede Art der Kompetenzerweiterung im mündlichen Bereich. Die LBVO spricht von einer „systematischen und zusammenhängenden Behandlung eines im Lehrplan vorgesehenen Stoffgebiets oder eines Themas aus dem Erlebnis- und Erfahrungsbereich des Schülers durch den Schüler“<sup>23</sup> und nennt als Beispiele Referate und Redeübungen. Die Länge einer solchen Übung ist in der Unterstufe mit zehn Minuten begrenzt. Da diese Form der Leistungsfeststellung auch benotet werden kann, können Leistungen in diesem Bereich, wenn sie in einer sinnvollen und validen Form monologisches und interaktives Sprechen überprüfen, Lernenden als gleichwertig zur Gewichtung einer Schularbeit vermittelt werden.

Zu den einzelnen Formen mündlicher Übungs- und Prüfungsformen, vgl. Abschnitt 3.2 in dieser Handreichung.

<sup>22</sup> Ebenda.

<sup>23</sup> Verordnung 1974/1997.

## 2.2 Was ist nicht mehr möglich?

Auf Grund des Lehrplans und des zu Grunde liegenden Kompetenzmodells GERS sind folgende Formen der Leistungsfeststellung im Hinblick auf die LBVO nicht mehr zulässig:

- Beschränkung der mündlichen Mitarbeit auf das Beantworten von Fragen der Lehrerin oder des Lehrers
- Übung mündlicher Kompetenzen ausschließlich in Form von Grammatik- oder Leseübungen
- Aufgabenstellungen, die nicht kommunikativ ausgerichtet sind
- reine Grammatik oder Schreibscharbeiten (ohne die Hör- und Lesekompetenz abzu- prüfen)
- von kommunikativen Sprachhandlungen losgelöste Grammatiküberprüfungen in Schul- arbeiten
- Übersetzen einzelner Wörter und Sätze in Schularbeiten
- Schularbeitsbeurteilungen ohne für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Kriterien

## 2.3 Ausblick

### Was ist anzustreben?

- Leistungsvereinbarungen (Lernzielkataloge) für jedes Lernjahr zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern:  
Die jeweiligen Lernzielkataloge sollten sich auf das Kompetenzmodell GERS beziehen und im Kollegium der Englischlehrenden erstellt werden.
- Arbeit mit dem auf den GERS abgestimmten Europäischen Sprachenportfolio:  
Dies ermöglicht u. a., den Schülerinnen und Schülern die zu erreichenden Ziele immer wieder klar zu machen.
- Einbeziehung von produkt- und prozessorientierten Arbeitsformen (z. B. Schreibportfolios, *process writing*, Arbeit mit dem ESP) in die Leistungsbeurteilung:  
Diese Arbeitsformen werden im Lehrplan (didaktische Grundsätze) gefordert und im allgemeinen Teil des Lehrplans unter dem Punkt „Leistungsbeurteilung“ genannt. Sie können jedoch nur im Bereich Mitarbeit einfließen.
- Gleichwertigkeit der Fertigkeiten („Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“, „Schreiben“) in der Unterrichtsarbeit und in der Folge auch bei der Überprüfung der erreichten Kompetenzen.
- Kompetenzorientierung (nicht Stofforientierung): „*Skill based – not knowledge based!*“
- GERS- und lehrplankonforme Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung:  
Die Beurteilungskriterien sollten im Team erarbeitet werden.
- Vertrautmachen mit GERS- und lehrplankonformer Unterrichtsgestaltung in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, besonders für die Fertigkeit „Sprechen“.
- Fortbildung von Lehrkräften zur handlungsorientierten Aufgabenerstellung, so dass die Aufgaben den didaktischen Eckpfeilern des GERS und des Lehrplans entsprechen, möglichst valide sind und es ermöglichen, die darauf beruhenden Leistungen im Bezug auf das jeweilige Kompetenzniveau einzuschätzen.

## 3 Leistungsfeststellung in der Praxis

Im nachfolgenden praxisorientierten Kapitel sollen möglichst konkrete Tipps und Hinweise für eine auf das Kompetenzmodell GERS bezogene Leistungsfeststellung gegeben werden. Da diese Texte im Zuge des Projekts „Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe“ entstanden, stammen die Beispiele ausnahmslos aus der Sekundarstufe I.

Der GERS sieht vor, die Einsicht der Lernenden in den eigenen Sprachlernprozess als wirkungsvolle Ergänzung der Leistungsfeststellung zu fördern. Die größte Bedeutung hat die **Selbsteinschätzung** aber als Instrument für die Motivation und für ein bewussteres Lernen: So kann sie den Lernenden helfen, ihre Stärken richtig einschätzen zu lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten. Insbesondere die Möglichkeiten der Leistungsfeststellung im laufenden Unterricht (vgl. Abschnitt 3.1) fokussieren auf eine aktive Beteiligung der Lernenden an der Einschätzung der Lernleistung.

### 3.1 Möglichkeiten der Leistungsfeststellung im laufenden Unterricht

Die Handlungsorientierung, eines der Grundprinzipien des GERS, verlangt vermehrt Unterrichtsformen, die den Lernenden Gelegenheit geben, Kompetenzen selbstgesteuert und in Eigenverantwortung zu entwickeln.

Durch das gemeinsame Hinarbeiten auf das Ziel, das in den Bildungsstandards festgelegt ist, verändern sich die herkömmlichen Rollen sowohl der Lehrenden (von reinen Wissensvermittlern/-vermittlerinnen und Prüfern/Prüferinnen zu Partnern/Partnerinnen, Lernbegleitern/-begleiterinnen und -gestaltern/-gestalterinnen) als auch der Lernenden (von passiven „Bildungskonsumenten“ zu eigenverantwortlichen und autonomen Lernenden).

Dies setzt eine Kultur des Feedbackgebens und -nehmens voraus, wie sie traditionell in unserem Schulsystem nicht verankert ist. Es gilt einerseits für Lehrerinnen und Lehrer, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass die Rückmeldungen Unterstützung auf dem Weg zur Verbesserung der Sprachkompetenzen bieten. Andererseits steht auch den Schülerinnen und Schülern das Recht zu, konstruktive Rückmeldungen an die Lehrerin oder den Lehrer zu geben.

Diese Entwicklung hat natürlich auch Konsequenzen für die Leistungsfeststellung und in der Folge auch Leistungsbeurteilung, vor allem in jenem Bereich, der traditionellerweise als „Mitarbeit im laufenden Unterricht“ bezeichnet wird.

Durch die zunehmende Autonomisierung und Individualisierung sind die Formen der Unterrichtsarbeit vielfältiger geworden. Besonders im Bereich der lebenden Fremdsprachen hat die Forderung, alle Fertigkeiten gleichberechtigt zu unterrichten, zur Notwendigkeit geführt, vermehrt Phasen einzuplanen, in denen die Lernenden in Partner- und Gruppenarbeit ihre Sprechkompetenzen weiterentwickeln können. Dadurch entsteht die Herausforderung, diese Vielfalt der Unterrichtsformen in angemessener Weise in die Leistungsfeststellung zu integrieren.

Leistungsbeobachtung und Rückmeldung im laufenden Unterricht haben formativen Charakter. Fehler, die in diesen Phasen gemacht werden, sind ein notwendiger Bestandteil des Lernprozesses und dürfen in diesen Phasen keine negativen Folgen haben.

Dies kann erreicht werden

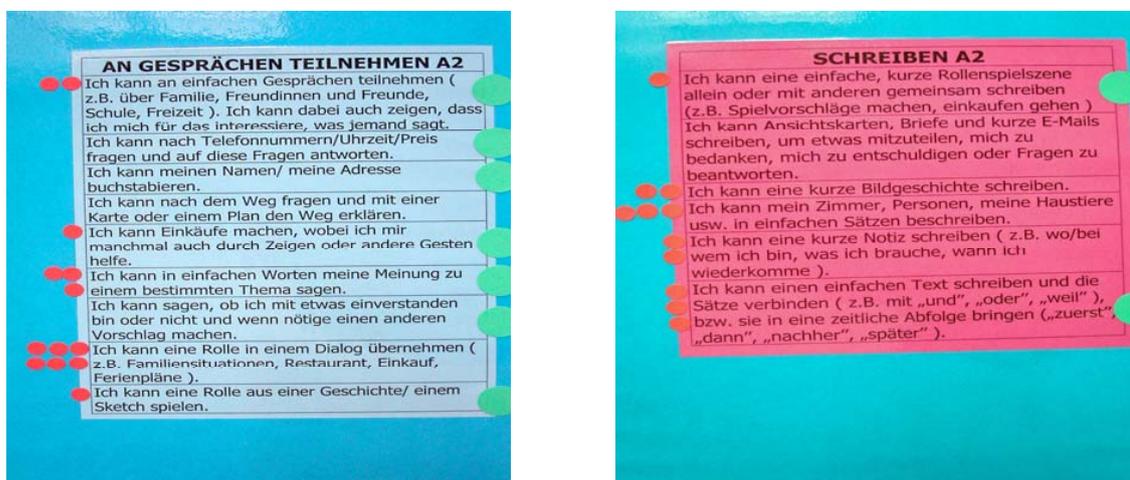
- durch eine Abwendung von der lange Zeit üblichen Defizit- bzw. Fehlerorientierung und
- eine Hinwendung zu einer förderlichen Leistungsfeststellung, die den Fokus auf vorhandenes Können, auf beherrschte Kompetenzen legt. Die inzwischen wohlbekannteren positiv formulierten *can-do-statements* sind eine konkrete Manifestation dieses Denkansatzes.

### 3.1.1 Transparenz von Lehr- und Lernzielen mittels *can-do*-Beschreibungen

Um Unterrichtsaktivitäten und Lernprozesse den Lernenden sowie den Lehrenden bewusst und transparent zu machen, können die für das jeweilige Lernjahr gültigen *can-do*-Beschreibungen zu den fünf Fertigkeitsbereichen in kopierter Form an der Klassenwand angebracht werden. Die Lernenden markieren, wann immer sie an einer bestimmten Fertigkeitsbeschreibung gearbeitet haben, den entsprechenden Deskriptor mit einem roten Punkt. Wenn ihre Arbeit von Klassenkameradinnen/Kameraden und/oder von der Lehrerin/vom Lehrer als „gelingen“ eingestuft wurde, wird dies mit einem grünen Punkt symbolisiert.

Damit wird für Lehrende und Lernende transparent, wie oft an welchen Fertigkeitsbereichen gearbeitet wurde. Weniger häufig gepflegte Kompetenzen werden dadurch auf einen Blick sichtbar und können verstärkt in die Unterrichtsplanung eingebaut werden. Für Lernende wird dabei außerdem klar, in welcher Weise einzelne Aktivitäten im Unterricht mit den entsprechenden Fertigkeitsbereichen korrelieren. So wird ein Bewusstsein für die Sinnhaftigkeit des Tuns im Unterricht gefördert, das sich sehr positiv auf das Lernverhalten auswirken kann. Außerdem erhalten alle am Lernprozess Beteiligten einen Überblick über bereits erreichte Lernziele.

Die folgende Abbildung soll dies verdeutlichen.



Quelle: Keiper, Anita, und Margarete Nezbeda, eds. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis. Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP.* ÖSZ Praxisreihe. Graz: ÖSZ, 2006. S. 61ff.

### 3.1.2 Transparenz von Lernprozessen mittels Selbst- und Fremdeinschätzung

Eigenverantwortliches Lernen setzt die Fähigkeit voraus, sowohl die eigene Leistung als auch die von Mitschülerinnen und Mitschülern einzuschätzen. Schülerinnen und Schüler müssen lernen, zwischen guten und weniger guten Lernergebnissen zu unterscheiden. Dadurch wird einerseits ihre Reflexionsfähigkeit, andererseits auch ihre Urteilsfähigkeit trainiert sowie ein Bewusstsein für die Qualität des Lernens erzeugt.

Es macht also Sinn, Schülerinnen und Schüler mittels entsprechender Angebote darin zu schulen, indem sie lernen, in einem ersten Schritt ihre im Unterricht erbrachten Leistungen selbst einzuschätzen und – mit zunehmender Übung – ein Vertrauen in die Qualität ihrer Selbsteinschätzung zu gewinnen.

In weiterer Folge kann eine Fremdeinschätzung von den Mitschülerinnen bzw. Mitschülern und der Lehrperson getroffen, als gezieltes Feedback rückgemeldet und mit der Selbsteinschätzung verglichen werden. Der Vorteil besteht darin, dass damit die Erreichung des entsprechenden Lernziels dokumentiert und bestätigt wird. Außerdem vermindert sich die Gefahr, dass Teilleistungen übersehen bzw. unberücksichtigt bleiben, wenn die Fremdeinschätzung von mehreren Personen erfolgt.

### 3.1.3 Konkrete Instrumente zur Leistungsbeurteilung und zur Feststellung und Dokumentation von Lernfortschritten

#### Selbst- und Fremdeinschätzung von Fertigkeiten mit den *Erweiterten Checklisten zum Europäischen Sprachenportfolio*

Die *Erweiterten Checklisten zum Europäischen Sprachenportfolio für die Mittelstufe*<sup>24</sup> (ESP) sind ein geeignetes Instrument zum Sichtbarmachen von detaillierten Lernzielen. Sie sind lehrplan- und bildungsstandardskonform und für die Selbst- und Fremdeinschätzung sowie für die Zielerreichung geeignet. Die Lernenden tragen dabei vorerst in der „Ich“-Spalte ihre Selbsteinschätzung mit angeführter Codierung ein. Die Fremdbeobachtung durch Mitschülerinnen und Mitschüler und/oder die Lehrperson findet während der Durchführung der entsprechenden Aufgabenstellung statt und wird in die Spalte „Andere“ eingetragen. Divergiert die Selbst- mit der Fremdeinschätzung, so können die Lernenden die Arbeit an ihrer Eigenwahrnehmung als konkretes Arbeitsziel (Spalte „Meine Ziele“) formulieren. Die erweiterten Checklisten können von [www.oesz.at/esp](http://www.oesz.at/esp) heruntergeladen werden.

Das folgende Beispiel soll die Möglichkeiten der Arbeit mit den *Erweiterten Checklisten zum ESP für die Mittelstufe* verdeutlichen:

 <b>A2.2</b>	<b>Ich</b>	<b>Andere</b>	<b>Meine Ziele</b>
Für die folgenden Aufgaben gilt: • Ich habe Zeit, mich vorzubereiten.			
Ich kann mich selbst oder andere in mehreren zusammenhängenden Sätzen beschreiben, z. B. Aussehen			
Vorlieben			
Wohnen			
Schulausbildung			
.....			
Ich kann einfache Geschichten erzählen. Dabei helfen mir Stichwörter oder Bilder.			
Ich kann von einem Erlebnis berichten.			
Ich kann kurze Ausschnitte aus gelesenen Texten in mehreren einfachen Sätzen wiedergeben.			

<sup>24</sup> Horak, Angela, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*. ÖSZ Praxisreihe. Graz: ÖSZ, 2006. Diese Checklisten sind in deutscher Sprache gehalten, weil das ESP sprachenneutral gedacht ist und in jeder Zielsprache verwendbar sein soll. Außerdem handelt es sich zum Teil um metasprachliche Inhalte, die auf diesem Niveau in der Fremdsprache noch zu anspruchsvoll sind.

## Selbst- und Fremdeinschätzung von übergreifenden dynamischen Fähigkeiten mittels Checklisten und Beobachtungsraster

Gelungener Spracherwerb umfasst neben den fachlichen Fertigkeiten auch Fähigkeiten wie zuhören können, seine eigenen Ideen der Gruppe oder dem Team präsentieren können, ausdauernd an einem Lese- oder Hörtext arbeiten können, unterschiedliche Lernstrategien anwenden können usw. Diese **Schlüsselfähigkeiten** oder **dynamischen Fähigkeiten** (Gesprächsstrategien, soziale und interkulturelle Kompetenz sowie Lernstrategien) sind für das Lernen allgemein, aber auch für den Spracherwerb unerlässlich und werden vom Lehrplan als Bildungs- und Lehraufgabe bzw. als didaktische Grundsätze des Unterrichtsfachs lebende Fremdsprache eingefordert<sup>25</sup>. In der Handreichung zu den übergreifenden dynamischen Fähigkeiten aus der ÖSZ Praxisreihe 5<sup>26</sup> gibt es Vorschläge zur Integration dieser Schlüsselfähigkeiten in die alltägliche Unterrichtsarbeit.

Zur Verdeutlichung sei ein Beispiel zum Bereich „Gesprächsstrategien“ angeführt. Die Vorgangsweise bei der Selbsteinschätzung entspricht der im Abschnitt „Selbst- und Fremdeinschätzung von Fertigkeiten mit den *Erweiterten Checklisten zum Europäischen Sprachportfolio*“ beschriebenen Einschätzung von Fertigkeiten.

### Beispiel: Checklisten zur Selbsteinschätzung – Reden und Zuhören

- ☺ = ja/meistens (das kann ich sicher und gut)
- ☹ = teilweise (das kann ich manchmal)
- ☹ = kaum bis nie (das kann ich noch nicht gut)
- ! = daran möchte ich in nächster Zeit arbeiten

Reden und Zuhören	Ich	Andere	Meine Ziele
Ich kann gut zuhören und zeige dies mit Worten (z.B. „I see“; „Okay“) und mit meiner Körpersprache (z.B. Kopfnicken).			
Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstehe.			
Ich bitte meinen Gesprächspartner/meine Gesprächspartnerin, langsamer zu sprechen, wenn zu schnell gesprochen wird.			
Ich bitte meine Gesprächspartnerin/meinen Gesprächspartner, was soeben gesagt wurde genauer zu erklären oder zu beschreiben.			
Ich bitte meine Gesprächspartnerin/meinen Gesprächspartner, mir mit Worten weiterzuhelfen, wenn ich Hilfe brauche.			
Ich versuche, mich mit Umschreibungen und meiner Körpersprache verständlich zu machen, wenn mir das passende Wort, die passende Redewendung nicht einfällt oder ich diese noch nicht gelernt habe.			

<sup>25</sup> BGBl. II Nr. 321/2006 und BGBl. II Nr. 210/2008.

<sup>26</sup> Brock, Rainer, et al. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe. Die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten*. ÖSZ Praxisreihe 5. Graz: ÖSZ, 2008 (zum Herunterladen unter [www.oesz.at/fss](http://www.oesz.at/fss) – „Materialien“).

Ich achte auf Signale (Wörter und Körpersprache) meines Gesprächspartners/meiner Gesprächspartnerin, die mir zeigen, ob sie/er mich verstanden hat.			
Ich kann meine Meinung, Ideen in einem Gruppengespräch einbringen.			
Ich kann meine Gesprächspartnerin/meinen Gesprächspartner dazu bringen, auch etwas zu sagen.			

## Lernjournal zur schriftlichen Reflexion von Lernprozessen

Ein Lernjournal dient dazu, Schülerinnen und Schüler anzuhalten, den Unterricht und Lernprozesse zu reflektieren und ihre Kritikfähigkeit zu fördern. Die Lernenden sollten dafür am Ende der Stunde einige Minuten für persönliche Notizen über ihren Lernertrag und den Unterrichtsverlauf bekommen. Die Reflexion von Unterrichtsstunden eignet sich auch als gelegentliche Hausübung und/oder am Ende einer längeren Sequenz. Es empfiehlt sich, die Lernjournale in den Händen der Lernenden zu belassen, damit sie auch Raum für persönliche Eindrücke (z. B. Erlebnisse in der Klasse und mit Lehrpersonen) und Gefühle im privaten Bereich der Lernenden – die innerhalb der persönlichen Sphäre bleiben sollen – bieten.

Man kann jedoch mit den Lernenden vereinbaren, dass Auszüge über ihre Eintragungen zu Lernerfolgen, eventuelle Anregungen zur Verbesserung des Unterrichts und konstruktive Kritik öffentlich gemacht werden. Dies soll jedoch immer auf freiwilliger Basis geschehen und setzt ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden voraus. Die Lehrerin/der Lehrer erhält damit ein kritisches Feedback zu ihrer/seiner Unterrichtsarbeit.

Das Lernjournal kann den Lernenden jedoch auch als Dokumentation dienen, um bei Bedarf zu Semester- und Jahresende eine Dokumentation über neu Dazugelerntes zu haben, ein Resümee über besonders wichtige und gute Stunden zu ziehen sowie Verbesserungsvorschläge für künftige Unterrichtsstunden zu machen und zu begründen. Dies kann in Form eines Briefes an die Lehrperson geschehen. Die Lehrerin/der Lehrer erhält dabei einen individuellen Einblick über die Lernerträge bzw. Lernfortschritte ihrer/seiner Lernenden und kann dies in die Leistungsfeststellung mit einfließen lassen.

Das Lernjournal kann von den Schülerinnen und Schülern selbst gestaltet werden. Um eine strukturierte Reflexion von Lernprozessen zu erhalten ist es sinnvoll, sich Reflexionsimpulse zu überlegen, die wie folgt<sup>27</sup> lauten könnten:

<sup>27</sup> Adaptiertes Formblatt aus: Thomas Stern. *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: BMUKK/ÖZEPS, 2008. Seite 55f. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat\\_stern.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf) (September 2008).

### Meine Gedanken zu dieser Unterrichtsstunde

Date:

Topic:

The lesson was:

😊😊 / 😊 / 😐 / 😞

<i>This was interesting for me:</i>	<i>What I learned today:</i>	<i>This was less (not) interesting:</i>	<i>What I want to know more about:</i>	<i>What I want to do:</i>
<i>because</i>		<i>because</i>		

### Lernfortschrittskontrolle mittels Hausübungen

Hausübungen haben zwei Funktionen:

- Sie dienen zur Übung (prozessorientiertes Lernen) und
- sie können den Lernertrag demonstrieren (produktorientiertes Arbeiten).

Werden sie zur Übung in Form von **Übungsaufgaben** verwendet, bieten sie für die Schülerin/den Schüler die Möglichkeit, sich zu orientieren, inwieweit sie/er sich dem Lernziel bereits angenähert hat. In diesem Fall dürfen sie nicht beurteilt werden, um lernprozessorientiertes Arbeiten, das auf Entwicklung und Verbesserung ausgerichtet ist, nicht durch zu frühes Beurteilen zu be- bzw. verhindern.

Werden Hausübungen als **Produkt von Lernleistungen** verwendet, so sind sie Teil der Mitarbeit im laufenden Unterricht im Sinne des § 4 Abs. 2 der LBVO<sup>28</sup> (keine Beurteilung von Einzelleistungen im Rahmen der Mitarbeit). Sehr wohl können Hausübungen in ihrer Gesamtheit in die Leistungsfeststellung einbezogen werden.

Grundsätzlich sollte bei Hausübungen der formative Aspekt betont werden: In diesem Sinne sind Fehler als notwendiger Bestandteil des Lernprozesses zu sehen. Der Fokus der pädagogischen Arbeit wird also auf der Rückmeldung liegen, die ihrerseits die Basis für kontinuierliche Verbesserungs- und Entwicklungsarbeit ist.

Vorrangig und traditionell konzentrieren sich Hausübungen auf die Fertigungsbereiche, die sich schriftlich bearbeiten lassen. Dass man gebundene Übungsformate im Unterricht problemlos von Schülerinnen und Schülern in Partner- und Gruppenarbeit kontrollieren und verbessern lassen kann, sei hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Auch Texte lassen sich zum Teil gut auf diese Weise bearbeiten, wobei hier Kriteriumskataloge eingesetzt werden können. Allerdings wird man diese, je nach Art des Schreibauftrags und der jeweiligen pädagogischen Ziele, entsprechend adaptieren müssen, wie in folgendem Beispiel:

<sup>28</sup> [http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb\\_vo.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml).

	Ich	Andere	Meine Ziele
Ich kann über ein Erlebnis berichten, z. B. über einen Unfall.			
Ich habe die Wortanzahl eingehalten.			
Mein Text hat eine Einleitung.			
Mein Text ist in Absätze gegliedert.			
Mein Text hat einen klaren Schlussabsatz.			
Mein Text hat zwar einige Fehler, es ist aber immer klar, was gemeint ist.			
In meinem Text werden Bindewörter (z. B. <i>and</i> , <i>but</i> , <i>because</i> , <i>then</i> ) verwendet.			
etc. (je nach Bedürfnissen der Unterrichtssituation)			

Im Sinne der vom Lehrplan geforderten Individualisierung und Lernerautonomie können die Kriterien, die Eingang in eine dieser Checkliste finden, mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und vereinbart werden. Solche Formulare können ebenfalls Eingang in eine Protokollmappe oder ein Portfolio finden.

Natürlich kann dieses Verfahren nicht die genauere Kontrolle mancher Hausübungen durch die Lehrerin/den Lehrer ersetzen. Dabei ist es wichtig, ein effizientes Verfahren zu finden, das einerseits die Arbeitsbelastung für die Lehrperson in Grenzen hält, andererseits optimale Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler gibt.

Gut bewährt hat sich dabei ein Verfahren, das sowohl die Möglichkeit einer Rückmeldung als auch einer Korrektur bietet, nämlich mit Bedacht ausgewählte Schreibaufgaben in überschaubarer Zahl als Textdatei per E-Mail einzufordern. Diese können mittels der Funktion „Änderungen verfolgen“ korrigiert und an die Schülerinnen und Schüler zurückgeschickt werden.

Im Sinne der Individualisierung und der Integration der neuen Medien in den Unterricht ist diese Vorgangsweise aber sehr gut argumentierbar, und viele Schülerinnen und Schüler verbessern auf diese Weise nicht nur ihre schriftliche Kompetenz, sondern auch ihre IT-Kompetenzen. Wenn man trotz allem eine traditionellere Arbeitsweise bevorzugt, kann man die Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler auch in handschriftlicher Form z. B. mittels *post-its* geben.

Auf alle Fälle ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern keine perfekt korrigierte „Lehrer/innenversion“ zu liefern, sondern sie gezielt auf Verbesserungsmöglichkeiten aufmerksam zu machen und entsprechende Anregungen zu geben. Auf diese Weise kann eine Hausübung mehrmals zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler hin- und hergespielt werden. Es entsteht ein immer besseres Produkt, und als Lehrperson kann man auf einen klar dokumentierten Entwicklungsprozess zurückgreifen, der eine gute Beurteilungsgrundlage darstellt. Im Laufe eines Semesters/Schuljahres entsteht so eine Art „Hausübungsportfolio“.

## Leistungsfeststellung in mündlichen Wiederholungen

Im Sinne einer Gleichgewichtung aller Fertigkeiten ist es notwendig, die Sprechkompetenzen regelmäßig in geeigneter Form zu überprüfen. Man wird also Überprüfungs- und Arbeitsformen schaffen müssen, in denen Schülerinnen und Schüler einzeln und miteinander kommunikative Aufgabenstellungen lösen (Einzelpräsentationen, Partner- und Gruppenarbeit) und so ihre Sprechfähigkeit unter Beweis stellen. Die Beurteilung kann auch hier mittels (adaptierter) Raster aus dem ESP erfolgen. Allerdings sollten die überprüften Kommunikationshandlungen gut eingeübt und die angewendeten Verfahren den Schülerinnen und Schülern vertraut sein.

Geeignete Sprechanlässe für Partnergespräche bieten zum Beispiel die illustrierenden Aufgabenbeispiele zu den Österreichischen Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe (Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“)<sup>29</sup>.

Mittels der Beobachtungsraster in der Handreichung zu Sprechen in der ÖSZ Praxisreihe 6<sup>30</sup> können Sprechleistungen von Schülerinnen und Schülern evaluiert und für die eigene Lernorientierung und den eigenen Lernertrag genutzt werden.

Ein Beispiel daraus:

- *Can start the conversation in a friendly way.*
- *Can ask questions when it is her/his turn.*
- *Can answer when it is her/his turn.*
- *Can ask for details.*
- *Knows the necessary words and phrases.*
- *Can close the conversation.*

## Leistungsfeststellung bei Partner- und Gruppenarbeit

Bei Gruppenarbeiten ist neben der kognitiven Komponente das soziale Lernen ein wesentlicher Aspekt. Dies ist für die Leistungsfeststellung eine besondere Herausforderung. Die Frage, ob sich soziale Fähigkeiten wie „zuhören können“, „unterschiedliche Meinungen akzeptieren können“ oder „Konflikte lösen können“ überhaupt „bewerten“ lassen, ist berechtigt. Trotzdem erhalten die Lernenden gerade bei Gruppenarbeiten auf unterschiedlichsten Ebenen Gelegenheit, voneinander und miteinander zu lernen. Die Stärken und Schwächen innerhalb der Gruppe für ein gemeinsames Ziel zu nutzen, ist eines der wichtigsten Lernziele und sollte so gut und so oft wie möglich geübt werden.

Im Sinne eines formativen Rückmeldeverfahrens, das die Reflexions- und Urteilsfähigkeit der Lernenden trainiert, sind die bereits angeführten Checklisten und Beobachtungsraster zur Selbst- und Fremdeinschätzung auch hierzu ein geeignetes Instrument<sup>31</sup>. Im Anhang 1 finden Sie ein weiteres Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Gruppenarbeiten in Form eines Reflexionsblattes.<sup>32</sup>

Die jeweiligen Kriterien können mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet werden und sollten anschließend allen Beteiligten transparent gemacht werden. In einem Prozess, der eine Selbsteinschätzung der/des Lernenden, Fremdbeobachtung durch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie der Lehrperson zu einem Gesamtbild vereint, kann eine fundierte Aussage über die Arbeitsergebnisse und Leistungen der Lernenden getroffen werden. Hier sei beispielhaft auf die Arbeiten von Heinz Klippert<sup>33</sup> verwiesen.

<sup>29</sup> Download unter [www.oesz.at/fss](http://www.oesz.at/fss) – Materialien.

<sup>30</sup> Horak, Angela, und Heidrun Lang-Heran: *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe. Unterrichtsgestaltung für die Fertigkeit Sprechen*. ÖSZ Praxisreihe 6. Graz: ÖSZ, 2008.

<sup>31</sup> Vgl. dazu Selbst- und Fremdeinschätzung von übergreifenden dynamischen Fähigkeiten mittels Checklisten und Beobachtungsrastern, z. B. in der ÖSZ Praxisreihe, Heft 5, S. 27f. und 37f.

<sup>32</sup> Vgl. S. 59.

<sup>33</sup> Klippert, Heinz. *Pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim und Basel, 2000. S. 168ff.

## Leistungsfeststellung bei Präsentationen und Projektarbeiten mittels Feedbackgebung

Um erbrachte Leistungen zu würdigen sowie Anregungen für künftige Verbesserungen zu geben, bietet das Feedback neben der Einigung auf Kriterien zum Inhalt und der Darbietung der Präsentation (z. B. interessante/aktuelle Inhalte, verständliche Ausdrucksweise, gelungener Medieneinsatz usw.) ein geeignetes Instrument, um Lernerfahrungen zu reflektieren und sich im Umgang mit Kritik zu üben.

Man kann dabei folgende Vorgehensweise vornehmen und mit den Lernenden vereinbaren:

1. Die Referentin/der Referent, die Projektteilnehmer/innen präsentiert/präsentieren das Referat/Projekt. Er/Sie äußert/äußern dabei auch ihre persönliche Meinung zum Projekt/Thema und was dabei für ihn/sie interessant und weniger interessant war.
2. Der/Die Klassenkamerad/innen und die Lehrerin/der Lehrer geben anschließend auf einem Rückmeldeblatt<sup>34</sup> ihr/sein Feedback auf folgende Fragen:

Name:

My personal response .....

What was interesting/new for me:

What was not clear to me:

What I would like to know more about:

What I missed:

Der/Die Referent/in bzw. die Projektteilnehmer/innen fasst/fassen die Rückmeldungen der Mitschüler/innen und der Lehrperson zusammen und verfasst/verfassen einen Kommentar dazu.

*Peers' and teacher's feedback:*

*a) What we/I/you did well:*

*b) What could be better:*

*My comment:*

*c) Responses we/I agree with*

*d) Responses we/I don't agree with*

*e) What we/I want to do better next time*

Feedbackgebungen dieser Art können in einem (Prozess)Portfolio festgehalten und je nach Vereinbarung in die formative Leistungsfeststellung mit einfließen.

<sup>34</sup> Adaptiert nach einer Idee aus: Stern, Thomas. *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: BMUKK/ÖZEPS, 2008. S. 60ff. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat\\_stern.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf) (September 2008).

## 3.2 Formen mündlicher Leistungsfeststellung

### 3.2.1 Die Planung und Gestaltung von mündlichen Übungs- und Prüfungsformen

Sprachverwendung findet immer in unterschiedlichen Kontexten statt. Je nach Anforderungen dieser Kommunikationsgegebenheiten variieren auch die Anforderungen an die Sprachanwenderinnen/-anwender. Der Einfluss von Gesprächsbedingungen und Einschränkungen, wie etwa soziale Bedingungen (z. B. der Grad der Vertrautheit zur Gesprächspartnerin/zum Gesprächspartner) oder der persönliche Umgang mit Zeitdruck spielen eine bedeutende Rolle.

Ebenso ist auf den mentalen Kontext der Sprachverwendenden selbst sowie der Gesprächspartnerinnen/-partner (wie funktionieren z. B. die Mechanismen der Aufmerksamkeit, welche Intentionen, Denkweisen, körperliche Verfassung bringt die Person mit) Bedacht zu nehmen. Somit ist gerade im Bereich der mündlichen Kommunikation die Erstellung von Aufgaben ebenso wie die Einschätzung, wie erfolgreich sie erledigt wurden, eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit.

Wie in Kapitel 2 angesprochen, umfassen mündliche Prüfungsformen die Bereiche der **formellen mündlichen Prüfung** (LBVO § 5), für die genaue Rahmenbedingungen gelten, und die **freier gestaltbaren mündlichen Übungen** (LBVO § 6).

Im Falle der mündlichen Prüfung ist bei der Aufgabenstellung eine genaue Angabe über den Inhalt, die Ausführung und das Ziel der mündlichen Aufgabe – sowohl im Bereich „Zusammenhängend sprechen“ als auch im Bereich „An Gesprächen teilnehmen“ – unabdingbar. Ebenso ist im Vorfeld die Zeitdauer der kommunikativen Aufgabenstellung abzuklären. Bei Aufgaben zur Fertigkeit „Zusammenhängend sprechen“ wird am Ende der Sekundarstufe I das Erreichen von zwei Minuten Sprechzeit angestrebt, im Fertigkeitensbereich „An Gesprächen teilnehmen“ wird eine gemeinsame Gesprächszeit von drei bis vier Minuten (bei etwa gleichwertigem aktivem Anteil beider Gesprächspartner/innen) erwartet, was bei regelmäßiger Übung ein erreichbares Ziel darstellt.

Die für die Durchführung der Aufgabe notwendige Vorbereitungszeit wird mit etwa zwei bis drei Minuten empfohlen, ist aber von der Art der Aufgabenstellung abhängig. Für die sinnvolle Nutzung der Vorbereitungszeit ist es notwendig, die Sprachenlernenden bereits im Vorfeld mit verschiedenen Möglichkeiten von Inhaltssammlungen vertraut zu machen, wie zum Beispiel *note taking*, *mindmapping*, *brainstorming (ideas, vocabulary, tense)*, *list of useful phrases and questions*. Als hilfreiche Unterlage für die Praxis empfehlen sich die Aufgabenbeispiele zu den Bildungsstandards Englisch als Übungsmaterial, um mit dem Format vertraut zu werden. Inhaltlich gelten in Übereinstimmung mit dem Lehrplan die 17 „vertrauten Themenbereiche“ für die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe.

Bei der Durchführung der Sprechaufgabe ist sowohl bei Prüfungen als auch bei Übungen darauf zu achten, dass die Sprecherin/der Sprecher sich ohne Unterbrechung der Aufgabe widmen kann. Ein Eingreifen durch Lehrkräfte darf nur der Hilfestellung zur Fortführung der Sprechaufgabe dienen (durch Einwurf einer weiteren Anregung als *prompt*). Keinesfalls darf dieses Eingreifen zur Korrektur erfolgen. Dem – wenn auch stockenden – natürlichen Verlauf der Sprechaufgabe ist der Vorzug zu geben, geht es doch in erster Linie dabei vor allem um den Begriff der „gelungenen Kommunikation“. Die Behandlung von möglichen Sprech- und Sprachproblemen sollte bereits im Vorbereitungs- und Übungsstadium erfolgt sein bzw. nach der Durchführung der Sprechaufgabe im Sinne eines *remedial teaching* erfolgen.

Die Hinführung zu mündlichen Übungs- und Prüfungsformen muss vom Beginn des Sprachunterrichts weg erfolgen. Klare Aussagen über Inhalt, Ablauf und Sinn einer Sprechaufgabe sind für den Erwerb von Kompetenzen gerade in diesem Bereich höchst notwendig,

das heißt, es bedarf einer klaren Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden über die kommunikativen Anforderungen. Grundlage des Erfolgs ist die Bewältigung von kleinsten Entwicklungsschritten in diesem Aufgabenbereich, die Sicherheit gibt und letztendlich zu einer fairen, durchschaubaren Einschätzung und Beurteilung einer Sprechleistung führt.

Jede Form mündlicher Leistungsfeststellung wird vor allem dann von Erfolg getragen sein, wenn im Vorfeld dazu genügend Übungsmöglichkeiten geboten wurden. Da oft die Größe der Klasse oder deren Zusammensetzung als hinderlich für die Schaffung von mündlichen Übungssituationen gesehen wird, seien hier einige Tipps aus der Praxis von Unterrichtenden aus unterschiedlichsten Kontexten angeführt.

### 3.2.2 Inhaltliche Möglichkeiten für mündliche Übungen

- *Warming-up* am Beginn der Stunde: Kurze Dialoge zu vorgegebenen Themen aus dem Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler (von Zeit zu Zeit Partnerwechsel einbauen!)
- *Summing-up* am Ende der Unterrichtseinheit: zu zweit über den Inhalt der Stunde reflektieren
- Kurze Präsentationen (1 bis 5 Minuten): sich selbst (auch in verschiedenen Situationen/Rollen), andere Personen, verschiedene Themen, Erlebnisse ...
- Rollenspiele mit *prompt cards* zu einem erarbeiteten Thema
- Auf *prompts* (Einwürfe) reagieren und dazu Stellung beziehen
- In Kleingruppen ein Thema andiskutieren, Ergebnis präsentieren
- *Vocabulary review – explaining words in English to your partner* – z. B. als Wiederholung vor Beginn eines neuen Themas
- Dialoge zu Bildern, Cartoons erarbeiten und vorspielen lassen
- Kurzdiskussionen zu einem anregenden Impuls (z. B.: *Mobile phones should be allowed in class.*)
- *Acting out short scenes*: aus dem Lebensbereich der SchülerInnen kurze Szenen spielen lassen (z. B. Sichtweise Eltern/Kind, LehrerIn/SchülerIn: Ausgehen – ja/nein / Hausübung)
- Übungen mit *prompt cards* zu grundlegenden kommunikativen Fertigkeiten wie *giving directions, asking the way, ordering something, explaining something, ...*

Ein Großteil dieser Ideen lässt sich auch in größeren Klassen-/Gruppenverbänden üben, wenn es dem/der Lehrer/in gelingt, aus der Rolle des/der Korrigierenden herauszutreten und sich in die Rolle dessen zu begeben, der Sprechleistungen ermöglicht, anregt und fördert.

Präsentationen, Rollenspiele und Dialoge eignen sich auch für mündliche Prüfungen laut LBVO § 5.

### 3.2.3 Die Feststellung von Leistungen – Qualitätskriterien im GERS

Der GERS weist in seinen Deskriptoren auf wesentliche Qualitätsmerkmale von Sprechleistungen hin. Eine grundsätzliche und für den Sprachunterricht sehr wichtige Feststellung ist, dass jede Sprachverwendung in Situationen innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs – einer Domäne – erfolgt. Daraus folgt, dass Sprachunterricht realistische, für die Lebenssituation von Lernenden maßgebliche Sprechansätze schaffen muss, innerhalb derer mündliche Leistungen dann auch fallweise einer Beurteilung unterzogen werden können. Die Themenbereiche für Sprechleistungen sind durch die „vertrauten Themenbereiche“ des Lehrplans und der Bildungsstandards Englisch definiert.

Für den für die Unterstufe der AHS und Hauptschule relevanten Kompetenzbereich A2 bis B1 bietet der GERS in Kapitel 4.4 zu „Kommunikativen Aktivitäten und Strategien“ Deskriptoren zu den Bereichen

- „Zusammenhängendes monologisches Sprechen“ (z. B. „Erfahrungen beschreiben“)
- „Mündliche Interaktion“ (z. B. „Konversation“, „Informelle Diskussion“, „Informationsaustausch“) und
- „Interaktionsstrategien“ (z. B. „Sprecherwechsel“, „Kooperieren“, „Um Klärung bitten“).

Im Kapitel 5.2.1 zu den Linguistischen Kompetenzen der Sprachverwendenden finden sich Skalen zu den Bereichen

- Lexikalische Kompetenz („Wortschatzspektrum“ und „Wortschatzbeherrschung“)
- Grammatische Kompetenz („Grammatische Korrektheit“) sowie
- Phonologische Kompetenz („Beherrschung der Aussprache und Intonation“).

Kapitel 5.2.2 zu den Soziolinguistischen Kompetenzen beinhaltet eine Skala zu

- „Soziolinguistischer Angemessenheit“ und

Kapitel 5.2.3 zu den Pragmatischen Kompetenzen solche zu

- Diskurskompetenz („Flexibilität“, „Sprecherwechsel“, „Themenentwicklung“ und „Kohärenz und Kohäsion“) und
- Funktionaler Kompetenz („Flüssigkeit – mündlich“ und „Genauigkeit“).

Alle diese Skalierungen geben zwar exakte Hinweise zu den Kompetenzbereichen, die Lernende auf A2 bzw. B1 anwenden können sowie den Grad der Perfektion, mit der sie realisiert werden können, sind aber für eine differenzierte und exakte Beurteilung einer Sprechleistung im Sinne einer Notenfindung nicht geeignet und dafür auch nicht gedacht.

Dafür werden auf der Basis der GERS-Deskriptoren für jede Schulstufe genaue, positiv formulierte Checklisten mit den zu erwartenden Sprechleistungen benötigt, die dem Lehrenden und den Lernenden anzeigen, was schon beherrscht wird. Eine andere Möglichkeit besteht in der Verwendung von genauen Beurteilungsrastern, die in direktem Bezug zu den Kriterien und den Kompetenzniveaus des GERS stehen. Diese Hilfsmittel sollten zentral für jede Schulstufe erstellt werden.

### Das Beispiel der E8-Standardstestung

Ein solches Set von Beurteilungsrastern für Sprechleistungen wurde vom *Language Testing Centre* der Universität Klagenfurt für die standardisierten Sprechtests in der Standardstestung E8 für die 8. Schulstufe entwickelt. Die vier Qualitätskriterien für Sprechleistungen in den Bereichen „Zusammenhängend sprechen“ und „An Gesprächen teilnehmen“ sind hier

- *task achievement and communication skills,*
- *clarity and naturalness of speech,*
- *grammar,*
- *vocabulary.*

Diese vier Kriterien wurden in einer Skala von 0 („*no task achievement*“ bzw. „*no assessable language*“) bis 7 (bestmögliche Leistung) mit Deskriptoren versehen, die direkt aus den Skalierungen des GERS abgeleitet sind. Das folgende Beispiel zum Bereich „*Grammar*“ veranschaulicht das Verfahren:

7	- <i>good range of structures</i> - <i>few inaccuracies</i>
6	
5	- <i>generally sufficient range of structures for familiar contexts</i> - <i>occasional inaccuracies</i> - <i>message clear</i>
4	
3	- <i>limited range of simple structures</i> - <i>frequently inaccurate</i> - <i>generally without causing breakdown</i>
2	
1	- <i>extremely limited range of simple structures</i> - <i>mostly inaccurate</i> - <i>frequently causing breakdown of communication</i>
0	<i>no assessable language</i>

In die Beurteilung fließt also immer die Bandbreite der angewendeten grammatikalischen Kompetenzen (z. B. Verwendung von mehreren Zeiten, komplexere Satzmuster, Modalität, Passivformen usw.) und die Genauigkeit in der Anwendung ein. Die nicht mit Deskriptoren versehenen Bandbreiten 2, 4 und 6 ermöglichen es, Leistungen einzuordnen, die nicht exakt einer Deskriptorformulierung zugeordnet werden können.

Natürlich ist das Arbeiten mit diesen Skalierungen anfangs ungewohnt und bedarf der Übung. Zu dem obigen Beispiel aus dem Bereich „Grammar“ stehen dem Lehrenden – wie auch in allen anderen Qualitätskriterien – verfeinerte Skalierungen („*extended scales*“) mit Verweisen auf die entsprechenden Formulierungen des GERS zur Verfügung, welche zusätzliche Informationen bieten und die Deskriptoren genauer definieren, wie das folgende Beispiel zu den Rastern im Bereich „Grammar“ zeigt:

	<b>Scales</b>	<b>Extended scales</b>	<b>Common European Framework of Reference</b>
7	- <i>good range of structures</i> - <i>few inaccuracies</i>	- <i>Can make use of a good range of structures for most communicative needs.</i>  - <i>Can communicate with few inaccuracies and a relatively high degree of grammatical control.</i>	<i>Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding.</i>
6			<i>Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express.</i>

5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- generally sufficient range of structures for familiar contexts</li> <li>- occasional inaccuracies, mostly not causing misunderstanding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Can make use of a generally sufficient range of structures for familiar contexts, mostly uses a learnt repertoire for predictable situations.</li> <li>- Can communicate with occasional inaccuracies which can disrupt communication, but message is clear; L1 influence.</li> </ul>	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.
4			
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- limited range of simple structures</li> <li>- frequently inaccurate but generally without causing breakdown</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Can make use of a limited range of simple structures.</li> <li>- Can communicate frequently inaccurately with basic mistakes, e.g. tenses or verb-noun agreement but generally without causing breakdown; message usually clear.</li> </ul>	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forgets to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say.
2			
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- extremely limited range of structures</li> <li>- mostly inaccurate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Can make use of an extremely limited range of simple structures or patterns within a learnt repertoire.</li> <li>- Can communicate with limited control frequently causing breakdown of communication.</li> </ul>	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire.
0	<i>no assessable language</i>		

Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass das gesamte Spektrum der Kompetenzen der/ des Lernenden erfasst wird und es nicht möglich ist, nur auf einzelne Aspekte wie z. B. grammatikalische Richtigkeit zu achten und dabei andere Kriterien auszublenden. Der Bereich *task achievement and communication skills* steckt dabei den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Sprechleistung bewegen soll, ist aber nicht als genau definierte, abzuarbeitende Liste von Inhaltspunkten gedacht, da Sprechleistung ja immer die Möglichkeit der individuellen und spontanen inhaltlichen Gestaltung bieten muss. Er enthält aber die Hinweise zu den soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen des GERS, die von Lernenden angemessen zu verwenden sind.

Das Leiten eines Prüfungsgesprächs im weitesten Sinn – ob als monologisches Sprechen oder interaktives Sprechen zwischen zwei oder mehreren Lernenden – erfordert sehr viel an Aufmerksamkeit durch den Lehrer/die Lehrerin. Die Doppelrolle von „Prüfungsgespräch führen“ und „unterstützend eingreifen“ einerseits und „genau beobachten, protokollieren und bewerten“ andererseits ist von einer/einem Lehrenden allein nicht in der erforderlichen Genauigkeit zu erfüllen. Daraus ergibt sich, dass es im Sinne einer professionellen und validen Erfassung der Sprechleistungen von Lernenden wünschenswert

und notwendig ist, dass diese beiden Funktionen von zwei Lehrenden ausgeführt werden, einem *interlocutor*, der das Prüfungsgespräch führt und begleitet, und einem *assessor*, der die Beurteilung durchführt. Dies ist bei der Standardstestung der Sprechleistungen auch der Fall.

Für den Regelunterricht unterstreicht dies die Forderung nach einer Novellierung der LBVO, die Raum für ein standardsorientiertes, GERS-konformes mündliches Prüfungsgespräch zumindest einmal im Semester bietet, das den Einsatz von zwei Lehrenden (*interlocutor* und *assessor*) ermöglicht. Im Moment kann dies nur auf freiwilliger Basis durch Vereinbarungen mit Kollegen und Kolleginnen geschehen.

### 3.3 Schularbeiten<sup>35</sup>

Schularbeiten sind in der Regel *achievement tests*, d. h. es wird der aktuelle Leistungsstand mit Bezug auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht überprüft. Die Ergebnisse können zur Diagnose und Planungshilfe für den weiteren Unterricht verwendet werden. In einem bedürfnisorientierten Lehr/Lernkontext sollte aber auch auf die Überprüfung nachhaltig erforderlicher Kompetenzen geachtet werden.

Es ist günstig, zu Beginn des Unterrichtsjahres mit den Schülerinnen und Schülern festzulegen, welche Sprachhandlungen im betreffenden Jahr erlernt werden sollen und abgetestet werden. Dies soll in Form von Kompetenzbeschreibungen in den einzelnen Fertigkeiten erfolgen (früher „Stoffangabe“). Als Hilfe zur Erstellung von Lernzielangaben dieser Art eignen sich das *Europäische Sprachenportfolio für die Mittelstufe* sowie die *Erweiterten Checklisten zum Europäischen Sprachenportfolio für die Mittelstufe*.<sup>36</sup>

#### 3.3.1 Grundsätzliches

##### Umfang

Der Umfang einer Schularbeit richtet sich nach der Konzentrationsfähigkeit und dem Arbeitstempo der jeweiligen Schülerinnen oder Schüler. Es hat sich in der Praxis bewährt, die reine Arbeitszeit mit 35 bis 40 Minuten zu bemessen, damit genug Zeit für das Besprechen und Durchdenken der Aufgabenstellungen bleibt und die Schülerinnen und Schüler am Ende auch noch Zeit haben, ihre Arbeiten durchzulesen.

Es ist zu bedenken, dass der Zeitaufwand für Hörtexte mehr als das zweimalige Abspielen der CD beträgt (durchlesen der *tasks*, sprachliche Umsetzung, Korrektur).

Weiters müssen die Schülerinnen und Schüler ausreichend Zeit haben, eigenständige Texte zu konzipieren, zu verfassen, gegebenenfalls zu überarbeiten und auf Fehler durchzusehen. Es kann nicht das Ziel sein, auswendig gelernte Versatzstücke möglichst rasch zu reproduzieren. Texte sollen unter annähernd realistischen Bedingungen in der oben beschriebenen Form produziert werden, und dies braucht Zeit.

Die Gesamtzahl der Aufgabenstellungen ergibt sich aus dem Wesen des zu überprüfenden Stoffes und der Natur der einzelnen Arbeitsaufträge.

<sup>35</sup> Die Ausführungen in 3.3 basieren unter anderem auf: Friedl, Gabriele, et al. *Richtlinien zur Erstellung und Beurteilung schriftlicher Arbeiten aus Englisch in der Unterstufe*. Landesschulrat für Niederösterreich, 2005. [http://www.schule.at/dl/UnterstufenpapierVersion20\\_10\\_2005oGP.pdf](http://www.schule.at/dl/UnterstufenpapierVersion20_10_2005oGP.pdf) (September 2008)

<sup>36</sup> Abuja, Gunther, et al. *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. Graz: Leykam 2004. Horak Angela, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*. ÖSZ Praxisreihe. Graz, 2006.

## Inhalt

In Übereinstimmung mit dem Lehrplan ist der Englischunterricht kommunikativ und handlungsorientiert (d. h., was kann jemand kommunikativ erfolgreich und sozial angemessen bewältigen) auszurichten.

Dementsprechend sollen im Laufe des Jahres alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis überprüft werden, wobei bei einzelnen Schularbeiten Schwerpunkte in einzelnen Teilbereichen im Einklang mit den jeweiligen Kompetenzen als Lerninhalten gesetzt werden sollen.

Es ist sinnvoller, ausgewählte Fertigkeiten valide abzuprüfen, als jede Schularbeit mit Aufgabenstellungen aus allen Fertigungsbereichen zu überfrachten.

## Überprüfungsbereiche

- *Listening comprehension*
- *Reading comprehension*
- *Text production*
- *English in use: vocabulary, grammar*  
(Auf A1 nur sehr einfache Satzstrukturen und Satzmuster.)

Schularbeiten sollen ein altersstufen- und lernjahrgemäßes Verhältnis zwischen diesen Elementen widerspiegeln. Eigenständigkeit und Transferleistung werden im Verlauf der Unterstufe zunehmend größeres Gewicht bekommen. In den ersten beiden Lernjahren spielen rezeptive Überprüfungsformen (*listening, reading*) und Aufgabenstellungen zum Wortschatz und zur kontextualisierten Grammatik eine größere Rolle, um die eigentliche Sprachkompetenz zu bewerten, als freie Texte, die meist keine wirklich eigenständige Sprachproduktion darstellen, sondern eher die Gedächtnisleistung überprüfen. Das heißt, in der ersten und zweiten Klasse kommt der Textproduktion geringere, aber wachsende Bedeutung zu. Insgesamt ist die Kompetenzorientierung von wachsender Bedeutung.

Die Art und der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen sollen dem Niveau der vorangegangenen Unterrichtsarbeit (inklusive Hausübungen) entsprechen und ausreichend geübt worden sein. Das Layout der Schularbeit soll übersichtlich, altersgemäß und eindeutig sein.

Weiters sollen Aufgabenstellungen klar (gegebenenfalls im Anfangsunterricht auch auf Deutsch) formuliert und eindeutig in ihrer Zielsetzung sein. So sollte z. B. der Grammatikteil keine neuen Wörter enthalten, welche die Schülerinnen und Schüler vom eigentlichen Inhalt der Aufgabe ablenken könnten. Dies entspricht dem übergeordneten Prinzip der Validität: Aufgabenformate müssen auf jene Teilkompetenzen oder Wissenssegmente abzielen, die überprüft werden sollen.

### 3.3.2 Geeignete Aufgabenformate für Hör- und Leseverstehen

Einige praktische Tipps:

- Bei *True/False tasks* ist die Kategorie *Not in the text* hinzuzufügen
- Um dem Prinzip der Validität zu entsprechen, müssen Aufgabenformate gewählt werden, die eine eindeutige Lösung haben.

Aufgabenformate	Listening	Reading
<i>Filling in grids and diagrams, labelling maps</i>	+	+
<i>Completing sentences</i>	+	+
<i>Matching sentence halves</i>	+	+
<i>Answering questions</i>	+	+
<i>True/False/Not in the text</i>	+	+
<i>Putting sentences into correct order to make a text (summary)</i>	+	+
<i>Multiple choice</i>	+	+
<i>Picture matching</i>	+	+
<i>Filling in missing information</i>	+	+
<i>Sequencing text and pictures</i>	+	+
<i>Matching information to pictures</i>	+	+
<i>Finding first sentences to paragraphs</i>		+
<i>Matching headings to paragraphs</i>		+
<i>Answering detailed questions</i>		+
<i>Reconstructing a text (e.g. numbering sentences)</i>		+
<i>Finding out sentences that do not belong to the text</i>		+
<i>Matching descriptions</i>		+

### 3.3.3 Textproduktion – pädagogisch-didaktische Überlegungen

#### Erarbeitung im Unterricht

Wie für alle anderen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts gilt auch für den Bereich *text production*, dass für Leistungsfeststellungen nur das herangezogen werden darf, was im Unterricht erarbeitet und ausreichend geübt wurde. Es ist daher unerlässlich, im Unterricht Zeit für das Schreiben von Texten aufzuwenden.

#### Testen der Sprachkompetenz, nicht der Gedächtnisleistung

Es ist wichtig, Eigenständigkeit und Authentizität von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler anzustreben.

Es gilt, im Laufe der Zeit zunehmend Aufgabenstellungen zu vermeiden, die fast ausschließlich Gedächtnisleistungen überprüfen und den Schülerinnen und Schülern realitätsfremde Produkte abverlangen, die in der Lebenswirklichkeit nicht als Text vorkommen.

Rein perspektivische Umformungen von Texten aus dem Lehrbuch testen nur die Memorierfähigkeit und nicht die Sprachkompetenz. Ein gewisses Maß an Transfer soll so früh wie möglich und zunehmend gegeben sein, z. B. durch Textsortenwechsel, Einnehmen eines anderen Standpunktes, eigene Meinungsäußerungen, eigenständige Bearbeitung von Impulsen zu Lehrbuchtexten.

### ***Authenticity and communicative value***

Im Sinne der Authentizität von Aufgabenstellungen ist Realitätsbezug sehr wichtig. Daher sollen zunehmend Texte in Schularbeiten Eingang finden, die im wirklichen Leben auch geschrieben werden. Daneben eignen sich auch verschiedene Formen des *creative writing*.

Kommunikativ sind Schreibaufträge, wenn sie Interaktion mit einer real möglichen Empfängerin oder einem Empfänger implizieren, der Übermittlung echter Botschaften dienen bzw. reale Kommunikationsabsichten verfolgen und dabei der/dem Schreibenden Wahlentscheidungen lassen bezüglich dessen, was sie/er schreibt bzw. wie sie/er es schreibt.

Hier muss angemerkt werden, dass zumindest in den ersten beiden Klassen auch Textsorten, die in der Realität nur der mündlichen Kommunikation dienen (z. B. Dialoge vervollständigen) zur Übung und Festigung verschriftlicht werden und daher auch in schriftliche Leistungsfeststellungen miteinbezogen werden können. Schließlich muss auch eingeräumt werden, dass Schülerinnen und Schüler gewisse authentische Textsorten auf dieser frühen Lernstufe ihrem Lernniveau entsprechend nur eingeschränkt beherrschen können.

### **Präzision und Detailliertheit von Aufgabenstellungen**

*Task achievement* ist eines der wichtigsten Kriterien bei der Beurteilung von schriftlicher Textproduktion. Daher sind *tasks* so genau und detailliert wie möglich auszuformulieren und die Länge des Textes ist vorzugeben.

### **Textsorten**

- *Personal correspondence (cards, E-Mails, letters)*
- *Stories (picture stories, keywords, story endings, key questions, etc.)*
- *Descriptions*
- *Portraits*
- *Summaries*
- *Reports*
- *Notes and messages*
- *Form-filling*
- *Basic compositions*

### ***English in Use: vocabulary and grammar***

In einem kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht werden Wortschatz und Grammatik überwiegend kontextualisiert und nach dem Prinzip der Nützlichkeit unterrichtet und geübt. Daher müssen auch geeignete Aufgabenformate die Fähigkeit überprüfen, Wortschatz und Grammatik im Kontext bzw. in einer konkreten Kommunikationssituation anwenden zu können.

Im Sinne der Validität und nach dem Prinzip der Nützlichkeit ist die Konzentration auf besonders ausgefallene Strukturen (z. B. schwierige Ausnahmen) oder Wortschatzelemente (sehr seltene Wörter) zu vermeiden.

Im Bereich der Syntax sollen nur jene Bereiche bewertet werden, die für die Lernenden kognitiv zugänglich sind (Altersgemäßheit, Beachtung der lernpsychologischen Entwicklung).

### 3.3.4 Auswahl an geeigneten Aufgabenformaten für die Textproduktion

#### ***Cloze test***

Ein *cloze test* ist ein Lückentext. Die Lücken können entweder jedes x-te Wort sein, oder sie können so gewählt sein, dass bestimmter Wortschatz oder ausgewählte Grammatik-elemente (gegebenenfalls in vorgegebener Zeit) eingesetzt werden müssen.

- *Open cloze* – Lücken in bestimmten Intervallen (z. B. jedes sechste, achte, zehnte Wort fehlt).
- *Modified cloze* – Lückentext auf Satzebene: ausgewählte Wörter eines Satzes scheinen als Lücken auf.
- *Banked cloze* – open or modified cloze mit vorgegebenen Wörtern, die in die Lücken passen; In dem Kästchen müssen mehr Wörter angegeben werden als Lücken sind (z. B. 5 Lücken – 8 Wörter, 9 Lücken – 14 Wörter).
- *Word formation cloze* – modified cloze mit Angabe einzelner Wörter, die beim jeweiligen Satz vorgegeben sind, aber in der Form verändert werden müssen.

#### **Beispiel<sup>37</sup>:**

*Complete the sentences using the correct form of the word on the right.*

- |  |         |
|--|---------|
| 1. Some people feel that towns are too ..... to live in.     | NOISE   |
| 2. Generally, the countryside is less ..... than towns.      | POLLUTE |
| 3. Living in cities can be very ..... for some people.       | STRESS  |
| 4. Some people enjoy the countryside more because it's ..... | PEACE   |
| 5. However, life in town is certainly more .....             | EXCITE  |

#### ***Multiple choice***

Eine Aufgabe mit mindestens drei Einsetzmöglichkeiten.

#### ***Multiple matching***

- Variante 1:  
Eine Zuordnungsaufgabe, bei der z. B. mehrere Fragen gestellt werden und mehr Antworten zur Verfügung stehen, als Fragen gestellt wurden. Es sind die richtigen Antworten auszuwählen und den Fragen zuzuordnen.
- Variante 2:  
Es werden 5 bis 6 Wörter angegeben und 3 Definitionen. Drei der Wörter werden der jeweils richtigen Definition zugeordnet.

#### ***Re-ordering***

Eine ungeordnete Reihe von Wörtern oder Sätzen muss in die richtige Reihenfolge gebracht werden, um einen Satz oder einen geordneten Text zu erhalten.

<sup>37</sup> Redman, Stuart, und Ruth Gairns. *Test your English Vocabulary in Use (pre-intermediate and intermediate)*. Cambridge: CUP, 2003. S. 125.

### 3.3.5 Beurteilung

Der Lehrplan fordert im dritten Teil, Punkt 4: „Die Lehrerinnen und Lehrer haben ihr Gesamtkonzept der Rückmeldung und Leistungsbeurteilung den Schülerinnen und Schülern sowie den Erziehungsberechtigten in geeigneter Weise zu Beginn jedes Schuljahres bekannt zu geben.“

Demnach sind die Beurteilungskriterien und Korrektursysteme für alle Formen der schriftlichen und mündlichen Leistungsfeststellung ebenso wie der Stellenwert der einzelnen Leistungsmessungen (Schularbeiten, verschiedene Formen der Mitarbeit) für die Gesamtnote nachweislich und nachvollziehbar offen zu legen.

#### Hören, Lesen, *English in Use*

Um in diesen Fertigungsbereichen höchstmögliche Objektivität der Beurteilung zu garantieren und den Arbeitsaufwand bei der Korrektur möglichst gering zu halten, empfiehlt es sich, bei der Erstellung der Aufgaben das Prinzip des *discrete item testing* zu beachten. Demnach sind *tasks* so zu gestalten, dass nur eine oder eine möglichst geringe Bandbreite an richtigen Antworten möglich ist. Die zuvor vorgeschlagenen Aufgabenformate erfüllen dieses Qualitätskriterium.

#### Textproduktion

Bei der Beurteilung eines produzierten Textes wird im Sinne eines kommunikativen und handlungsorientierten Englischunterrichts reines Fehlerzählen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht. Sprachliche Richtigkeit in den Bereichen Wortschatz und Grammatik ist zweifellos ein wichtiges Kriterium und orientiert sich immer am anzustrebenden Niveau. Ebenso sind auch die lexikalische und syntaktische Vielfalt und Komplexität, das Kriterium *task achievement* (Qualität der Bewältigung der Textsorte in ihren inhaltlichen, sprachlichen und formalen Gesetzmäßigkeiten) sowie die Textkohärenz zu honorieren. Dies sollte auch den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden.

#### Sprachrichtigkeit

Ein Verstoß gegen die Sprachrichtigkeit wird in einer Grammatikaufgabe in jedem Einzelfall in die Bewertung einfließen. Im Rahmen einer Textproduktion wird die wiederholte falsche Anwendung in gleichen oder ähnlichen Sinnzusammenhängen jedoch als Wiederholungsfehler gelten. Leichte Verstöße gegen die grammatikalische Richtigkeit fließen nur in Summe in die Gesamtbeurteilung des Textes ein.

Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit sind dann als gravierend zu beurteilen, wenn sie sinn- und kommunikationsstörende Anwendungen von wesentlichen syntaktischen Strukturen und lexikalischen Elementen (Verständlichkeit und Angemessenheit) darstellen, d. h. wenn sie die Verständlichkeit des Textes beeinträchtigen oder maßgeblich gegen die Aufgabenstellung verstoßen. Solche Mängel fließen ab dem Zeitpunkt, zu dem sie im Unterricht erarbeitet und ausreichend geübt wurden, in die Beurteilung ein.

Im Bereich Rechtschreibung sind sinnstörende (phonemische) Verwechslungen zweier bekannter Wörter (*food/foot, who/how, where/were* etc.) immer als Fehler zu bewerten. Auch leichte Verstöße gegen die Schreibrichtigkeit können in Summe in die Beurteilung des Textes im Teilbereich Sprachrichtigkeit einfließen.

#### Gesamtbeurteilung

Bei der Verwendung eines Punktesystems oder Prozentsystems bzw. einer Kombination aus beiden – was sehr empfohlen werden kann – sollte durch die Zuteilung der Punktzahl oder die Festlegung des prozentuellen Anteils der einzelnen Aufgaben deren Gewichtung für die Notenfindung erkennbar sein.

Die Nachvollziehbarkeit der Wertigkeit der einzelnen Teile einer Leistungsfeststellung ist ein Recht der Schülerinnen und Schüler, hat einen wichtigen Steuerungseffekt und bewahrt vor Missverständnissen und Beschwerden.

### 3.3.6 Das kombinierte Punkte-/Prozentsystem und seine Vorteile

Man ist nicht an eine vorgegebene Punktezahl gebunden. Wenn man insgesamt 80 Punkte erreichen kann, dann entsprechen 80 Punkte 100 Prozent.

Durch die Angabe der erreichten Punkte und des erreichbaren Prozentsatzes in jedem Teil der Schularbeit wird die Gewichtung transparent. Zur Umrechnung gibt es eine einfache Formel:

(Erreichte Punkte dividiert durch maximale Punkte) mal maximale Prozente = erreichte Prozente der Arbeit

#### Ein Beispiel:

	Maximale Punkte	Erreichte Punkte	Maximale Prozente	Rechnung	Erreichte Prozente
<b>Hörübung</b>	10	5	15%	5:10 → 0,5x15 = 7,5	7,5%
<b>Lesen</b>	10	8	15%	8:10 → 0,8x15 = 12	12%
<b>Wortschatz</b>	20	16	20%	16:20 → 0,8x20 = 16	16%
<b>Grammatik</b>	20	15	20%	15:20 → 0,75x20 = 15	15%
<b>Text</b>	20	20	30%	20:20 → 1x30 = 30	30%
<b>Gesamt</b>	80	64	100%		80,5%
<b>Note</b>					Gut

#### Die Notenskala

100% - 90% Sehr gut  
 89% - 80% Gut  
 79% - 70% Befriedigend  
 69% - 60% Genügend

Die Methode ist rasch, genau und sie ist abwandelbar. Wird zum Errechnen ein Tabellenkalkulationsprogramm wie Excel verwendet, braucht man sich nur einmal im Jahr eine Klassenliste anzulegen.

### 3.3.7 Praktische Umsetzung

Die folgende Schularbeit soll die praktische Umsetzung handlungsorientierter Aufgabenstellungen unter Berücksichtigung der gleichwertigen Einbeziehung der Fertigungsbereiche „Hören“, „Lesen“, *English in use* und Textproduktion sowie geeignete Testformate illustrieren. Diese Schularbeit wurde für eine 2. Klasse AHS zusammengestellt. Die Schülerinnen und Schüler haben sich dazu mit folgendem Lernzielkatalog vorbereitet:

- Ich kann **Hörtexte**, z. B. Interviews, kleine Geschichten verstehen und Aufgaben dazu lösen.
- Ich verstehe einen mittellangen **Lesetext** so gut, dass ich ihn entweder rekonstruieren oder Fragen dazu beantworten kann.
- Ich weiß, welche Phrasen ich verwenden muss, um **höflich** um etwas zu bitten.
- Ich kann **some/any, something/anything** richtig verwenden.
- Ich kann folgende **Zeiten** im Zusammenhang erkennen und verwenden:
  - *Present perfect tense*
  - *Past tense simple*
  - *Past tense progressive*
- Ich kann einen **Brief schreiben**, eine **Person beschreiben** oder einen **Text** zu einem vorgegebenen Thema schreiben.
- Ich kenne die **Vokabeln** der *Units* 10, 11, 12 sehr gut und kann sie richtig schreiben und in einem Text verwenden.

## Fourth TEST<sup>38</sup>

2A

5<sup>th</sup> June, 2008

### LISTENING (11)

#### 1. National Mind Your Manners Week. Listen and fill in the missing words. (© 11) 2 minutes 11

- 1 Lucy's group is doing a project on.....
- 2 The fast food restaurant is .....
- 3 Ron's sister works there .....
- 4 Some customers at the restaurant of Lucy's family will probably .....  
..... because people will look around.
- 5 Her family will not mind if ..... stay away.
- 6 Kate's group is doing the ..... project.
- 7 Ed will make the cartoons. There's one that says, "Keep .....  
..... the seats!" Another one says,  
„Take along ....."
- 8 One cartoon is on ....., but the best one is on spitting.
- 9 The title of the questionnaire is: ..... for a mobile phone?
- 10 First of all they are going to ..... at school.
- 11 Some mobile phone users shout into their phones when .....  
..... like on buses, in shops, etc.

### ENGLISH IN USE

#### 2. Make these sentences more polite. Use modal verbs and words like *please*. (10)

- 1 Do you want a bagel?  
.....
- 2 I want some ice-cream.  
.....
- 3 Give me the salt!  
.....
- 4 Mum, I want to take a ride on the roller coaster!  
.....
- 5 I need your help.  
.....

<sup>38</sup> Tanja Westfall, Charlie Weber, Susanne Klausner, und Gertraud Muraoka. *English to go 2. Revising and testing* (CD). Wien: öbv&hpt, 2006.  
Wir danken dem Verlag öbv&hpt für die freundliche Abdruckgenehmigung.

### 3. Some or any? (9)

#### a. Fill in.

- 1 I would like ..... ice-cream, please! – I'm sorry, there isn't ..... left.
- 2 Can I have an orange? – Just take a look! Aren't there ..... in the fruit bowl?
- 3 Would you like ..... cranberry juice? – Yes, please.
- 4 Mum, is there ..... bread left? – Yes, there is ..... in the basket.
- 5 Are there ..... muffins left? – Sorry, there aren't ..... more muffins. But there are ..... bagels left.

### 4. Table manners. Find the correct words and draw lines! Use different colours. Careful! Not all words fit. (10)

<input type="radio"/> put	<input type="radio"/> finish	<input type="radio"/> talk
<input type="radio"/> mind	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 <input type="radio"/> your manners.</li> <li>2 Always <input type="radio"/> your elbows off the table</li> <li>3 Never <input type="radio"/> anything out of your teeth.</li> <li>4 Always wait until everybody is <input type="radio"/> before you start eating.</li> <li>5 Never <input type="radio"/> your nose at the table.</li> <li>6 Always <input type="radio"/> chewing before you talk.</li> <li>7 Never <input type="radio"/> on the table.</li> <li>8 Always <input type="radio"/> your napkin on your lap.</li> <li>9 Never <input type="radio"/> with your mouth full.</li> <li>10 Always <input type="radio"/> off a piece of bread before buttering.</li> </ol>	<input type="radio"/> blow
<input type="radio"/> break		<input type="radio"/> hold
<input type="radio"/> keep		<input type="radio"/> pick
<input type="radio"/> served	<input type="radio"/> lean	<input type="radio"/> get

### 5. Tick the correct tense: (5)

I \_\_\_\_\_ ( have not finished/ didn't finish) my homework yet. Can you help me please. In the last English lesson our teacher \_\_\_\_\_ (gave/ has given) us a very difficult text to write. Yesterday we \_\_\_\_\_ (learned/ have learned) something new and we \_\_\_\_\_ (have practiced/practiced) it a lot in the lesson, but we all \_\_\_\_\_ (have thought/ thought) it was difficult to understand.

## 5. READING (11)

Who ruined the birthday cake? Look at the pictures and find the story.



Illustrator: Leopold Maurer

- 1 \_\_\_\_ It was the day of Uncle Ben's birthday party.
- \_\_\_\_ Mr Morris was watching TV.
- \_\_\_\_ That evening Tabby did not touch her cat food because she had too much cream inside.
- \_\_\_\_ Suddenly he heard the cat at the front door and let her in.
- \_\_\_\_ Tabby, the cat, was watching them.
- \_\_\_\_ She did not notice that Tabby was in the kitchen.
- \_\_\_\_ Mrs Morris was in the kitchen. She was finishing the birthday cake.
- \_\_\_\_ When Mrs Morris came into the kitchen she saw that the birthday cake was a mess.
- \_\_\_\_ Mr Morris, Bertie, and Carol were decorating the living room.
- \_\_\_\_ They looked for Tabby, but they did not find her anywhere.
- \_\_\_\_ When Mrs Morris left the kitchen, she put up a KEEP OUT sign on the kitchen door.
- \_\_\_\_ While Mrs Morris was in the bathroom, Bertie and Carol were playing a computer game.

## 6. Writing (20)

You are in an English school as a guest. They ask you to write a text about your BEST FRIEND for their school magazine.

**Write a text of 100 -120 words about your BEST FRIEND.**

**Write about:**

- \* what she/he looks like
- \* what she/he is good at/not good at
- \* hobbies
- \* family
- \* pets

### **Tapescript: National Mind Your Manners Week (© 11)**

Announcer: Jen's class is doing a project for National Mind Your Manners Week. There are different groups working on different topics. Lucy is talking with a classmate.

A: What is your group working on, Lucy?

Lucy: We are doing table manners. We are going to make funny posters and hang them up in the school cafeteria and at the fast food restaurant opposite the park. Ron's sister works there on weekends. My mum says that I can also hang up some at my family's restaurant.

A: Really! What will your customers say?

Lucy: Most of them have good manners anyway. They'll just laugh. The others will probably try to do better because people will look around. There are also some impolite customers. We don't mind if they stay away.

A: I can imagine. Do you know who is doing the bus project?

Lucy: That's Kate's group. They're drawing cartoons. Ed has a cartoon programme on his PC. He will make the cartoons. I have already seen some great drafts. There's one that says: Keep your feet off the seats, let passengers get off before you get on, take along your rubbish. One is on chewing gum, but the best one is on spitting.

A: Yuk!

Lucy: It's great. It says: Only angry camels spit. And then there is one on mobile phones.

A: Hey, we are doing mobile phones! I'll have to talk to Kate.

Lucy: Are you also making drawings or cartoons?

A: No, we are making a questionnaire. We have already got the title: Are you fit for a mobile phone?

Lucy: And what are you going to do with it?

A: First of all we are going to ask the kids here at school. Peter says we should also give it to those rude phone users who shout into their phones when others are around like on buses, in shops, etc.

Lucy: Do you think that will help?

A: We hope so.

## Beurteilung

Die Beurteilung basiert auf dem Beurteilungskonzept mittels Punktevergabe (siehe S. 34). Bei der Beurteilung des Teils *writing* wurde noch kein *assessment scale* nach dem GERS benützt, da noch kein valider *assessment scale* für diese Schulstufe entwickelt wurde. Die verwendeten Kriterien: *task achievement*, *organization*, *grammar/vocabulary* und *spelling* wurden ebenfalls mit Punkten versehen und es wurden je nach Sprachangereimtheiten Fehlerpunkte abgezogen!!

FOURTH TEST    2a    5th June 2008

	max. Punkte	err. Punkte	max. Prozent	erreichte Prozent
Listening	11		15,00%	0,00%
English in Use	34		40,00%	0,00%
Reading	11		15,00%	0,00%
Writing	20		30,00%	0,00%
Gesamt	76		100,00%	0,00%
Note				

Fourth TEST 1

2A

5<sup>th</sup> June 2008

LISTENING (11)

1. National Mind Your Manners Week. Listen and fill in the missing words. (11) 2 minutes 11

- 1 Lucy's group is doing a project on table manners ✓
- 2 The fast food restaurant is opposite the park ✓
- 3 Ron's sister works there at weekends ✓
- 4 Some customers at the restaurant of Lucy's family will probably have to do better because people will look around.
- 5 Her family will not mind if they stay away stay away.
- 6 Kate's group is doing the cartoon bus project project.
- 7 Ed will make the cartoons. There's one that says, "Keep your feet off the the seats!" Another one says, "Take along your rubbish ✓"
- 8 One cartoon is on chewing gum ✓, but the best one is on spitting.
- 9 The title of the questionnaire is: Are you fit for a mobile phone?
- 10 First of all they are going to ask the kids at school.
- 11 Some mobile phone users shout into their phones when others are around like on buses, in shops, etc

11  
11

ENGLISH IN USE

2. Make these sentences more polite. Use modal verbs and words like *please*. (10)

- 1 Do you want a bagel?  
Would you like a bagel? ✓
- 2 I want some ice-cream.  
I would like to have some ice-cream, please. ✓
- 3 Give me the salt!  
Could you give me the salt, please? ✓
- 4 Mum, I want to take a ride on the roller coaster!  
Mum, may I take a ride on the roller coaster, please? ✓
- 5 I need your help.  
Could you help me, please? ✓

10  
10

### 3. Some or any? (9)

#### a. Fill in.

- 1 I would like some ice-cream, please! – I'm sorry, there isn't any left.
- 2 Can I have an orange? – Just take a look! Aren't there any ... in the fruit bowl?
- 3 Would you like some cranberry juice? – Yes, please.
- 4 Mum, is there any bread left? – Yes, there is some in the basket.
- 5 Are there any muffins left? – Sorry, there aren't any more muffins. But there are some bagels left.

9/9

### 4. Table manners. Find the correct words and draw lines! Use different colours. Careful! Not all words fit. (10)

8/10

○ put	○ finish	○ talk	
○ mind	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 <input type="radio"/> your manners.</li> <li>2 Always <input type="radio"/> your elbows off the table.</li> <li>3 Never <input type="radio"/> anything out of your teeth.</li> <li>4 Always wait until everybody is <input type="radio"/> before you start eating.</li> <li>5 Never <input type="radio"/> your nose at the table.</li> <li>6 Always <input type="radio"/> chewing before you talk.</li> <li>7 Never <input type="radio"/> on the table.</li> <li>8 Always <input type="radio"/> your napkin on your lap.</li> <li>9 Never <input type="radio"/> with your mouth full.</li> <li>10 Always <input type="radio"/> off a piece of bread before buttering.</li> </ol>		○ blow
○ break			○ hold
○ keep			○ pick
○ served	○ lean	○ get	

### 5. Tick the correct tense: (5)

I have not finished (have not finished/ didn't finish) my homework yet. Can you help me please. In the last English lesson our teacher gave (gave/ has given) us a very difficult text to write. Yesterday we learned (learned/ have learned) something new and we practiced (have practiced/practiced) it a lot in the lesson, but we all thought (have thought/ thought) it was difficult to understand.

5/5

## 5. READING (11)

Who ruined the birthday cake? Look at the pictures and find the story.



- 1 It was the day of Uncle Ben's birthday party.
- 9/10 Mr Morris was watching TV.
- 12/10 That evening Tabby did not touch her cat food because she had too much cream inside.
- 10/9 Suddenly he heard the cat at the front door and let her in.
- 3/9 Tabby, the cat, was watching them.
- 6/9 She did not notice that Tabby was in the kitchen.
- 4/9 Mrs Morris was in the kitchen. She was finishing the birthday cake. When Mrs Morris came into the kitchen she saw that the birthday cake was a mess.
- 11/20 Mr Morris, Bertie, and Carol were decorating the living room.
- 8/8 They looked for Tabby, but they did not find her anywhere.
- 5/9 When Mrs Morris left the kitchen, she put up a KEEP OUT sign on the kitchen door.
- 7/9 While Mrs Morris was in the bathroom, Bertie and Carol were playing a computer game.

10/11

## My best friend:

My best friend's name is Katharina Köchl.

She is twelve years old and her birthday

is on the 9<sup>th</sup> of November. Kathi is very

tall and has got fair hair. ~~Her eyes~~

~~one blue~~ <sup>one blue</sup> ~~eyes~~ and ~~she~~ Kathi have got one brother

who is nine years old and one cat. The brother's

name is Peter and the cat's name Rasi.

Kathi lives in a big house with her family.

In her big garden there is a little cage with

two bunnies and ~~two~~ ~~two~~ ~~two~~ two ducks.

In the garden <sup>there</sup> are also a lot of apple trees

and a little treehouse. Kathi likes playing the

piano very much. She have got her own piano in

her room. But she also likes sport. Her favourite

sport is handball, basketball and football. She

plays handball also in a club! Kathi likes

the colours green, pink and black very much.

Kathi is <sup>very</sup> good at school. She likes German and

maths and also physics, but she hates Biology.

Her favourite food is pizza and "Tafelspitz."

When I come to her <sup>her place</sup>, we always cook together.

For me Kathi is a real friend.

very good text!! ☺

19  
20

task achievement 6/8

organization 2/2

grammatical/vocab 7/8

spelling 4/4

## Berurteilung

Writing : task achievement : 6/8  
 organization 2/2  
 grammar/vocabulary: 7/8  
 spelling: 4/4

FOURTH TEST 2a 5th June 2008

	max. Punkte	err. Punkte	max. Punkte	erreichte Prozent
Listening	11	11	15,00%	15,00%
English in Use	34	32	40,00%	37,65%
Reading	11	10	15,00%	13,64%
Writing	20	19	30,00%	28,50%
Gesamt	76	72	100,00%	94,78%
Note				Sehr Gut

Melba

Fourth TEST <sup>1</sup>

2A

5<sup>th</sup> June 2008

LISTENING (11)

1. National Mind Your Manners Week. Listen and fill in the missing words. (⊕ 11) 2 minutes 11

- 1 Lucy's group is doing a project on table manners ✓
- 2 The fast food restaurant is opposite the park ✓
- 3 Ron's sister works there weekends ✓
- 4 Some customers at the restaurant of Lucy's family will probably try to do better ✓ because people will look around.
- 5 Her family will not mind if ~~they stay~~ people ~~work~~ stay away.
- 6 Kate's group is doing the bus project ✓ project.
- 7 Ed will make the cartoons. There's one that says, "Keep your feet ✓ off ~~the seats~~ the seats!" Another one says, "Take along your rubbish ✓"
- 8 One cartoon is on chewing gum ✓, but the best one is on spitting.
- 9 The title of the questionnaire is: Are you fit ✓ for a mobile phone?
- 10 First of all they are going to kids asked the kids ✓ at school.
- 11 Some mobile phone users shout into their phones when others are ✓ around like on buses, in shops, etc

9/11

ENGLISH IN USE

2. Make these sentences more polite. Use modal verbs and words like *please*. (10)

- 1 Do you want a bagel?  
Would you like some bagel ✓ 9/10
- 2 I want some ice-cream.  
Can May I had some ice-cream please ✓
- 3 Give me the salt!  
Could I have the salt please ✓
- 4 Mum, I want to take a ride on the roller coaster!  
Mum, may I take a ride on the roller coaster ✓
- 5 I need your help.  
Can I would need your help ✓

Mela

### 3. Some or any? (9)

#### a. Fill in.

- 1 I would like Some ice-cream, please! – I'm sorry, there isn't any left.
- 2 Can I have an orange? – Just take a look! Aren't there some in the fruit bowl?
- 3 Would you like some cranberry juice? – Yes, please.
- 4 Mum, is there any bread left? – Yes, there is some in the basket.
- 5 Are there any muffins left? – Sorry, there aren't any more muffins. But there are some bagels left.

8/9

### 4. Table manners. Find the correct words and draw lines! Use different colours. Careful! Not all words fit. (10)

<input checked="" type="radio"/> put	<input checked="" type="radio"/> finish	<input checked="" type="radio"/> talk
<input checked="" type="radio"/> mind	<input checked="" type="radio"/> break	<input checked="" type="radio"/> hold
<input checked="" type="radio"/> keep	<input checked="" type="radio"/> served	<input checked="" type="radio"/> pick
<input checked="" type="radio"/> lean	<input checked="" type="radio"/> get	

- 1  your manners.
- 2 Always  your elbows off the table.
- 3 Never  anything out of your teeth.
- 4 Always wait until everybody is  before you start eating.
- 5 Never  your nose at the table.
- 6 Always  chewing before you talk.
- 7 Never  on the table.
- 8 Always  your napkin on your lap.
- 9 Never  with your mouth full.
- 10 Always  off a piece of bread before buttering.

9/10

### 5. Tick the correct tense: (5)

I have not finished (have not finished/ didn't finish) my homework yet. Can you help me please. In the last English lesson our teacher gave (gave/ has given) us a very difficult text to write. Yesterday we learned (learned/ have learned) something new and we practiced (have practiced/practiced) it a lot in the lesson, but we all have thought (have thought/ thought) it was difficult to understand.

4/5

Haha

5. READING (11)

Who ruined the birthday cake? Look at the pictures and find the story.



- 1 It was the day of Uncle Ben's birthday party.
- 6 ✓ ~~1~~ Mr Morris was watching TV.
- 7 ✓ ~~2~~ That evening Tabby did not touch her cat food because she had too much cream inside.
- 3 ✓ ~~3~~ Suddenly he heard the cat at the front door and let her in.
- 2 ✓ ~~4~~ Tabby, the cat, was watching them.
- 8 ✓ ~~5~~ She did not notice that Tabby was in the kitchen.
- 4 ✓ ~~6~~ Mrs Morris was in the kitchen. She was finishing the birthday cake.
- 9 ✓ ~~7~~ When Mrs Morris came into the kitchen she saw that the birthday cake was a mess.
- 5 ✓ ~~8~~ Mr Morris, Bertie, and Carol were decorating the living room.
- 4 ✓ ~~9~~ They looked for Tabby, but they did not find her anywhere.
- 11 ✓ ~~10~~ When Mrs Morris left the kitchen, she put up a KEEP OUT sign on the kitchen door.
- 11 ✓ ~~11~~ While Mrs Morris was in the bathroom, Bertie and Carol were playing a computer game.

# My best friend:

My best friend is Sman Amira. Sman is a really nice person with long brown hair. She has brown eyes and she wears often long jeans and T-Shirt with something on it. She wears her golden ballerinas on the white shoes. In school is she not really good but bad also not. I think her favourite subject is Sport because we play a lot of games there. Her hobby is going shopping and chatting on the internet. But she also likes speak on the mobile phone and listening to music. She lives with her mother and father her sister Milana and her brother Mohammed in a apartment near my apartment. Her sister is going to the same school but she is one year younger. Mohammed, her brother is going to the Kindergarten. He is three years old. Sman can also make good jokes and she has a lot of humor. She doesn't have a pet but she really like dogs. Her favourite wish is to have a dog. I think she would like to have a little white dog. Sman is my best friend because we have a lot of things together.

72,11%

10/10

Befriedigend

## Beurteilung

*Writing : task achievement : 6/6*

*organization : 2/2*

*grammar/vocab: 0/8*

*spelling: 2/4*

FOURTH TEST 2a 5th June 2008

	max. Punkte	err. Punkte	max. Punkte	erreichte Prozent
Listening	11	9	15,00%	12,27%
English in Use	34	30	40,00%	35,29%
Reading	11	7	15,00%	9,55%
Writing	20	10	30,00%	15,00%
Gesamt	76	56	100,00%	72,11%
Note				Befriedigend

## 4 Kommunikation an Schulen

Direktorinnen und Direktoren von Schulen, die bei der Erprobung der Bildungsstandards und der illustrierenden Aufgabenbeispiele beteiligt waren, berichten einhellig, dass die Mitarbeit an diesem Projekt einen bemerkenswerten Effekt hatte: involvierte Kolleginnen und Kollegen kommunizierten in verstärktem Ausmaß über die Bildungsstandards, ihre konkrete Bedeutung und Auslegung, über die pädagogischen Konsequenzen und die Art, wie sie am besten zu erreichen wären.

Dies ist nur logisch: klare und für alle verbindliche Kriterien bewirken die Auseinandersetzung mit diesen Kriterien und machen „Einzelkämpfertum“ zunehmend unpraktikabel. Die Verständigung aller am Bildungsprozess Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Direktorinnen und Direktoren, Schulaufsicht) über die Bildungsstandards kann so alte Muster aufbrechen und zu mehr Kommunikation, Offenheit und Transparenz führen.

In diese Richtung gehen auch die „Fünf Tipps“ für die Bewertungspraxis<sup>39</sup>, die Thomas Stern in der Handreichung zur förderlichen Leistungsbewertung anführt:

- a) **Transparenz der Leistungsanforderung:** „Schon zu Beginn klarstellen und begründen, welche Lernziele für das ganze Schuljahr und welche Erwartungen für bestimmte Noten gelten, und das Einverständnis der Schüler/innen suchen“.

Die Transparenz der Leistungsanforderung bedingt auch eine Transparenz der Leistungsbewertung. Ein „Notenvertrag“<sup>40</sup>, der in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern erstellt und als schriftliche Vereinbarung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern für das gesamte Schuljahr Gültigkeit hat, kann zu besseren Leistungen anspornen und die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden stärken:

**„Notenvertrag“ für das Fach Englisch Abmachungen für die Leistungsbeurteilung**  
(Gültig erst dann, wenn Schüler/in und Lehrer/in einverstanden sind und unterschrieben haben.)

ABMACHUNGEN FÜR DIE LEISTUNGSBEURTEILUNG IM FACH .....		
(Gültig erst dann, wenn Schüler/in und Lehrer/in einverstanden sind und unterschrieben haben.)		
1. <b>Vier Mindestanforderungen</b> sind ausreichend für die Note „Genügend“:		
(a) <i>Heftführung</i> (Mitschriften, Arbeitsblätter, Hausübungen vollständig);		
(b) <i>Mitarbeit</i> (produktive Beteiligung an Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit)		
(c) <i>Tests positiv</i> oder gründlich ausgebeSSERT		
(d) <i>Lernfortschritte</i> bei mindestens einem selbstgewählten Lernziel: .....		
2. <b>Leistungen</b> , um eine bessere Note zu erreichen:		
• „Befriedigend“: Arbeitsbucheintragungen; Fragensausarbeitung; Stundenwiederholung		
• „Gut“: zusätzlich Referat, Protokoll einer Schulexkursion		
• „Sehr gut“: zusätzlich: exzellente Qualität aller Leistungen, Mitgestaltung einer Stunde		
3. In der <b>Mappe</b> werden Pflichtaufgaben und selbst gewählte Zusatzaufgaben eingetragen. Dem Lehrer oder der Lehrerin muss die Selbsteinschätzung bzw. die angestrebte Note mitgeteilt werden, mit Begründung und Belegen, er braucht diese nur zu bestätigen. Falls er/sie anders bewertet, findet eine mündliche Prüfung statt, auf Wunsch mit Beisitzer/in.		
Einverstanden.	Datum:	Unterschriften: Schüler/in: Lehrer/in:

Quelle: Thomas Stern. *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: BMUKK/ÖZEPS, 2008. S. 71.

<sup>39</sup> Vgl. Thomas Stern. *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: BMUKK/ÖZEPS, 2008. Seite 83. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat\\_stern.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf) (September 2008).

<sup>40</sup> Ebenda, Seite 70.

1. **Vier Mindestanforderungen** sind ausreichend für die Note „Genügend“:

- a) Hausübungen, Arbeitsblätter, Arbeitsbucheintragungen, *mindmaps*, ESP Dossier, Kurs-Portfoliomappe vollständig;
- b) Mitarbeit (produktive Beteiligung an Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit)
- c) Schularbeiten positiv
- d) Sprechpräsentationen zu „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängend sprechen“ zur Niveaueinschätzung und Lernstandserhebung im Bereich Sprechen einmal pro Semester
- e) Lernfortschritte bei mindestens einem selbst gewählten Lernziel in den Bereichen fachliches Können/methodisches Können/soziales Verhalten und Arbeitseinstellung): .....

2. **Zusätzliche Leistungen**, um eine bessere Note zu erreichen:

„Befriedigend“: Zusammenfassung und Feedbackgebung (schriftlich oder mündlich) zu einer Stunde (Präsentation von Lernjournaleintragungen), Lernortschritte bei mindestens zwei selbst gewählten Lernzielen: .....

„Gut“: zusätzlich ein Kurzreferat zu einem selbst gewählten Thema oder Interessensgebiet; Buchvorstellung

„Sehr gut“: zusätzlich: Erstellen von Arbeitsunterlagen für offene Lern- und Übungsphasen (ein Arbeitsblatt, Spiel, etc. pro Semester), exzellente Qualität aller Leistungen

3. In einer **Mappe** (Kurs-Portfolio) werden Pflichtaufgaben und selbst gewählte Zusatzaufgaben eingetragen.

Der Lehrerin/dem Lehrer muss die Selbsteinschätzung bzw. die angestrebte Note mitgeteilt werden und mit Belegen begründet werden. Falls die Lehrerin/der Lehrer anders bewertet, findet eine mündliche Prüfung statt.

**Ich bin mit diesen Abmachungen einverstanden.**

\_\_\_\_\_ Datum

\_\_\_\_\_ Unterschrift Schüler/in

\_\_\_\_\_ Unterschrift Lehrer/in

Weiters finden Sie in der Handreichung zur förderlichen Leistungsbewertung Vorschläge für transparente Leistungsbewertung und Anregungen für Prüfungsmethoden, die nicht nur auf Wissen, sondern auch auf Können und Kompetenzen abzielen, nach dem Motto: Überprüfen, was wichtig ist, nicht, was leicht zu überprüfen ist!

- b) **Methodenvielfalt:** „Prüfungen mit möglichst vielen unterschiedlichen Instrumenten anzubieten, um ein umfassendes Bild vom Lernstand zu bekommen“. Damit wird die Wahrscheinlichkeit größer, auch den unterschiedlichen Lerntypen gerechter zu werden<sup>41</sup>.
- c) Mittels **Selbst- und Fremdeinschätzung** (auch durch Mitschülerinnen bzw. Mitschüler) den Lernenden Gelegenheit geben, ihr tatsächliches Können zu zeigen und ihre Reflexions- und Urteilsfähigkeit zu trainieren
- d) Eine **Feedbackkultur** aufbauen, die prozessorientiertes Lernen fördert, indem die Lernenden positiv, konstruktiv und kritisch zum Weiterlernen angespornt und motiviert werden.  
Instrumente zur **Selbst- und Fremdeinschätzung** sowie Anregungen, wie man diese Feedbackkultur fördern kann, sind in Kapitel 3 in exemplarischer Form dargestellt.
- e) **Kollegiale Zusammenarbeit** mittels „regelmäßiger Teamtreffen zur Diskussion von Leistungsstandards und strittigen Fragen der Qualität von Unterricht, Aufgaben, Prüfungsablauf und Notenvergabe sowie das Vergleichen von Bewertungsmaßstäben und eventueller gegenseitiger fachkollegialen Hospitationen“. Der Schulalltag zeigt, dass der Wunsch nach kollegialer Zusammenarbeit zwar durchaus besteht, die praktische Umsetzung aber oft an den Rahmenbedingungen scheitert. Es wird Aufgabe der Schulbehörde sein, förderliche Regelungen zu treffen; konkrete Ansätze könnten z. B. sein:
- Die Schaffung von Fachkoordinator/innen mit einem klar definierten Aufgabenprofil und entsprechender Besoldung (Stichwort „mittleres Management“)
  - Einplanen von Zeit für Teamsitzungen bei der Stundenplangestaltung  
Institutionalisierung von kollegialer Hospitation mit entsprechendem fachlichen Austausch
  - (schulinterne) Fortbildungen, die auf ein gemeinsames Verständnis von GERS-Niveaus, Bildungsstandards, Bewertung & Beurteilung von Schülerleistungen abzielen  
Entwicklung von „Gütekriterien“ für eine von allen getragene Leistungsbeurteilung

Wenn diese fünf Prinzipien in der täglichen Unterrichtsarbeit eingehalten werden, „finden die meisten Schüler/innen die Bewertung fair. Als Lehrer/in hat man die Sicherheit vor Fehlurteilen und lernt ständig dazu.“<sup>42</sup> Außerdem wird die Unterrichtsarbeit für Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler nicht nur motivierender und vielfältiger, es kann auch ein erheblicher Entlastungseffekt eintreten.

<sup>41</sup> Vgl. Thomas Stern. *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: BMUKK/ÖZEPS, 2008. Kapitel 8. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat\\_stern.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf) (September 2008).

<sup>42</sup> Ebenda.

## 5 Anhänge

### Anhang 1: Reflexionsblatt<sup>43</sup>

Es findet zuerst eine Selbsteinschätzung jedes Gruppenmitglieds zur Gruppenarbeit statt. Die eigenen Bewertungen werden anschließend paarweise in der Gruppe verglichen, danach bespricht die gesamte Gruppe ihre Zusammenarbeit (siehe Bewertung der Gruppenarbeit) und einigt sich per Konsens oder Mehrheitsentscheidung auf eine Gruppenbewertung. Die Lehrerin/der Lehrer verwendet das Reflexionsblatt für Gruppenbeobachtungen und macht sich Notizen.

Die Gruppenmitglieder arbeiten dabei Verbesserungsvorschläge für zukünftige Gruppenarbeiten aus, verfassen einen schriftlichen Kurzbericht und überreichen diesen, zusammen mit den Reflexionsblättern, der Lehrerin/dem Lehrer. Die Lehrperson gibt der Gruppe Feedback, und je nach Vereinbarung kann diese Gruppenarbeit in die Leistungsfeststellung miteinfließen.

Das folgende Reflexionsblatt lässt sich auch für Projektarbeiten verwenden. Die angeführten Kriterien sind lediglich Vorschläge und lassen sich je nach Bedarf austauschen bzw. ergänzen.

Eine Variante dazu wäre, Kriterien zu „*What is good group work?*“ mit den Lernenden gemeinsam zu erarbeiten und die damit bewerteten Gruppenergebnisse wiederum, je nach Vereinbarung, in der Leistungsfeststellung zu berücksichtigen.

<sup>43</sup> Adaptiert aus: Thomas Stern. *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: BMUKK/ÖZEPS, 2008. Seite 54. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat\\_stern.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf) (September 2008).

Mein Beitrag zur Gruppenarbeit			Bewertung unserer Gruppenarbeit		
Bewerte deine Beiträge mit Punkten: 0 Punkte = dies habe ich nicht erfüllt 1 Punkt = habe dies teilweise erfüllt 2 Punkte = dies habe ich ausreichend erfüllt			Bewertet eure Beiträge mit Punkten: 0 = dies haben wir nicht erfüllt 1 Punkt = haben dies teilweise erfüllt 2 Punkte = dies haben wir ausreichend erfüllt		
	Selbst- bewertung	Partner- bewertung		Selbst- bewertung	Lehrer- bewertung
Ich habe in der Gruppe Entscheidungen getroffen, Probleme gelöst und somit die Gruppe voran gebracht.			Die Rollenverteilung hat in unserer Gruppe gut geklappt (Diskussionsleiter, Ideenbringer, Entscheider).		
Ich habe mich gut in die Gruppe einordnen können.			Wir haben uns einigen können, was wir wollen und wie wir es anpacken		
Ich habe meine Arbeitsaufträge pünktlich, sorgfältig und zuverlässig erledigt. Diese waren:			Jeder hat etwas beigetragen wie z. B. ...		
Meine Ideen haben die Gruppe sehr vorangebracht. Diese waren:			Unsere Gruppe hatte gute Ideen wie z. B. ...		
Ich habe aufmerksam zugehört und bin auf die Beiträge anderer eingegangen.			Jeder hat sich beteiligt, konnte Vorschläge machen und ist angehört worden.		
Ich war freundlich und habe die anderen nicht herabsetzend behandelt.			Wir sind freundlich miteinander umgegangen.		
Ich habe die anderen unterstützt, wenn sie Hilfe gebraucht haben.			Wir haben uns gegenseitig unterstützt, wenn wir Hilfe brauchten.		
Das habe ich besonders gut gemacht:			Das haben wir besonders gut gemacht:		
<b>Gesamtpunktzahl (von 16)</b>			<b>Gesamtpunktzahl (von 16)</b>		

## Anhang 2: Glossar

Assessment scale	Ein <i>assessment scale</i> gibt die Kriterien wieder, mit denen Leistungen von Lernenden beurteilt werden können. Meist ist neben den Kriterien noch Platz für Einschätzungen (z. B. Punkte) und/oder Kommentare.
Checkliste	Um die erwarteten Sprachkompetenzen in einer bestimmten Fertigkeit und auf einem bestimmten Niveau zu definieren, werden Checklisten, die aus einzelnen → Deskriptoren bestehen, zusammengestellt. Checklisten können der Selbst- oder der Fremdeinschätzung dienen.
Deskriptor	Im → <i>Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen</i> und im → Europäischen Sprachenportfolio werden die Niveaus des Sprachenlernens und der Sprachenverwendung in Form von Deskriptoren, d. h. positiv formulierten Beschreibungen von Sprachhandlungen, dargestellt. Die Deskriptoren sind im Allgemeinen als <i>can-do</i> -Beschreibungen („Kann ...“ oder „Ich kann ...“) formuliert.
Europäisches Sprachenportfolio	Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein Instrument, mit dem Fremdsprachenlernende auf der Basis von angeleiteter und systematisierter Selbsteinschätzung nach den Prinzipien des Kompetenzmodells Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GERS) ihre Sprachenkenntnisse dokumentieren und präsentieren können → <a href="http://www.oesz.at/esp">www.oesz.at/esp</a> .
formativ	Bei der formativen oder „kursbegleitenden“ Leistungsfeststellung werden fortlaufend Informationen über die Lernfortschritte, also die Stärken und Schwächen eines Lernenden, gesammelt, um diese Informationen in die Unterrichtsplanung einfließen zu lassen und den Lernenden Feedback zu ihrem Lernstand zu geben. Formative Leistungsfeststellung zielt also auf die Verbesserung des Lernprozesses ab.
Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GERS)	Der GERS ist ein vom Europarat im Jahre 2000 herausgegebenes Grundlagenwerk zum Sprachenlernen, das mittlerweile in mehr als dreißig Sprachen übersetzt wurde und Basis für zahlreiche Lehrpläne, Tests und Lehrwerke – auch außerhalb Europas – ist, vgl. → <a href="http://www.gers.at">www.gers.at</a> .
Lehrplan	Seit Herbst 2008 beruhen sowohl der Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Unterstufe der AHS (BGBl. II Nr. 321/2006) als auch in der Hauptschule (BGBl. II Nr. 210/2008) auf dem Kompetenzmodell <i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen</i> (GERS) → <a href="http://www.gemeinsamlernen.at">www.gemeinsamlernen.at</a> , <a href="http://www.bmukk.gv.at">www.bmukk.gv.at</a>
Leistungsbeurteilung	Leistungsbeurteilung ist eine Bewertung der aus der → Leistungsfeststellung gewonnenen Erkenntnisse nach vorgegebenen Kriterien. Das Resultat der Leistungsbeurteilung sind die Noten. Im → GERS, der den Untertitel „lernen, lehren, beurteilen“ trägt, wird der Ausdruck „Bewertung“ umfassender angewandt, auch für Formen, die in der österreichischen Schulgesetzgebung → Leistungsfeststellung heißen.

Leistungsbeurteilungsverordnung	In der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) von 1974 (BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/1997) sind für alle Schultypen und -fächer die Formen der Leistungsfeststellung sowie deren Einbeziehung in die Beurteilung der Leistung von Schülerinnen und Schülern festgelegt.
Leistungsfeststellung	Die Leistungsfeststellung liefert Informationen und Daten über den Wissens- und Kenntnisstand zu gestellten Aufgaben (wie z. B. Prüfung, Test, Hausübung, Referate).
linguistische Kompetenzen	Die linguistische Kompetenz ist laut GERS (Kapitel 5.2.1) Teil der kommunikativen Sprachkompetenz. Sie besteht aus einem formalen System, das dem Ausdruck von Inhalten dient. Der GERS unterscheidet genauer zwischen lexikalischer, grammatischer, semantischer und phonologischer Kompetenz.
Mitarbeit	Die Mitarbeit ist als integrativer Teil der Leistungsfeststellung in der Leistungsbeurteilungsverordnung unter § 4 definiert.
Mündliche Prüfung	Die mündliche Prüfung wird in der → Leistungsbeurteilungsverordnung unter § 5 beschrieben. Sie gehört zu den für das Fach Englisch möglichen Formen der → Leistungsfeststellung.
Mündliche Übung	Die mündliche Übung, vgl. → Leistungsbeurteilungsverordnung § 6, ist eine der für das Fach Englisch möglichen Formen der → Leistungsfeststellung.
Objektivität	Die Objektivität ist ein Testgütekriterium und besagt, dass Tests und Messverfahren unabhängig von den mitarbeitenden Personen zu vergleichbaren Testergebnissen gelangen müssen.
pragmatische Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen betreffen das Wissen der Sprachverwendenden um die Prinzipien, nach denen gesprochene oder geschriebene Mitteilungen strukturiert sind (z. B. logische Anordnung, Kohärenz, Kohäsion), und wie Sprache verwendet wird, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (z. B. Flüssigkeit, Genauigkeit).
Reliabilität	Reliabilität, auch Zuverlässigkeit, ist ein Gütekriterium im Messverfahren und bedeutet, dass die Messung oder Testung unter vergleichbaren Bedingungen auch vergleichbare Ergebnisse liefert, d. h. dass bei vergleichbaren Gruppen bei jedem Durchgang eines Tests vergleichbare Ergebnisse zu erwarten sind.
Schularbeit	Schularbeiten sind im Fach Englisch vorgeschriebene schriftliche Formen der → Leistungsfeststellung, vgl. → Leistungsbeurteilungsverordnung unter § 7.
Selbsteinschätzung	Die Hinführung zu einer sachlich begründeten Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler ist eines der Ziele der Leistungsfeststellung (LBVO § 2 Abs. 5). Die Selbsteinschätzung ist gleichzeitig eines der Grundprinzipien des → Europäischen Sprachenportfolios.
soziolinguistische Kompetenzen	Soziolinguistische Kompetenzen betreffen die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind, d. h. sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede und Dialekt und Akzent → GERS, Kapitel 5.2.2.

<p>summativ</p>	<p>Summative Leistungsbeurteilungen fassen den Lernerfolg am Ende einer längeren Unterrichtseinheit, z. B. am Ende eines Unterrichtsjahres zusammen.</p>
<p>Test</p>	<p>Das Wort „Test“ wird in unterschiedlichen Kontexten sehr verschieden verwendet. Zum einen ist es der gängige englische Ausdruck für schriftliche Formen der Leistungsfeststellung und wird daher häufig als Übersetzung für → ‚Schularbeit‘ gebraucht. Gleichzeitig ist es eine besondere Form der → Leistungsfeststellung (vgl. § 8, Abs 1, lit. a), die aber nicht für das Fach Englisch zulässig ist. Allgemein (d. h. außerhalb des Schulkontexts) bezeichnet das Wort Test jegliches Messverfahren unter normierten Rahmenbedingungen.</p>
<p>Validität</p>	<p>Validität wird auch Gültigkeit genannt und ist eines der Gütekriterien für Tests und andere Messverfahren. Sie bedeutet, dass auch tatsächlich das gemessen wird, das gemessen werden soll, dass also die aus dem Testverfahren gewonnenen Informationen eben jene Kompetenzen eines Lernenden widerspiegeln, die in die Beurteilung einbezogen werden sollen.</p>

# Anhang 3: Überblicksraster aus dem GERS<sup>44</sup>

## Raster zur Selbstbeurteilung

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
<b>Hören</b>	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkäufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtenensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu grosse Mühe Fernsehserien und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
<b>Lesen</b>	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekt, Speisekarten oder Fahrpläne), konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Silunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Lebenswirsam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit setzen und umformulieren, dass man es denen anderer verknüpfen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
<b>An Gesprächen teilnehmen</b>	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann mich zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann mich spontan und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann mich spontan und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feine Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdruckschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
<b>S P R E C H E N</b>	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Traume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben und Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturieren ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturieren ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann mich flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen. Ich kann Sachverhalte gut strukturieren darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

<sup>44</sup> Vgl. [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/assessment\\_grid\\_german.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/assessment_grid_german.doc) bzw. *self-assessment grid* aus dem Sprachenpass des ESP).

# Veröffentlichungen des ÖSZ zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe



Das so genannte *Praxishandbuch* fasst die Ergebnisse der mehrjährigen Arbeit im Projekt „Bildungsstandards für Fremdsprachen“ zusammen. Es enthält grundlegende Informationen und Anregungen zur Arbeit im Englischunterricht von der 5. bis zur 8. Schulstufe. In Auswahl werden auch Aufgabenbeispiele, Korrekturanleitungen, kommentierte SchülerInnenleistungen und Materialien für die Selbsteinschätzung von Lehrkräften vorgestellt.



Teil der Bildungsstandards für das Sprachfach Englisch sind auch die so genannten *Übergreifenden dynamischen Fähigkeiten* (Gesprächsstrategien, interkulturelle und soziale Kompetenz und Lernstrategien), da jegliche Kommunikation in Fremdsprachen ebenso wie in der Erstsprache auf diesen Kompetenzen basieren muss. Für dieses wurden daher auf der Basis von Aufgabenbeispielen Unterrichtssequenzen entwickelt, mit denen dynamische Fähigkeiten deutlich gemacht und in den Unterricht integriert werden können.



In der Handreichung *Unterrichtsgestaltung für die Fertigkeit Sprechen* sind einfach umsetzbare Unterrichtsvorschläge und allgemeine Tipps zur Förderung des Sprechens zu finden, da es sich zeigte, dass diese Fertigkeit in Österreichs Klassenzimmern offensichtlich weniger Tradition als die Fertigkeiten „Schreiben“, „Hören“ und „Lesen“ hat. Die Basis für diese anregenden Gesprächssituationen in den Klassen sind Aufgabenbeispiele aus den Bildungsstandards. Damit soll der Bezug zu den Zielen, auch zum Ziel der Gleichwertigkeit der Fertigkeiten, und zum angestrebten Niveau der Bildungsstandards verdeutlicht werden.

Das Fachinstitut für  
Innovationen im  
Sprachenlernen  
und -lehren.

[Impressum](#) | [Sitemap](#) | [AAA](#) |

ÜBER UNS | ARBEITSBEREICHE | PUBLIKATIONEN | LINKS | FOREN | DATENBANKEN | PRESSE

**Aufgabenbeispiele**

- Aufgabenbeispiele III (Dezember 2005)
- Aufgabenbeispiele II (September 2005)
- Aufgabenbeispiele I (März 2005)

Sortieren nach:	<b>Aufgabenbeispiele suchen nach</b>
<input checked="" type="radio"/> Code	<input type="checkbox"/> Performanzen (ausgewählte und kommentierte Arbeiten von SchülerInnen)
<input type="radio"/> Titel	<input type="text"/> (ein Wort oder eine zusammenhängende Wortgruppe)
<input type="radio"/> Fertigkeit	<input type="checkbox"/> An Gesprächen teilnehmen <input type="checkbox"/> Hören <input type="checkbox"/> Lesen <input type="checkbox"/> Schreiben <input type="checkbox"/> Zusammenhängend sprechen
<input type="radio"/> Eignung	<input type="checkbox"/> 5. Schulstufe <input type="checkbox"/> 6. Schulstufe <input type="checkbox"/> 7. Schulstufe <input type="checkbox"/> 8. Schulstufe
<input type="radio"/> Deskriptoren	<input type="checkbox"/> Deskriptor 1 <input type="checkbox"/> Deskriptor 2 <input type="checkbox"/> Deskriptor 3 <input type="checkbox"/> Deskriptor 4 <input type="checkbox"/> Deskriptor 5 <input type="checkbox"/> Deskriptor 6 <input type="checkbox"/> Deskriptor 7 <input type="checkbox"/> Deskriptor 8 <input type="checkbox"/> Deskriptor aus den erweiterten Checklisten zum ESP für die Mittelstufe.
<input type="radio"/> Themenbereichen	<input type="checkbox"/> Einstellungen und Werte <input type="checkbox"/> Erlebnisse und Fantasiewelt <input type="checkbox"/> Essen und Trinken <input type="checkbox"/> Familie und Freunde <input type="checkbox"/> Feste und Feiern <input type="checkbox"/> Gedanken, Empfindungen und Gefühle <input type="checkbox"/> Hobbys und Interessen <input type="checkbox"/> Interkulturelle und landeskundliche Aspekte <input type="checkbox"/> Jahres- und Tagesablauf <input type="checkbox"/> Kindheit und Erwachsenwerden <input type="checkbox"/> Kleidung <input type="checkbox"/> Kultur, Medien und Literatur <input type="checkbox"/> Körper und Gesundheit <input type="checkbox"/> Schule und Arbeitswelt <input type="checkbox"/> Umgang mit Geld <input type="checkbox"/> Umwelt und Gesellschaft <input type="checkbox"/> Wohnen und Umgebung
<input type="button" value="suchen"/>	<input type="button" value="alle Aufgaben (Einträge in der Maske löschen)"/>   <a href="#">Bildquellenverzeichnis</a> <a href="#">Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe</a>   <a href="#">Erweiterte Checklisten</a>

[http://www.oesz.at/sub\\_main.php?page=bereich.php?bereich=13-tree=231](http://www.oesz.at/sub_main.php?page=bereich.php?bereich=13-tree=231)

Um darzustellen, wie Bildungsstandards im konkreten Fremdsprachenunterricht umsetzbar sind, wurden über 350 Aufgabenbeispiele erarbeitet, die den Deskriptoren (Zielbeschreibungen) zugeordnet sind. Etwa 50 davon dienen dem Kompetenzaufbau von der 5. bis zur 7. Schulstufe; der Großteil davon kann im Englischunterricht der 8. Schulstufe eingesetzt werden. Aufgabenbeispiele sind auch Planungs- und Reflexionshilfe für den Unterricht, z. B. um zu erheben, ob und wie die eigene Unterrichtspraxis den Bildungsstandards entspricht.

Zu einigen Aufgabenbeispielen gibt es auch kommentierte SchülerInnenleistungen, so genannte Performanzen.

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ist ein Fachinstitut für Innovationen im Bereich des Sprachenlernens:

- ➔ Wir verfolgen aktuelle Entwicklungen zu Sprachpolitik und Sprachendidaktik und gestalten diese in internationalen Fachgremien mit.
- ➔ Wir konzipieren Projekte zur Weiterentwicklung des Sprachunterrichts und begleiten deren praktische Umsetzung.
- ➔ Wir führen Aktionsprogramme und Wettbewerbe der Europäischen Union und des Europarates durch und werten diese aus.
- ➔ Wir vernetzen und verbreiten Informationen zu Sprachenlernen und Sprachpolitik und sind Ansprechpartner für fachliche Fragen.

Mehr Informationen zu unseren Arbeitsbereichen finden Sie unter:

[www.oesz.at](http://www.oesz.at)





ÖSTERREICHISCHES  
SPRACHEN  
KOMPETENZ  
ZENTRUM