



Praxisreihe
Heft 12

*Der Gemeinsame europäische Referenz-
rahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*

Bildungsstandards –
für höchste Qualität
an Österreichs Schulen



Angela Horak, Wolfgang Moser, Margarete Nezbeda, und Michael Schober. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ, 2010 (mit begleitender CD). ISBN 978-3-85031-138-0



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

www.oesz.at



EINE INITIATIVE DES

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

www.bmukk.gv.at



IN KOOPERATION MIT DEM BIFIE

Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) ist für die Überprüfung und Implementierung der Bildungsstandards lt. Gesetz zuständig.

www.bifie.at

Wir danken Mag. Harald Dier (Graz), Mag. Gabriele Isak (Klagenfurt), Mag. Paul Rusch (Innsbruck), Mag. Eleonore Truxa (Wien) und Mag. Susanne Zellingner (Linz) für die Erarbeitung von Unterrichtsbeispielen für die Sprachen Russisch, Italienisch, Deutsch (als Zweitsprache), Französisch und Spanisch zur Illustration des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* für Sprachen. Weiters danken wir den Verlagen Cornelsen, Helbling, hpt, Klett, Langenscheidt, öbv, Trauner und Veritas für die Abdruckgenehmigungen.

Anforderung weiterer Broschüren online unter www.oesz.at/publikationen, schriftlich an das BIFIE Klagenfurt, Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt, oder per E-Mail an office.klagenfurt@bifie.at.

Umschlaggestaltung:

BIFIE | Zentrales Management & Services

Lektorat, Layout, Satz:

textzentrum graz

Printed in Austria.

Bindung:

Die Steirische Buchbinderei | Dietmar Reiber & Wolfgang Reimer OEG, Graz

Alle Rechte vorbehalten.

© Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Wien/Salzburg/Graz 2010.

**Der *Gemeinsame europäische
Referenzrahmen für Sprachen*
in der Unterrichtspraxis**

▼▼▼▼▼▼▼▼
Praxisreihe

Heft 12

Vorwort	5
1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen – Einführung	6
2 Ein Streifzug durch den GERS	14
Der Dreischritt: Sprachliche Handlung – Strategien – Kompetenzen	14
3 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) als Basisdokument	19
3.1 Der GERS und seine Umsetzung auf Systemebene	19
3.1.1 Lehrpläne	19
3.1.1.1 Lehrpläne für APS und AHS	19
3.1.1.2 Vergleich zentraler Passagen aus dem GERS und aus den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen	21
3.1.1.3 Lehrpläne für Berufsbildende mittlere und höhere Schulen	28
3.1.2 Bildungsstandards für Fremdsprachen	28
3.1.3 Neue Entwicklungen im Bereich der Reifeprüfung	29
3.2 Das Europäische Sprachenportfolio als lerner/innenorientierte Umsetzung des GERS	32
4 Unterrichtsbeispiele	35
4.1 Hören	36
4.1.1 Make it to the top (Englisch Sekundarstufe I)	36
4.1.2 Dialogue in a travel agency (Englisch Sekundarstufe II)	39
4.1.3 Ça fait combien? (Französisch Sekundarstufe I)	42
4.2 Lesen	43
4.2.1 The world's new gold (Englisch Sekundarstufe I)	43
4.2.2 Cellphone Man (Englisch Sekundarstufe II)	46
4.2.3 Cada lengua te abre un mundo (Spanisch Sekundarstufe II)	49
4.3 An Gesprächen teilnehmen	51
4.3.1 Asking about someone's holiday plans (Englisch Sekundarstufe I)	51
4.3.2 Important Inventions (Englisch Sekundarstufe II)	55
4.3.3 Sankt Petersburg (Russisch Sekundarstufe II)	61

4.4 Zusammenhängend sprechen	66
4.4.1 Harry Potter (Englisch Sekundarstufe I)	66
4.4.2 Cultural differences can sometimes cause awkward situations (Englisch Sekundarstufe II)	70
4.4.3 La mia camera (Italienisch Sekundarstufe II)	73
4.5 Schreiben	75
4.5.1 Hobbies and Interests (Englisch Sekundarstufe I)	75
4.5.2 Human Rights and Amnesty International (Englisch Sekundarstufe II)	78
4.5.3 Einladen – Kochen – Essen (Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache Sekundarstufe II)	81
4.6 Beispiele zur Illustration der Zielniveaus der Bildungsstandards E8 und der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in AHS	86
4.6.1 Bildungsstandards E8 (Englisch Sekundarstufe I)	86
4.6.2 Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen an AHS	89
4.7 Leerer Raster für Unterrichtsbeispiele	93
 Kapitel 5: Glossar	 95
 Literatur	 109

Vorwort

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (kurz: GERS, engl. CEFR) ist ein didaktisch orientiertes Rahmenwerk zur Beschreibung der Sprachkompetenz von Fremdsprachenlernenden. Er wurde vom Europarat initiiert und soll durch die Motivation zum Fremdsprachenlernen und -lehren die Erhaltung des sprachlichen und kulturellen Reichtums Europas unterstützen.

Auch in Österreich wurde der GERS innerhalb von weniger als einem Jahrzehnt das bestimmende Kompetenzmodell für den Fremdsprachenunterricht: Nahezu alle Lehrpläne der Sekundarstufe I und II und die Bildungsstandards für das Fach Englisch in der Hauptschule und AHS-Unterstufe auf der 8. Schulstufe beziehen sich explizit darauf. Ebenso werden in der sich in Entwicklung befindenden standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung für lebende Fremdsprachen an den AHS die Anforderungen auf der Grundlage des GERS definiert. Zudem fasst er auch im außerschulischen Sprachenlernen (z. B. Kurseinstufungen, Zertifikate) immer mehr Fuß.

Um Lehrkräften zu ermöglichen, den GERS direkt für ihren Unterricht zu nützen, wurde dieses Handbuch erstellt. Es besteht in den Kapiteln eins bis drei und fünf aus jeweils unterschiedlichen Zugängen zum GERS:

In Kapitel 1 werden Aufbau, Zielgruppen und Intentionen des GERS betrachtet.

Kapitel 2 geht vom Dreischritt „Sprachliche Handlung – Strategie – Kompetenz“ aus, der für jeden Lernfortschritt bestimmend ist und illustriert dies anhand einer sprachlichen Handlung im Bereich „Schreiben“.

Kapitel 3 eröffnet den Zugang zum GERS über die davon abgeleiteten Dokumente und Regelwerke: Lehrpläne, Bildungsstandards für Fremdsprachen, Europäisches Sprachportfolio (ESP) usw.

Kapitel 4 beinhaltet exemplarische Unterrichtsbeispiele aus der Praxis, deren Bezug zum GERS jeweils kurz beschrieben wird. Zu jeder Fertigkeit gibt es ein Unterrichtsbeispiel für Englisch aus der Sekundarstufe I, eines aus der Sekundarstufe II und eines aus einer weiteren Sprache (Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Deutsch als Fremdsprache).

Kapitel 5 enthält ein Glossar, das stichwortartig die wichtigsten Begriffe aus dem GERS erläutern soll.

Wir danken den Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitwirkung bei der Erstellung dieser Publikation und dafür, dass sie ihre persönlichen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis und aus der Aus- und Fortbildung zur Verfügung gestellt haben.

Für weitere Informationen und den Download weiterer Publikationen besuchen Sie bitte die Homepage des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (www.oesz.at).

Graz, März 2010

Wolfgang Moser

Gunther Abuja

1 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen – Einführung*

Bereits seit einigen Jahren beziehen sich die meisten österreichischen Lehrpläne auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*¹, kurz GERS genannt; Bildungsstandards für Englisch, 8. und 13. Schulstufe mit GERS-Bezug wurden und werden entwickelt und erprobt, und seit kurzem werden neue standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfungsformen, die sich am GERS orientieren, für die lebenden Fremdsprachen pilotiert. Daher ist es für Lehrer/innen sinnvoll, sich mit diesem Thema näher zu befassen.

Als Praktiker/in fragt man sich bei jeder Innovation, die *top-down* verordnet wird: „Was kommt da auf mich und meine Schüler/innen zu? Was bringt uns diese Neuerung? Kann sie uns bei der täglichen Unterrichtsarbeit unterstützen und uns das Leben erleichtern oder bedeutet sie in erster Linie nur Verunsicherung oder Mehrarbeit?“ Eine kurze Antwort muss an dieser Stelle zunächst genügen, bevor wir uns eingehend mit der Materie befassen: Der sogenannte GERS-Bezug, d. h. die Fokussierung auf die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden auf sechs ansteigenden Referenzniveaus in Form von „Kann-Beschreibungen“ (Deskriptoren) bringt für Lernende (und deren Eltern) mehr Transparenz und damit auch bessere Nachvollziehbarkeit der Lernziele; für Lehrer/innen bietet sie eine solide Planungshilfe der Lernergebnisse. Ein Beispiel möge dies veranschaulichen: „Lesen“ auf Niveau A2 wird im Raster zur Selbstbeurteilung des GERS folgendermaßen beschrieben:

„Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.“
(GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2)

Durch Offenlegung der gemeinsamen Ziele werden die Lernenden zu Mitgestalter/innen und Mitverantwortlichen der Unterrichtsarbeit, die Lehrenden zu Begleiter/innen des individuellen Lernprozesses. Im Idealfall verdeutlichen die verschiedenen GERS-Deskriptoren den Schüler/innen, was von ihnen erwartet wird, und entlasten die Lehrkraft von der alleinigen Verantwortung für den Lernerfolg. Außerdem stützen und (be)stärken sie die Lehrer/innen bei ihrer Beurteilungstätigkeit durch objektive Kriterien. So wird für alle Beteiligten ersichtlich, was im Unterricht geplant, gelernt und beurteilt werden soll.

Was ist der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) und woher kommt er?

Der GERS ist eine Publikation des Europarates, genauer gesagt, der *Language Policy Division* in Straßburg, zu den Themen „Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz“²; diese Publikation, die heute in Europa (im Sinne der Mitgliedsländer des Europarates, nicht der EU) als Grundlage für die Einführung von neuen Lehrplänen, Studienplänen, Sprachkursen, für die Entwicklung von Bildungsstandards und (standardisierten) Prüfungen und für die Konzeption von neuen Lehrwerken dient, beschreibt kommunikative Aktivitäten in den Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ in ansteigenden Sprachkompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Durch dieses europaweit anerkannte Bezugssystem wird es erleichtert, Prüfungsniveaus und Abschlüsse international zu vergleichen.

1 Trim, John, Brian North, Daniel Coste, und Joe Sheils. *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat, 2001.
2 GERS, S. 3.

Das Werk ist das Ergebnis jahrzehntelanger Arbeit europäischer Fremdsprachenexpert/innen; die Kompetenzbeschreibungen der Skalen basieren auf einem Projekt des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unter der Leitung von Prof. Günther Schneider (Universität Fribourg). Entwicklung und Einführung des GERS wurden 1991 auf dem so genannten „Rüschlikon-Symposium“ in der Schweiz beschlossen. Die Publikation ist in vielen europäischen und sogar in außereuropäischen Sprachen (z. B. Arabisch, Chinesisch) verfügbar.³ Neben der deutschen Papierversion von Langenscheidt existiert eine interaktive Online-Version des Goethe-Instituts auf <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (2.2.2010).

Für Sprachenlernende aller Altersstufen wurde zur Umsetzung des GERS und damit zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit und zur Förderung von autonomem Sprachenlernen durch Selbsteinschätzung und Reflexion die Verwendung des *Europäischen Sprachenportfolios* (ESP) empfohlen, das sich ebenfalls auf die kommunikativen Aktivitäten in den Fertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ von A1 bis C2 bezieht.⁴

Wer ist die Zielgruppe des GERS?

Der Untertitel der Publikation lautet: *lernen, lehren, beurteilen*, d. h. alle Sprachverwender/innen sollen angesprochen werden: Lernende werden zuerst genannt, Lehrende und Personen, die Leistungen zu messen und zu beurteilen haben, erst danach. Jede/r, die oder der schon einmal im GERS geblättert hat, wird festgestellt haben, dass es sich bei dieser über 200 Seiten starken Publikation keineswegs um eine „leicht verdauliche Ferienlektüre“ handelt, daher werden die Lernenden wohl kaum die Hauptzielgruppe bilden, sondern eher die Expert/inn/en. Dennoch bietet der GERS auch für Lernende wichtige Informationen und Hilfen zur Selbsteinschätzung von Sprachkenntnissen: z. B. die Globalskala und den Raster zur Selbstbeurteilung (GERS Kapitel 3, Tabellen 1 und 2)⁵ und illustrierende Skalen (GERS, Kapitel 4 und 5) mit „Kann-Beschreibungen“ für kommunikative Aktivitäten, Strategien und Kompetenzen, die allerdings für diese Zielgruppe in den Checklisten eines ESP⁶ leichter nachvollziehbar sind.

Welche Rolle spielt der GERS im österreichischen Bildungswesen?

Wie schon im einleitenden Absatz erwähnt, basieren auf dem GERS in Österreich derzeit die Lehrpläne der meisten Schultypen⁷, (bereits entwickelte und geplante) Bildungsstandards für Fremdsprachen für die 8. (APS und AHS)⁸ und 13. Schulstufe (BHS), standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfungen in den lebenden Fremdsprachen an AHS⁹ und BMHS (z. T. in Entwicklung) sowie internationale Zertifikate wie Cambridge ESOL-Prüfungen auf verschiedenen Niveaus (z. B. FCE, CAE), DELF/DALF etc. Neuere Lehrwerke orientieren sich ebenfalls an den GERS-Niveaus.

3 Vgl. die Website des Europarates (Englisch, Französisch), wo es viele Versionen als Downloads gibt: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html (2.2.2010).

4 Basisinformationen zum ESP findet man auf der Portfolio-Website des Europarates <http://www.coe.int/portfolio> (Englisch und Französisch) beziehungsweise der ESP-Website des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums <http://www.oesz.at/esp> (2.2.2010).

5 <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (2.2.2010).

6 Vgl. z. B. die Checklisten des ESP 15+ in: Abuja, Gunther, Eva Annau, Siegfried Ganster, Anita Keiper, Isolde Tauschitz, Franz Mittendorfer, Margarete Nezbeda, Belinda Steinhuber, und Gabriele Winkler. *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. Graz, Salzburg, Linz: Veritas, 2. Auflage 2009. (Akkreditiertes Modell Nr. 88.2007, Schulbuchnummer 131.422)

7 Vgl. dazu die Website des bm:ukk <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> (2.2.2010).

8 Vgl. dazu die Websites des ÖSZ www.oesz.at/fss und des BIFIE <http://www.bifie.at/bildungsstandards> (2.2.2010).

9 Vgl. dazu die Website des BIFIE <http://www.bifie.at/neue-reifepruefung> (2.2.2010).



Welche Schlüsselbegriffe des GERS sind für Lehrer/innen besonders wichtig?

Zunächst ist es wichtig zu verstehen, dass der GERS von einem kommunikativen, „handlungsorientierten Ansatz“ ausgeht, d. h. er betrachtet Sprachverwendende und Sprachlernende als „sozial Handelnde“¹⁰. Sprachverwendung wird folgendermaßen beschrieben:

„Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer/innen in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“ (GERS, Kapitel 2.1)

Für Fremdsprachenlehrer/innen neu – neben dem Begriff des „handlungsorientierten Ansatzes“ – ist auch, dass wir es nicht wie früher mit vier Fertigkeiten zu tun haben, sondern (laut „Raster zur Selbstbeurteilung“, GERS Kapitel 3.3, Tabelle 2) mit fünf Fertigkeiten, da Sprechen aus zwei Teilfertigkeiten besteht: „An Gesprächen teilnehmen“ (interaktiv/dialogisch) und „Zusammenhängend sprechen“ (produktiv/monologisch).

Welche Konsequenzen hat „Unterrichten mit dem GERS“ für Lehrende?

Wenn man sich als Lehrkraft bisher üblicherweise an Inhalten und Themen, also meist am „Stoff“ des Lehrbuches, beziehungsweise an der Erreichung möglichst hoher sprachlicher Korrektheit orientiert hat, so bedeutet es schon eine gewisse Umstellung, ja sogar einen Perspektivenwechsel, um „GERS-konform“ zu unterrichten. Dazu ein Beispiel:

¹⁰ Vgl. GERS, S. 21.

Das Thema „Hobbys“ kommt im Fremdsprachenunterricht in Lehrbüchern aller lebenden Fremdsprachen im Anfangsunterricht (1. oder 2. Lernjahr) vor. Man kann zu diesem Thema Texte hören und lesen, Dialoge führen oder „Mini-Referate“ halten und Texte, zum Beispiel Briefe oder E-Mails schreiben. Man muss Hobbys benennen und einfach beschreiben können, Fragen dazu stellen können, Fragen beantworten können, d. h. man muss einen bestimmten (begrenzten) Wortschatz haben und (einfache) Grammatikstrukturen beherrschen, um Spiele, Freizeitaktivitäten, Sportarten etc. beschreiben zu können. Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht stand immer der Inhalt, also in unserem Beispiel das Thema „Hobbys“ (und der dazu gehörige Wortschatz und/oder die Grammatik) im Mittelpunkt.

Wenn wir „kompetenzorientiert“ nach dem GERS unterrichten, werden wir im Unterrichtsalltag in erster Linie Fertigkeiten trainieren müssen, die Lernende auf reale Situationen im Leben vorbereiten. Die Schüler/innen werden daher Texte zu verschiedensten Themen hören und lesen, Gespräche führen, (kleine) Präsentationen ausführen und Texte schreiben. Selbstverständlich erarbeiten und festigen sie wie bisher den Wortschatz, üben sprachliche Funktionen, Grammatikstrukturen, Aussprache und Intonation etc., nur dass jetzt statt des Themas der Erwerb von kommunikativen Kompetenzen im Mittelpunkt steht, die aufgebaut werden müssen, damit im Alltag erfolgreich kommuniziert werden kann. Dazu ein Beispiel aus der Teilfertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“, Niveau A2:

„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.“ (GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2)

Mit „vertrauten Themen“ ist natürlich auch das Thema „Hobbys“ gemeint, es könnte sich aber genauso gut um jedes andere „vertraute“ Thema handeln. Ein Blick auf die Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ (A2.1) der *Erweiterten Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*¹¹ zeigt uns ganz deutlich, dass mit einer konkreten kommunikativen Aktivität viele verschiedene Themen erfasst werden können:

„Ich kann an einfachen Gesprächen teilnehmen und Interviewfragen beantworten, z. B. über Familien
über Freundinnen und Freunde
über Haustiere
über Kleidung
über das Zuhause
über Schule
über Freizeit und Hobbys
über Gewohnheiten
über Dinge, die man besitzt
über vergangene Aktivitäten
...“

Gehen wir noch einmal zu unserem bisher gewohnten „themenzentrierten“ Ansatz zurück: In unserem Kapitel über Hobbys werden wir im Lehrbuch neben Gesprächen auch Hör- und Lesetexte beziehungsweise Schreibaufgaben vorfinden. Werfen wir wieder kurz einen Blick auf die Deskriptoren des GERS und der *Erweiterten Checklisten zum ESP für die Mittelstufe* für andere Fertigkeiten, um zu sehen, dass immer eine Vielzahl an Themen gemeint sein kann:

11 Horak, Angela, Rose Öhler, Margarete Nezbeda, Ferdinand Stefan, Anita Keiper, und Gunther Abuja. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*. ÖSZ Praxisreihe. Graz: ÖSZ, 2006. http://www.oesz.at/download/spin/praxis_checklisten_gesamt.pdf (2.2.2010).

GERS, „Hören“, A2:

„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, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.“ (GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2)

ESP, „Hören“, A2.1:

„Ich kann einfache Dialoge über mir vertraute Themen meistens verstehen, wenn deutlich gesprochen wird,
z. B. Gespräche über Freizeit
Gespräche über Ferien
Gespräche über Wegbeschreibungen
Gespräche über Taschengeld
Gespräche über Wetter
Gespräche über Hobbys
Gespräche über Sport
Gespräche über Dinge, die man sich wünscht
...“

GERS, „Lesen“, A2:

„Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.“ (GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2)

ESP, „Lesen“, A2.2:

„Ich kann längere Briefe und E-Mails verstehen,
z. B. über Freizeit und Hobbys
über Meinungsverschiedenheiten in der Familie
...“

GERS, „Schreiben“, A2:

„Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.“ (GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2)

ESP, „Schreiben“, A 2.2:

„Ich kann einen einfachen Text schreiben und dabei die Sätze verbinden („zuerst“, „dann“, „nachher“, „später“, „weil“),
z. B. eine einfache Bildgeschichte
über meine Lieblingsspeise(n)
über das, was ich sammle
über meine Fernsehgewohnheiten
über meinen Tagesablauf
über meine Schulwoche
über meine Hobbys
über mein Zuhause
über die Arbeitsteilung in der Familie
...“

„GERS-konform“ zu unterrichten heißt also, Kompetenzerwerb in den fünf Fertigkeiten (auf den durch die Lehrpläne festgelegten Niveaus, siehe dazu auch Kapitel 3) in den Vordergrund zu stellen und diese Teilfertigkeiten möglichst gleich zu gewichten, um Schüler/innen gut für erfolgreiche Kommunikation im Alltag vorzubereiten. Wie einzelne Unterrichtssequenzen in herkömmlichen Lehrbüchern zum GERS in Beziehung gesetzt werden können, sollen die Beispiele in Kapitel 4 der vorliegenden Publikation zeigen.

In Zukunft wird sich nicht nur der Unterricht am GERS zu orientieren haben, sondern auch die Kriterien für die Leistungsfeststellung. Dabei ist hervorzuheben, dass „erfolgreiche Kommunikation“ das Schlüsselkriterium sein muss: Diese kann nicht mit „fehlerfreier Kommunikation“ gleichgesetzt werden! Vgl. dazu die Publikation *Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*¹².

Wie ist der GERS aufgebaut? Welche Inhalte werden behandelt?

Der GERS beinhaltet neben einem Vorwort, einer Bibliografie und einem Anhang mit diversen Deskriptoren und Skalen (DIALANG, ALTE)¹³ die folgenden neun Kapitel¹⁴:

Kapitel 1

„Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in seinem politischen und bildungspolitischen Kontext“ bringt eine Einführung in die sprachenpolitischen Ziele des Europarates.

Kapitel 2

„Der Ansatz des Referenzrahmens“ beschreibt den handlungsorientierten Ansatz, der auch die Grundlage der österreichischen Lehrpläne bildet¹⁵:

„Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert, weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche.“ (GERS, Kapitel 2.1)

Kapitel 3

„Gemeinsame Referenzniveaus“: Hier werden die Niveaus A1 - C2 für kommunikative Aktivitäten und Kompetenzen eingeführt. In diesem Kapitel findet man die Globalskala und den Raster zur Selbstbeurteilung (Tabellen 1 und 2).

Kapitel 4

„Sprachverwendung, Sprachverwendende und Sprachenlernende“ geht der Frage nach dem Kontext der Sprachverwendung (4.1), den Themen (4.2), den kommunikativen Aufgaben und Zielen beziehungsweise den kommunikativen Aktivitäten und Strategien (4.3 und 4.4) und der Rolle der Texte (4.6) nach, beziehungsweise erörtert in Kapitel 4.5 „Kommunikative Sprachprozesse“ und ihre Bedeutung für das Sprachenlernen. Besonders hervorzuheben sind hier die Subskalen zu den einzelnen Fertigkeiten.

Kapitel 5

„Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden“: In diesem Kapitel werden zunächst allgemeine Kompetenzen und im Besonderen kommunikative Kompetenzen beschrieben, über die Sprachverwendende verfügen müssen, um kommunikative Aktivitäten erfolgreich ausführen zu können.

¹² Brock, Rainer, et al. *Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*. Praxisreihe 8. Graz: ÖSZ, 2008.

¹³ DIALANG: Diagnostisches System zur Beurteilung von sprachlichen Kompetenzen (online) <http://www.dialang.org> (2.2.2010); ALTE: The Association of Language Testers in Europe <http://www.alte.org/> (2.2.2010).

¹⁴ Die Kapitelüberschriften orientieren sich an der Druckversion des GERS bei Langenscheidt, 2001.

¹⁵ Vgl. dazu die Lehrpläne für die AHS-Unterstufe http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml und AHS-Oberstufe http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (2.2.2010).

Kapitel 6

„Sprachenlernen und -lehren“ geht verschiedenen Aspekten des Lernens und Lehrens nach, zum Beispiel der Frage nach Teilfertigkeiten, mehrsprachiger Kompetenz, der Entwicklung von Sprachbewusstsein und interkultureller Kompetenz und methodologischen Optionen, wobei keine Methode bevorzugt, sondern lediglich zu Reflexion aufgefordert wird. 6.5 widmet sich dem Thema „Kompetenz- und Performanzfehler“.

Kapitel 7

„Die Rolle kommunikativer Aufgaben beim Fremdsprachenlernen und -lehren“ erläutert im Detail, was unter einer „kommunikativen Aufgabe“ zu verstehen ist.

Kapitel 8

„Sprachenvielfalt und das Curriculum“: Hier werden verschiedene Szenarien zur Curriculumsentwicklung diskutiert.

Kapitel 9

„Beurteilen und Bewerten“ widmet sich Fragen der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung mit dem GERS.

Im Anschluss an die einzelnen Kapitel findet man immer wieder Reflexionsfragen, die Benutzer/innen auffordern, den GERS in Bezug auf den eigenen Kontext zu hinterfragen und selbst Antworten zu finden. Immer wieder wird betont, dass der GERS keine methodischen Vorgaben machen will, vgl. dazu auch die Stellungnahme eines der Autoren, Brian North:

We have NOT set out to tell practitioners what to do or how to do it. We are raising questions not answering them. It is not the function of the CEF to lay down the objectives that users should pursue or the methods they should employ.” (Council of Europe 2001: xi Note to the User).¹⁶

Zusammenfassung

Der GERS geht von einem handlungsorientierten Ansatz aus, d. h. Sprachverwendende sind sozial Handelnde, die in einem bestimmten Kontext und Lebensbereich und mit einer bestimmten Absicht kommunikative Aufgaben ausführen und Texte zu bestimmten Themen verstehen oder produzieren. Dabei setzen sie kommunikative Aktivitäten, und zwar in den Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ und bedienen sich dazu geeigneter Strategien. Um erfolgreich zu kommunizieren, aktivieren sie allgemeine Kompetenzen und kommunikative Sprachkompetenzen. Die kommunikativen Aktivitäten und Kompetenzen werden auf sechs (ansteigenden) Referenzniveaus von A1 bis C2 beschrieben.¹⁷

Um das eigene Sprachenlernen und -können für Lernende nachvollziehbar zu machen, empfiehlt der GERS die Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios¹⁸ als Hilfsmittel zur Entwicklung von autonomem Lernen durch Selbsteinschätzung und Reflexion beziehungsweise zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz.

Der GERS mag auf den Leser/die Leserin auf Grund seiner Komplexität mitunter verwirrend wirken: Dennoch lohnt sich die (wiederholte) Lektüre bestimmter Kapitel. Die Botschaft eines der Autoren, Brian North, dass der GERS nicht als *fait accompli*, sondern als *work in progress* zu verstehen ist, soll verdeutlichen, dass wir es hier nicht mit einer

¹⁶ North, Brian. *The CEFR Common Reference Levels: validated reference points and local strategies*. Council of Europe, Strasbourg, 6-8 February 2007. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/North-Forum-paper_EN.doc (2.2.2010).

¹⁷ Vgl. dazu den Raster zur Selbstbeurteilung, GERS Kapitel 3.3, S. 36.

¹⁸ Vgl. GERS, 2.4, S. 31. Mehr dazu auf der Website des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums unter www.oesz.at/esp (2.2.2010).

„linguistischen Bibel“ zu tun haben, sondern mit einem Bezugssystem zur Beschreibung von Sprache, das Sprachverwendenden als hilfreiches Werkzeug dienen soll:

The main danger with regard to all common frameworks is a simplistic interpretation of them. The key to success is for users to appreciate that a common framework is a descriptive metasystem that is intended as a reference point, not as a tool to be implemented without further elaboration and adaptation to local circumstances.¹⁹

¹⁹ North, Brian. *The CEFR Common Reference Levels: validated reference points and local strategies*. Council of Europe, Strasbourg, 6-8 February 2007. S. 10. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/North-Forum-paper_EN.doc (2.2.2010).

2 Ein Streifzug durch den GERS

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* ist, trotz oder vielleicht gerade wegen der grundlegenden Neuansätze, nicht eben leicht zu lesen und wirkt in seiner Komplexität und Theoriebetontheit unter Umständen abschreckend, besonders beim ersten Kontakt. Im Folgenden soll versucht werden, exemplarisch eine Möglichkeit aufzuzeigen, den Zugang zu erleichtern und die Relevanz und das Potenzial des Ansatzes für den Zweck des Sprachenlehrens und -lernens zu erschließen.

Die Inhalte der einzelnen Kapitel wurden in Kapitel 1 bereits im Überblick dargestellt. Hier soll es im Wesentlichen um die für den Unterricht zentralen Kapitel 4 „Sprachverwendung, Sprachverwendende und Sprachenlernende“ und Kapitel 5 „Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden“ gehen.

Der Dreischritt: Sprachliche Handlung – Strategien – Kompetenzen

Es sei noch einmal in Erinnerung gerufen: Ein wesentliches Grundprinzip des GERS ist die Handlungsorientiertheit. Das heißt, sprachliche Kommunikation wird grundsätzlich als Handlung begriffen, die sich in ihren verschiedenen Erscheinungsformen, Aspekten und Facetten beschreiben und kategorisieren lässt.

Eine erste elementare Kategorisierung erfolgt nach den so genannten Fertigkeiten (*skills*):

- Verstehen: „Hören“ und „Lesen“,
- Sprechen: „Zusammenhängend sprechen“ und „An Gesprächen teilnehmen“,
- „Schreiben“²⁰.

Um sprachliche Handlungen in all ihrer Komplexität erfassen zu können, bietet sich, dem GERS folgend, eine Herangehensweise in drei Schritten an:

A: Ausgangspunkt sind die verschiedenen Formen sprachlicher Handlungen (kommunikative Aktivitäten) in den fünf Fertigkeiten, katalogisiert in Kapitel 4, in Form von Skalen mit Handlungsdeskriptoren, aufgliedert nach Referenzniveaus (A1 bis C2).

B: Anschließend an die Handlungsdeskriptoren folgen die Strategien, die Sprachverwendende anwenden, um ihr Kommunikationsziel zu erreichen beziehungsweise um die jeweilige kommunikative Handlung auszuführen.

C: In Kapitel 5 werden umfassend die Kompetenzen beschrieben, die hinter dem jeweiligen Kommunikationsakt liegen, und über die Sprachverwender/innen zum Gelingen der Kommunikation verfügen müssen.

Ein konkretes Beispiel soll dies verdeutlichen. Nehmen wir an, eine Schülerin oder ein Schüler der 8. Schulstufe soll schriftlich über ein persönliches Erlebnis berichten.

Ad A: Die sprachliche Handlung (GERS, Kapitel 4)

Auf dieser – obersten – Ebene entspricht die Aufgabenstellung dem Deskriptor 1 der Fertigkeit „Schreiben“ der Bildungsstandards E8²¹:

„Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktionen in einem einfachen, zusammenhängenden Text wiedergegeben werden.“ (B1)

Dem zu Grunde liegen folgende Handlungsdeskriptoren des GERS auf Niveau B1:

²⁰ GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2, Seite 36.

²¹ Moser Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch*. Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009 [Neuaufgabe]. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_4_Neuaufgabe.pdf (2.2.2010).

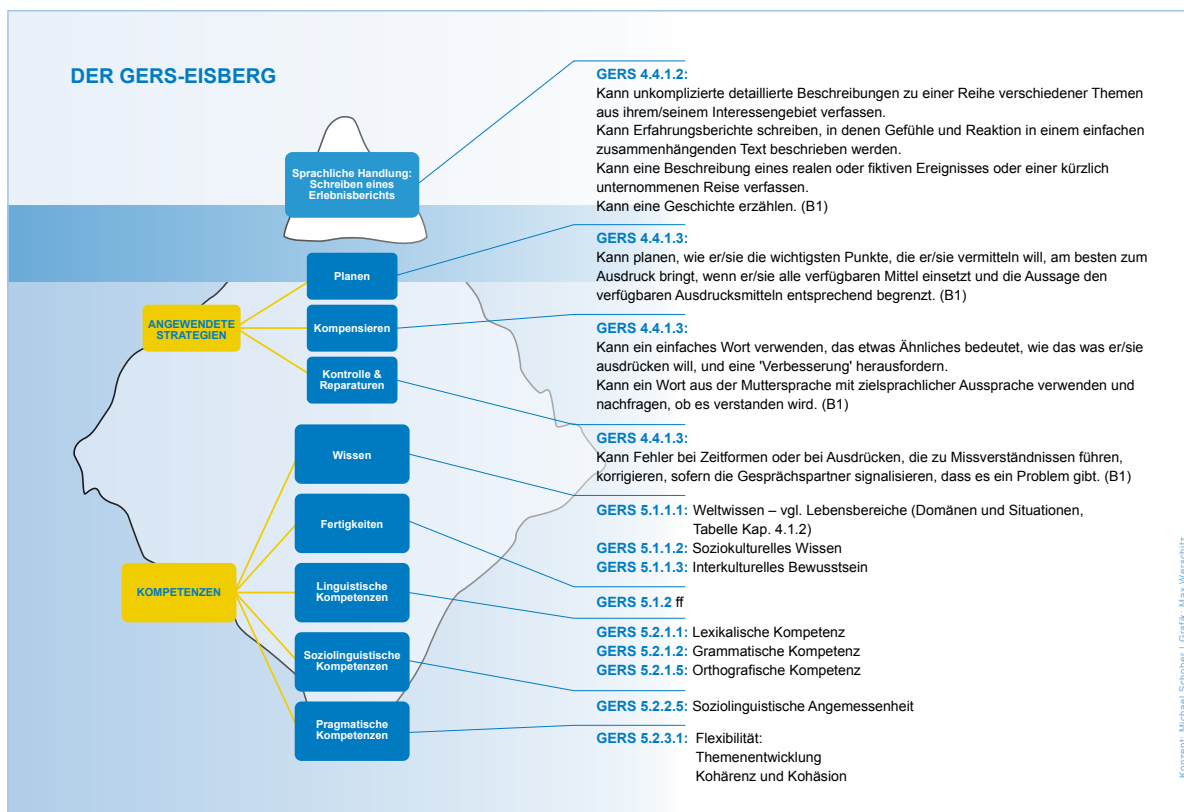
Schriftliche Produktion allgemein:

„Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.“ (GERS, Kapitel 4.4.1.2)

Kreatives Schreiben:

„Kann unkomplizierte detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen.
Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktion in einem einfachen zusammenhängenden Text beschrieben werden.
Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen.
Kann eine Geschichte erzählen.“ (GERS, Kapitel 4.4.1.2)

In gewisser Weise kann man diese Deskriptoren als Zielvorgabe verstehen. Sie sagen aus, was jemand „tun können“ soll, geben aber noch keinen Hinweis darauf, wie dieses Ziel erreicht werden kann oder soll. Man könnte sie auch als die sichtbare Spitze des Eisbergs sehen. Das hoch komplexe Zusammenspiel von zu Grunde liegenden Strategien, Kompetenzen und Verarbeitungsprozessen, die dieses schriftliche Produkt überhaupt erst ermöglichen, liegt sozusagen unter Wasser. Der GERS ermöglicht es, unter die Wasseroberfläche zu tauchen und macht so klarer ersichtlich, worüber ein/e Sprachverwender/in zur Erfüllung dieser gestellten Aufgabe verfügen muss, beziehungsweise was eine Lehrperson diese/diesen Schüler/in lehren muss.



Ad B: Produktionsstrategien (GERS, Kapitel 4.4.1.3)

Auf der Ebene der Strategien bietet der GERS einen methodischen und reflektierten Zugang zu Verarbeitungsprozessen; es ist für Lernende wie Lehrende lohnend, sich diese bewusst zu machen.

Am Beginn der Erfüllung jeder Aufgabe steht die Planung:

- Die Schreiberin/Der Schreiber muss sozusagen eine Bestandsaufnahme der vorhandenen Ressourcen machen und diese notfalls erweitern oder sich eingestehen, dass die Aufgabe vorerst nicht bewältigbar ist.
- Die Adressatin/Der Adressat ist zu bedenken und die Konsequenzen (z. B. im Bezug auf Sprachregister, sprachliche Komplexität etc.) sind zu ziehen.

Vergleichen wir dazu den relevanten Deskriptor aus dem GERS auf Niveau B1:

„Kann planen, wie er/sie die wichtigsten Punkte, die er/sie vermitteln will, am besten zum Ausdruck bringt, wenn er/sie alle verfügbaren Mittel einsetzt und die Aussage den verfügbaren Ausdrucksmitteln entsprechend begrenzt.“ (GERS, Kapitel 4.4.1.3)

Bei der Ausführung kommen folgende Strategien zum Einsatz:

- Kompensation von Defiziten durch Verwendung einfacherer Sprachmittel (wobei oft ein Verlust an Präzision in Kauf genommen werden muss), Umschreibungen oder Darlegung nur von Teilaspekten dessen, was ausgedrückt werden soll.

Der relevante Deskriptor aus dem GERS-Niveau B1 lautet:

„Kann ein einfaches Wort verwenden, das etwas Ähnliches bedeutet, wie das was er/sie ausdrücken will, und eine ‚Verbesserung‘ herausfordern. Kann ein Wort aus der Muttersprache mit zielsprachlicher Aussprache verwenden und nachfragen, ob es verstanden wird.“ (GERS, Kapitel 4.4.1.3)

Weitere Strategien bei der Ausführung können sein²²:

- Verwendung von Sprachelementen, die man sicher beherrscht als Fixpunkte von vorhandenem Wissen, auf dem man aufbauen kann.
- Ausprobieren, d. h. Verwendung von Sprachmitteln, die man (noch) nicht sicher beherrscht, d. h. man geht bewusst oder unbewusst ein gewisses Risiko ein.

Nach der Durchführung der sprachlichen Handlung erfolgen Kontrolle und gegebenenfalls auch Reparatur:

Dazu der relevante Deskriptor aus dem GERS auf Niveau B1:

„Kann Fehler bei Zeitformen oder bei Ausdrücken, die zu Missverständnissen führen, korrigieren, sofern die Gesprächspartner signalisieren, dass es ein Problem gibt.“ (GERS, Kapitel 4.4.1.3)

Anmerkung:

Der GERS spricht von „Produktionsstrategien“ und meint damit schriftliche und mündliche Produktion. Manche der oben zitierten Deskriptoren sind jedoch für die Erfüllung von schriftlichen Kommunikationshandlungen nur teilweise oder gar nicht relevant.

Ad C: Kompetenzen (GERS, Kapitel 5)

Hinter den Strategien liegt eine Anzahl von Kompetenzen, die zur Ausführung einer sprachlichen Handlung und zur Anwendung der Strategien nötig sind. Unter „Kompetenzen“ versteht man hier

²² Vgl. GERS, Kapitel 4.4.1.3.

„längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen.“²³

Der GERS unterscheidet grundsätzlich zwischen „allgemeinen Kompetenzen“ (GERS, Kapitel 5.1) und „kommunikativen Sprachkompetenzen“ (GERS, Kapitel 5.2).

Zu den allgemeinen Kompetenzen, die für das Schreiben eines Erfahrungs- beziehungsweise eines Erlebnisberichtes relevant sein können, zählen zum Beispiel:

- Weltwissen (*knowledge of the world*, KOW)
- Soziokulturelles Wissen und die Fähigkeit, sich danach zu verhalten
- Interkulturelles Bewusstsein und die Fähigkeit, sich danach zu verhalten

Zu den kommunikativen Sprachkompetenzen gehören:

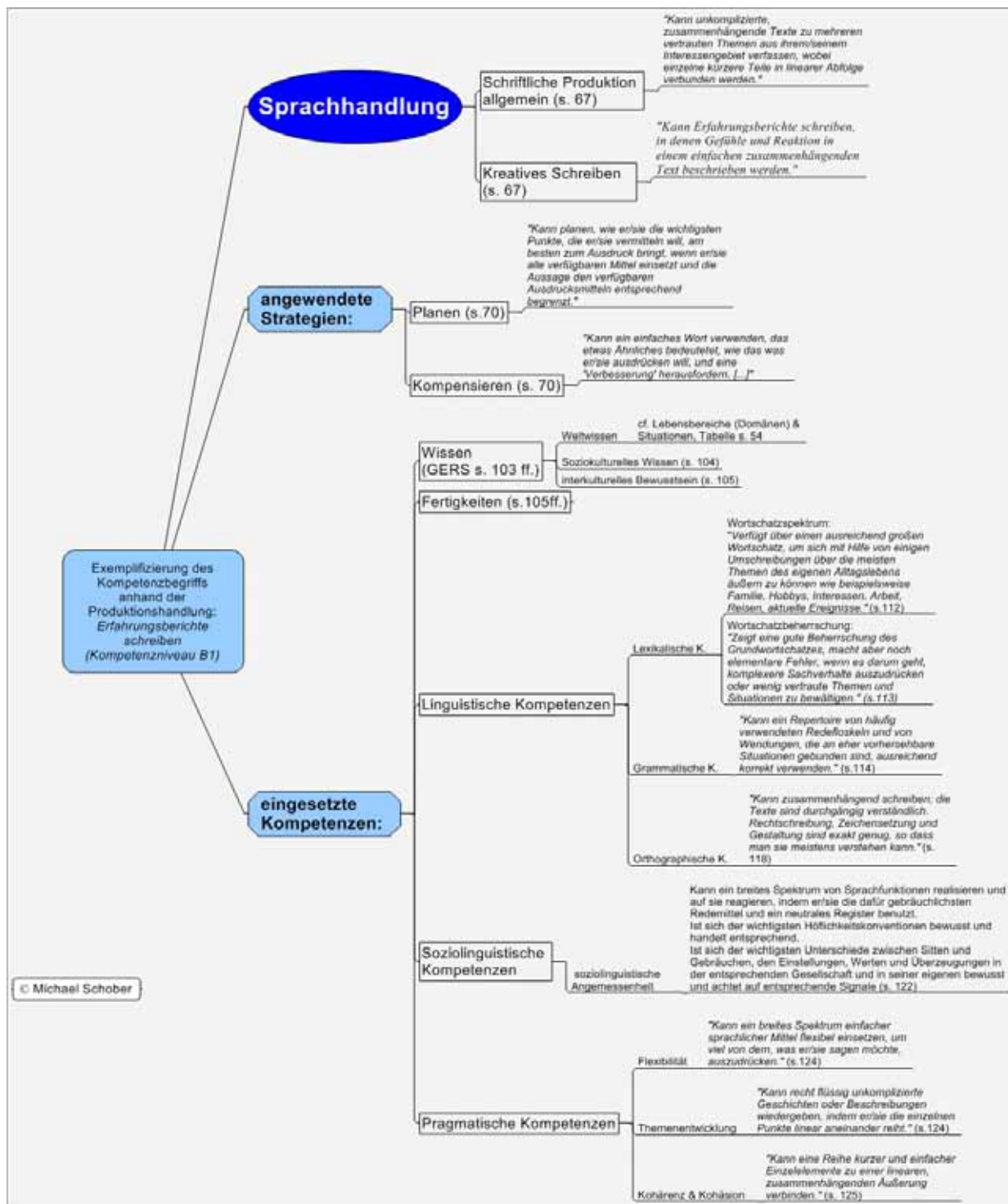
- Linguistische Kompetenzen (lexikalische, grammatische, semantische, phonologische und orthographische Kompetenz)
- Soziolinguistische Kompetenzen „zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs“ (GERS, Kapitel 5.2.2)
- Pragmatische Kompetenzen (Wissen um Organisation und Struktur von Mitteilungen, kommunikative Funktionen, Interaktionsschemata) (GERS, Kapitel 5.2.3)

Für Sprachenlernende und Lehrende kann dieser Dreischritt „Sprachliche Handlung – Strategien – Kompetenzen“ einen Zugang bieten, den GERS als Reflexionshilfe und Planungsinstrument für den Unterricht zu nutzen. Man kann sich bei jeder sprachlichen Handlung, die man durchführen will beziehungsweise zu der man die Lernenden befähigen möchte, fragen:

- Welche Strategien sind anzuwenden?
- Welches Weltwissen wird aktiviert beziehungsweise ist im Unterrichtskontext anzubieten?
- Welche sozialen Aspekte fließen bei dieser Aufgabenstellung ein?
- Über welche lexikalischen Elemente beziehungsweise grammatischen Strukturen etc. muss man verfügen, um die Handlung erfolgreich ausführen zu können?
- Welche Organisationsprinzipien sind zu beherrschen?
- etc.

Die folgende Grafik soll den vorgeschlagenen Ansatz verdeutlichen:

²³ 1. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen vom 02.01.2009, §2.2 / BGBl. II 1/2009.



Aus der Beantwortung dieser Fragen ergeben sich konkrete Anhaltspunkte für gezielte Lern- beziehungsweise Unterrichtsaktivitäten. An dieser Stelle sollte man sich bewusst vor Augen halten, dass sich der GERS von der Intention her nicht präskriptiv versteht. Es geht also nicht um das Vorschreiben von zu beherrschenden Kompetenzen oder Inhalten, sondern um Reflexion, die Analyse der jeweiligen (nationalen, institutionellen, individuellen) Gegebenheiten und Bedürfnisse und um die Auswahl einer entsprechend sinnvollen Vorgangsweise. In diesem Sinne ist die fast mantra-artige Aufforderung am Ende jedes inhaltlichen Abschnittes im GERS als Programm zu verstehen: „Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben ...“, welche Relevanz die jeweiligen Inhalte für die konkrete Lehr-/Lernsituation haben.

3 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) als Basisdokument

Der GERS wird praktisch für alle innovativen Entwicklungen im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens in Österreich als Referenzdokument verwendet. Das folgende Kapitel informiert über

1. die Umsetzung des GERS auf Systemebene, nämlich durch
 - die Lehrpläne für die meisten Schultypen,
 - die (in Entwicklung befindlichen) Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch, 8. Schulstufe APS und AHS beziehungsweise 13. Schulstufe BHS),
 - bestehende Reife- und Diplomprüfungen an BHS sowie die in Entwicklung stehende standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS,
2. die lerner/innenorientierte Umsetzung des GERS in Form des Europäischen Sprachenportfolios.

Die genauen Kompetenzbeschreibungen auf allen Stufen des Sprachenlernens und in allen Fertigkeiten ermöglichen eine zielgerichtete Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts, die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit für das persönliche Vorankommen und die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen im gesamten Bildungsbereich.

3.1 Der GERS und seine Umsetzung auf Systemebene

In Österreich beziehen sich derzeit Lehrpläne, Bildungsstandards für Fremdsprachen und Reifeprüfungsformen in den lebenden Fremdsprachen an AHS und BHS auf den GERS.

3.1.1 Lehrpläne

Die Lehrpläne für den Unterricht lebender Fremdsprachen an Österreichs Schulen beruhen auf dem GERS²⁴. So finden sich wichtige Prinzipien des GERS in den Lehrplänen aller Schultypen, wie zum Beispiel:

- handlungsorientierter Ansatz
- Lerner/innenzentriertheit
- Lerner/innenautonomie
- Selbsteinschätzung (und Reflexion)
- Individualisierung und Differenzierung
- Kompetenzorientierung
- Entwicklung von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit
- Entwicklung von Lernstrategien

3.1.1.1 Lehrpläne für APS und AHS

In den Lehrplänen für Hauptschulen und AHS (5. bis 12. Schulstufe) werden die zu erreichenden Niveaus für alle Fertigkeiten, die bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe erreicht werden sollen, ausgewiesen.

24 BGBl. II Nr. 321/2006 und BGBl. II Nr. 210/2008 sowie www.gemeinsamlernen.at (2.2.2010): Lehrplankommentar Unterstufe – Lebende Fremdsprache.

Sekundarstufe I, erste lebende Fremdsprache

Erste lebende Fremdsprache	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben
5. Schulstufe	A1	A1	A1	A1	A1
6. Schulstufe	A2	A2	A1	A1	A2
7. Schulstufe	A2	A2	A2	A2	A2
8. Schulstufe	A2/B1	A2/B1	A2	A2	A2/B1

Für das Erreichen von Teilzielen auf B1 müssen günstige Lernvoraussetzungen und förderliche Begleitumstände gegeben sein.

Die Bildungsstandards für Englisch, 8. Schulstufe enthalten Deskriptoren der folgenden Niveaus:

Erste lebende Fremdsprache Englisch	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben
Deskriptoren der Niveaus	A1 – B1	A2 – B1	A2 – B1	A2 – B1	A2 – B1

Sekundarstufe II, erste lebende Fremdsprache

Erste lebende Fremdsprache	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben
9. Schulstufe	B1	B1	B1	B1	B1
10. Schulstufe	B1	B1	B1	B1	B1
11. Schulstufe	B2	B2	B2	B2	B2
12. Schulstufe	B2	B2	B2	B2	B2

Das Niveau der Reifeprüfung an AHS für die erste lebende Fremdsprache, 12. Schulstufe wird für alle Fertigkeiten auf B2 festgesetzt:

Reifeprüfung AHS Langform Erste lebende Fremdsprache 12. Schulstufe	B2	B2	B2	B2	B2
---	----	----	----	----	----

Sekundarstufe I und II, zweite lebende Fremdsprache (ab 7. Schulstufe, AHS)²⁵

Zweite lebende Fremdsprache	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben
7. Schulstufe	A1	A1	A1	A1	A1
8. Schulstufe	A2	A2	A1	A2	A2
9. Schulstufe	A2	B1	A2	A2	A2
10. Schulstufe	A2/B1	B1	A2/B1	A2/B1	B1
11. Schulstufe ²⁶					
12. Schulstufe	B1/B2	B2	B1	B1/B2	B1/B2

²⁵ Stand November 2009. Adaptierungen der Kompetenzniveaus für die 2. lebende Fremdsprache sind in Diskussion.

²⁶ Der Lehrplan gibt das Kompetenzniveau am Ende der 12. Schulstufe an. Somit werden die 11. und die 12. Schulstufe als Einheit betrachtet.

Zweite lebende Fremdsprache	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben
9. Schulstufe	A1	A2	A1	A1	A2
10. Schulstufe	A2	A2	A2	A2	A2
11. Schulstufe ²⁷					
12. Schulstufe	B1	B2	B1	B1	B1

3.1.1.2 Vergleich zentraler Passagen aus dem GERS und aus den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen

Wie bereits erwähnt, ist der GERS nicht nur Grundlage für die in den Lehrplänen ausgewiesenen Niveaustufen, er dient auch als Referenzdokument für die Bildungs- und Lehraufgaben und für die didaktischen Grundsätze unserer Lehrpläne. Folgende Gegenüberstellung von Originalzitaten aus dem Lehrplan für die Sekundarstufe I beziehungsweise aus dem GERS soll dies in der Folge verdeutlichen.

²⁷ Der Lehrplan gibt das Kompetenzniveau am Ende der 12. Schulstufe an. Somit werden die 11. und die 12. Schulstufe als Einheit betrachtet.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i6.htm>

Um kommunikative Aufgaben zu erfüllen, müssen Sprachverwendende kommunikative sprachliche Handlungen ausführen und kommunikative Strategien anwenden.

Viele kommunikativen Handlungen, etwa ein Gespräch oder ein Briefwechsel, sind interaktiv, d. h. die Beteiligten wechseln sich in ihren Rollen als Sender und Empfänger häufig über mehrere Redebeiträge hinweg ab.

In anderen Fällen, wenn z. B. Gesprochenes aufgenommen oder gesendet wird, oder wenn geschriebene Texte versandt oder veröffentlicht werden, sind Sender und Empfänger voneinander getrennt, sodass die Empfänger nicht unmittelbar antworten können. Möglicherweise kennen sich Sender und Empfänger auch nicht persönlich. In diesen Fällen besteht das kommunikative Ereignis im Sprechen, Schreiben, Hören oder Lesen eines Textes. [...]

Strategien werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen. Kommunikations- und Kompensationsstrategien sollten daher nicht einfach im Sinne eines Defizitmodells aufgefasst werden, d. h. als eine Möglichkeit, sprachliche Defizite oder fehlgeschlagene Kommunikation auszugleichen. Vielmehr setzen auch Muttersprachler regelmäßig kommunikative Strategien aller Art ein, die der jeweiligen Situation angemessen sind (eine ausführliche Darstellung folgt unten). (GERS, Kapitel 4.4)

Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“, „Schreiben“ auf ansteigenden Niveaus (A1-C2), vgl. dazu GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2 (Raster zur Selbstbeurteilung).

Kompetenz- und Performanzfehler

Kompetenzfehler (*errors*) sind eine Erscheinung von ‚Lernersprachen‘, d. h. von vereinfachten oder verzerrten Varianten der Zielsprache. Wenn Lernende Fehler dieser Art machen, so deckt sich ihre Performanz mit ihrer Kompetenz, die von den Normen der L2 abweicht.

Lehrplan für allgemein bildende Schulen: Allgemeiner Teil und Fachlehrplan für Lebende Fremdsprachen (Erste, Zweite)

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml

Kommunikative Fremdsprachenkompetenz

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

(Lehrplan für Lebende Fremdsprache, Erste, Zweite)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel

Als übergeordnetes Lernziel in allen Fertigkeitsbereichen ist stets die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation – die nicht mit fehlerfreier Kommunikation zu verwechseln ist – anzustreben. Somit sind die jeweiligen kommunikativen Anliegen beim Üben von Teilfertigkeiten in den Vordergrund zu stellen.

(Lehrplan für Lebende Fremdsprache, Erste, Zweite)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

Ausgewogenheit der **Fertigkeitsbereiche**

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen und Schreiben sind in annähernd gleichem Ausmaß regelmäßig und möglichst integrativ zu erarbeiten und zu üben. Im Anfangsunterricht allerdings sind die Teilfertigkeiten des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation durch regelmäßige Hörübungen sowie durch ein möglichst häufiges Angebot an Sprechanlässen verstärkt zu fördern.

(Lehrplan für Lebende Fremdsprache, Erste, Zweite)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler von der 5. bis zur 8. Schulstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus A1, A2 und teilweise B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechend der Empfehlung des Ministerkomitees des Europarates an die Mitgliedsstaaten Nr. R (98) 6 vom 17. März 1998 zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen - GERS und umfassen die Kann-Beschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen und Schreiben.

(Lehrplan für Lebende Fremdsprache, Erste, Zweite)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

Als übergeordnetes Lernziel in allen Fertigkeitsbereichen ist stets die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation – die nicht mit **fehlerfreier Kommunikation** zu verwechseln ist – anzustreben. Somit sind die jeweiligen kommunikativen Anliegen beim Üben von Teilfertigkeiten in den Vordergrund zu stellen.

(Lehrplan für Lebende Fremdsprache, Erste, Zweite)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

Performanzfehler (*mistakes*) hingegen treten bei der eigentlichen Sprachverwendung auf, wenn Sprachverwendende/Sprachlernende (wie auch Muttersprachler) ihre Kompetenz nicht korrekt umsetzen.

[...]

(GERS, Kapitel 6.5)

Raster zur Selbstbeurteilung: GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2

„Mehrsprachigkeit“ unterscheidet sich von „Vielsprachigkeit“, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. [...]

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

(GERS, Kapitel 1.3)

Mehrsprachigkeit und **Interkulturelle Erfahrungen (Plurikulturalität):**

Mehrsprachigkeit muss im Kontext der Plurikulturalität gesehen werden. Sprache ist nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten. Vieles von dem, was oben gesagt wurde, betrifft in gleicher Weise auch den allgemeineren Bereich der Kultur. Die verschiedenen (nationalen, regionalen oder sozialen) Kulturen, zu denen ein Mensch Zugang gefunden hat, existieren in seiner kulturellen Kompetenz nicht einfach nebeneinander.

Annäherung an die Zielsprache unter Berücksichtigung der Lernaltersprache: Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, neue sprachliche Strukturen in den Bereichen Lexik und Grammatik anzuwenden und dabei Verstöße gegen zielsprachliche Normen zu riskieren, ist im Sinne des übergeordneten Zieles der kommunikativen Kompetenz von zentraler Bedeutung und bei der Evaluation der Schülerleistungen dementsprechend einzubeziehen.

Im Fremdsprachenunterricht ist weiters auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernaltersprachliche Zwischenschritte annähern und dass Fehler ein selbstverständliches Merkmal des Sprachenlernens sind. Dies ist in Übungsphasen und bei der Fehlerkorrektur zu berücksichtigen. Dennoch ist insgesamt und in sinnvollem Maße eine möglichst hohe Qualität und zielsprachliche Richtigkeit der fremdsprachlichen Äußerungen anzustreben; lernaltersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.

(Lehrplan für Lebende Fremdsprache, Erste, Zweite)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

Kompetenzniveaus für alle Fertigkeiten A1 – B1:

siehe Lehrplan für Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder **Mehrsprachigkeit** soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.

(Allgemeiner Teil, Allgemeine didaktische Grundsätze) <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf>

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.), sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen. Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunktsetzungen ergeben werden. Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.

(Allgemeiner Teil, Allgemeine didaktische Grundsätze)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf>

Sie werden verglichen und kontrastiert, und sie interagieren beim Entstehen einer reicher, integrierten plurikulturellen Kompetenz; mehrsprachige Kompetenz ist eine ihrer Komponenten, die wiederum mit anderen Komponenten interagiert.
(GERS, Kapitel 1.4)

Lerntechniken

Diese umfassen die Fähigkeit, die im Unterricht geschaffenen Lerngelegenheiten effektiv zu nutzen, wie z. B.:

- der dargebotenen Information gegenüber aufmerksam bleiben;
- erkennen, was mit einer gestellten Aufgabe beabsichtigt ist;
- in Partner- oder Gruppenarbeit effektiv zusammenarbeiten;
- die gelernte Sprache schnell und häufig aktiv anwenden;
- die Fähigkeit, vorhandene Materialien für selbstständiges Lernen zu nutzen;
- die Fähigkeit, Materialien für selbstverantwortliches Lernen zu organisieren und zu nutzen;
- die Fähigkeit, aus direkter Beobachtung und Teilnahme an Kommunikationsereignissen effektiv zu lernen (sowohl linguistisch als auch soziokulturell), indem man perzeptuelle, analytische und heuristische Fertigkeiten herausbildet;
- die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen als Lernende/r;
- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren;
- die Fähigkeit, die eigenen Strategien und Verfahren den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen entsprechend zu organisieren.

(GERS, Kapitel 5.1.4.3)

Der Prozess des Fremdsprachenerwerbs bietet auch zahlreiche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit **interkulturellen Themen**. Das bewusste Aufgreifen solcher Fragestellungen soll zu einer verstärkten Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede führen und ihr Verständnis für die Vielfalt von Kulturen und Lebensweisen vertiefen. Dabei ist die Reflexion über eigene Erfahrungen und österreichische Gegebenheiten einzubeziehen.

(Lehrplan für Lebende Fremdsprache, Erste, Zweite)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

Erwerb von Lernstrategien

Der Fremdsprachenunterricht hat darüber hinaus die Aufgabe, fachliche Grundlagen, Lernstrategien und Lerntechniken für den weiteren selbstständigen Spracherwerb, insbesondere im Hinblick auf lebensbegleitendes und autonomes Lernen, zu vermitteln und zu trainieren.

(Lebende Fremdsprache, Erste, Zweite)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

3.1.1.3 Lehrpläne für Berufsbildende mittlere und höhere Schulen

Bei den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gibt es nach Art und Zielsetzung sehr viele verschiedene Typen (und daher auch dementsprechend verschiedene Lehrpläne), in welchen der Fremdsprachenunterricht unterschiedlichen Stellenwert und verschiedenes Stundenausmaß hat, daher sind die zu erreichenden Niveaus zwangsläufig unterschiedlich.

Die in Entwicklung befindlichen Bildungsstandards (13. Schulstufe) für die BHS legen als zu erreichendes Abschlussniveau B2 für die erste lebende Fremdsprache fest.²⁸

3.1.2 Bildungsstandards für Fremdsprachen

Seit wann gibt es Bildungsstandards für Englisch?

Mit 2. Jänner 2009 wurden Bildungsstandards für Fremdsprachen an den österreichischen Schulen gesetzlich verankert.²⁹ Diese tragen zur Qualitätssicherung im Bildungsbereich bei und bieten Planungs- und Orientierungshilfe für Lehrer/innen. Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) wurden auf der Basis des GERS entwickelt und berücksichtigen die Lehrplanforderungen.

Sie sind ein Instrument zur Beschreibung eines definierten Leistungsniveaus. Dieses soll von der überwiegenden Mehrheit der Schüler/innen an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen am Ende der achten Schulstufe, also an der Nahtstelle zu weiterführenden Schulen, nachhaltig erworben worden sein.

Die vorliegenden Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe beziehen sich vor allem auf die Referenzniveaus A2 und B1 des GERS und reflektieren dabei die Inhalte des österreichischen Lehrplans im Kernbereich. Sie bieten ein umfassendes Set an Beschreibungen der Fertigkeitsbereiche in Form von Deskriptorenlisten.³⁰

Zur Illustration der in den Bildungsstandards definierten sprachlichen Kompetenzen wurden am ÖSZ Aufgabenbeispiele entwickelt.³¹ Diese zeigen, welche konkreten Aufgabenstellungen aus der schulischen Praxis einer oder auch mehreren Kompetenzbeschreibungen (= Standards) am Ende der achten Schulstufe zugeordnet werden können. Damit Lehrer/innen schon ab Beginn der Sekundarstufe I ihren Unterricht auf die Erreichung der Bildungsstandards abstimmen können, wurden auch Aufgaben für die 5. bis 7. Schulstufe erstellt. Zusätzlich werden zurzeit am *Language Testing Centre* in Klagenfurt Diagnoseinstrumente zur informellen Leistungsmessung für die 6. und 7. Schulstufe entwickelt.³² Zur Förderung von Transparenz und Kooperation sollen die Bildungsstandards für Fremdsprachen auch allen Schulpartnern zugänglich sein.³³

Welche Funktion haben die Bildungsstandards für Fremdsprachen?

Es wird zwischen der pädagogischen Funktion und der Leistungsmessungsfunktion („Standardüberprüfung“) unterschieden.

28 www.berufsbildendeschulen.at, Stand 17.10.2009.

29 1. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen vom 02.01.2009, §2.2 / BGBl. II 1/2009.

30 Moser Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch*. Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009 [Neuaufgabe]. S. 12 bis 16. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_4_Neuaufgabe.pdf.

31 Auf der Homepage des ÖSZ stehen unter www.oesz.at/fss mehr als 300 Aufgabenbeispiele zur Verwendung im Unterricht zur Verfügung.

32 Vgl. <http://www.uni-klu.ac.at/ltc/inhalt/1.htm>

33 Vgl. Moser Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch*. Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009 [Neuaufgabe]. S. 8. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_4_Neuaufgabe.pdf.

- In ihrer pädagogischen Funktion bieten die Bildungsstandards für Fremdsprachen eine Orientierungshilfe zur klaren Zielsetzung für den Unterricht und liefern eine wichtige Grundlage für pädagogisches Handeln. Sie reglementieren weder das Lehren und Lernen, noch schränken sie die Methodenfreiheit der Lehrer/innen ein oder nehmen Einfluss auf deren individuelle Unterrichtsplanung. Sie beziehen sich nicht nur auf sprachliche Fertigkeiten, sondern auch auf Kompetenzen, die darüber hinausgehen („Dynamische Fähigkeiten“). Daher sind z. B. auch Gesprächsstrategien (nachfragen/um Erklärung bitten, etc.), interkulturelle Kompetenz (mit Stereotypen kritisch umgehen) und soziale Kompetenz (zum Beispiel „Kann in einer Gruppe arbeiten und dort eigene Ideen einbringen“) sowie geeignete Lernstrategien („Kann im Wörterbuch ein Wort nachschlagen“) wichtiger Teil der Bildungsstandards für Fremdsprachen und sollen im Unterricht über mehrere Jahre hindurch prozessorientiert vermittelt werden.³⁴
- Die Standardüberprüfung ist eine Leistungsstandmessung zu einem bestimmten Zeitpunkt (8. Schulstufe), die wichtige Rückmeldungen auf Systemebene liefert und eine Vergleichsmöglichkeit zwischen Klassen-, Schul- und nationalen Ergebnissen bietet und auf der Basis des GERS (und des Lehrplanes) stattfindet. Dabei wird auch überprüft, ob Schüler/innen rezeptive und produktive Strategien beherrschen, die sie zur Bewältigung von sprachlichen Aufgaben benötigen.³⁵ Sie ist ein wertvolles Instrument der Qualitätssicherung, das eine valide Rückmeldung ermöglicht, ob ein bestimmtes Kompetenzniveau tatsächlich erreicht oder sogar überschritten wurde.³⁶ Die Standardüberprüfung ist jedoch nicht mit Leistungsfeststellung oder Leistungsbeurteilung nach der Leistungsbeurteilungsverordnung 1974/1997 gleichzusetzen.

Mehr Information zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen und eine Fülle von Materialien finden Sie auf der Homepage des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums ÖSZ www.oesz.at/fss sowie auf der Homepage des BIFIE www.bifie.at/bildungsstandards.

Für die zweite lebende Fremdsprache (Französisch, Italienisch, Spanisch) 8. Schulstufe, 2. Lernjahr, wurden Kompetenzbeschreibungen am ÖSZ erarbeitet, die in ihrer Konzeption den Bildungsstandards für Englisch ähnlich sind.³⁷

3.1.3 Neue Entwicklungen im Bereich der Reifeprüfung

Die Einführung einer standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung mit zentralen und schulspezifischen Elementen unter Berücksichtigung schulautonomer pädagogischer Schwerpunkte ist gemäß dem Regierungsprogramm – beginnend mit der AHS – für alle Schularten zu entwickeln.³⁸

Was ist der bisherige Stand der Entwicklung?³⁹

Die Neukonzeption der Reifeprüfungsbestimmungen für AHS trägt mit den drei voneinander unabhängigen Säulen (verpflichtende vorwissenschaftliche Arbeit mit Präsentation, standardisierte schriftliche Klausurprüfung, standortbezogene mündliche Prüfung) den Anforderungen nach Standardisierung und Kompetenzorientierung sowie der Wahrung von standortbezogenen Spezifizierungen und schulautonomen Profilbildungen Rechnung.

34 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Bildungsstandards in Österreich. Fremdsprachen. Englisch. 8. Schulstufe. Version September 2005*. Wien: BMBWK, 2005. S. 42. Vgl. auch das *Praxishandbuch* zu den Bildungsstandards, Neuauflage 2009, S. 9.

35 Vgl. GERS, Kapitel 4.4.

36 Vgl. die Informationen des Language Testing Centre an der Universität Klagenfurt www.uni-klu.ac.at/ltc (2.2.2010).

37 Göschl, Albert, et al. *Bildungsstandards für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (zweites Lernjahr)*. Praxis-handbuch. Praxisreihe 9. Graz: ÖSZ, 2009.

38 Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung beginnt an AHS mit Schuljahr 2013/14 für alle Fertigkeiten außer Sprechen.

39 Vgl. <http://www.bifie.at/neue-reifepruefung> (2.2.2010).

Wie bei den Bildungsstandards sollen die zentralen Aufgabenstellungen bei den abschließenden Prüfungen zu einer stärkeren und nachhaltigeren Ergebnisorientierung bei der Planung und Durchführung von Unterricht führen.

Die Vorarbeiten (Entwicklung von Aufgabenbeispielen, Feldtestung, Evaluierung, Information und Betreuung der Pilotschulen) auf dem Weg zu einer standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung werden vom BIFIE in Zusammenarbeit mit verschiedenen Fachdidaktik-Instituten an den Universitäten unter Einbeziehung von Praktiker/innen geleistet.

Warum ist die Entwicklung einer standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung notwendig?

Das Pilotprojekt „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ ist die logische Fortsetzung des Standardgedankens auf der 12. Schulstufe: Es sieht die Überprüfung der bereits im Lehrplan formulierten Kernkompetenzen in den Teilfertigkeiten „Hören“ und „Lesen“ durch zentral entwickelte Aufgabenstellungen für die schriftliche Reifeprüfung vor. Diese zentral entwickelten Überprüfungen, die nach genau vorgegebenen Lösungsschlüsseln korrigiert werden, ermöglichen verlässliche Aussagen über die tatsächlichen Kompetenzen der Maturant/innen und sind der valide Nachweis, dass die im Lehrplan geforderte Niveaustufe B2 in jenen Fertigkeiten, die mit zentralen Aufgabenstellungen überprüft werden, auch tatsächlich erreicht werden.

Im Schuljahr 2007/08 führten österreichweit 57 Pilotschulen die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung in Englisch (3 davon auch in Französisch) und 2 Pilotschulen in Französisch als Schulversuch durch; es wurden die rezeptiven Fertigkeiten „Hören“ (Englisch und Französisch) und „Lesen“ (Englisch) getestet.

Im Schuljahr 2008/09 nahmen 12 Pilotschulen in Französisch und 86 Pilotschulen in Englisch teil. Die Pilotschulen in Französisch erhielten in diesem Schuljahr Testpakete zur Überprüfung der Hör- und Lesekompetenz und die Pilotschulen in Englisch Hör- und Lesepakete wie auch Testpakete zu *Language in Use* (Überprüfung von Wortschatz und Grammatik im Kontext) – so diese Teilfertigkeit im Schulversuch beantragt wurde. Eine Untersuchung zur Auswirkung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung auf den Unterricht wird im Zeitraum von September 2008 bis Dezember 2012 durchgeführt.

(Stand 8. Oktober 2009)

Weitere, stets aktualisierte Informationen dazu finden Sie auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens www.bifie.at.

Exkurs: GERS- Niveaus internationaler Sprachzertifikate

Viele Zertifikate, die auf Grund von Prüfungen Sprachkenntnisse bescheinigen, beziehen sich in der Angabe des erreichten Lernstandes ebenfalls auf die Referenzniveaus des GERS, z. B. TOEFL und Cambridge für Englisch, DELF für Französisch und DELE für Spanisch. In der unten stehenden Tabelle finden Sie eine Übersicht über die Zuordnung zu den einzelnen Referenzniveaus. Die Angaben für diese Zuordnung stammen von den Zertifikatsanbietern.

	Englisch	Französisch	Spanisch
A1	EFB, SEFIC, TELC	DELF, TELC	TELC
A2	EFB, SEFIC, TELC, EFC, Cambridge KET,	DELF, TELC	TELC
B1	EFB, SEFIC, TELC, EFC, Cambridge PET, Cambridge BEC Preliminary, IHK: FIB, TOEIC, IELTS, TOEFL, TELC Business, TELC Hotel and Restaurant	DELF, TELC	TELC, DELE Inicial
B2	EFB, SEFIC, TELC, Cambridge FCE, EFC, BEC Vantage, IHK: FIB, TOEIC, IELTS, TOEFL, TELC Business, TELC Technical	DELF, TELC	DELE Intermedio, CBEN, CBET, CEC
C1	EFB, SEFIC, TELC, EFC, Cambridge CAE, BEC Higher, TOEIC, IELTS, TOEFL,	DALF	DEC, CSEN, CSET
C2	EFB, SEFIC, Cambridge CPE, TOEIC, IELTS, TOEFL	DALF	DELE Superior, DEN

Abkürzungen

BEC	Cambridge Business English Certificates
CAE	Cambridge Certificate in Advanced English
CBEN	Certificado Básico de Español de los Negocios
CBET	Certificado Básico de Español del Turismo
CEC	Certificado de Español Comercial
CPE	Cambridge Certificate of Proficiency in English
CSEN	Certificado Superior de Español de los Negocios
CSET	Certificado Superior de Español del Turismo
DALF	Diplôme Approfondi de Langue Française
DEC	Diploma de Español Comercial
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
DELF	Diplôme d'Etudes en Langue Française
DEN	Diploma de Español de los Negocios
EFB	English for Business
EFC	English for Commerce
FCE	Cambridge First Certificate in English
IELTS	International English Language Testing System
IHK: FIB	Industrie und Handelskammer: Fremdsprache im Beruf
KET	Cambridge Key English Test
PET	Cambridge Preliminary English Test
SEFIC	Spoken English for Industry and Commerce
TELC	The European Language Certificates
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
TOEIC	Test of English for International Communication

3.2. Das Europäische Sprachenportfolio als lerner/innen-orientierte Umsetzung des GERS

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als Lernbegleiter wurde zeitgleich mit dem GERS als Instrument zur Förderung von Lerner/innenautonomie, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität konzipiert:

The CEFR's companion piece, the European Language Portfolio (ELP), embodies this dual focus: it was conceived partly to foster learner autonomy (Council of Europe 2006), and its scaled checklists of „I can“ descriptors imply learning by doing.⁴⁰

Das ESP wurde von den Autoren des GERS und der *Language Policy Division* des Europarats für Sprachenlernende empfohlen.⁴¹

So gesehen ist das ESP kein *Added Extra*, das Lehrer/innen in ihrem Unterricht zusätzlich zum Lehrbuch einsetzen sollen, sondern ein Lernbegleiter, der Sprachenlehrer/innen hilft, zentrale Lehrplanforderungen (Individualisierung, Differenzierung, Lernen lernen, Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Bewusstsein, Entwicklung von Lerner/innenautonomie durch Aufbau von Selbstkompetenz, Sachkompetenz, Methodenkompetenz, sozialer Kompetenz etc.) GEMEINSAM mit den Lernenden umzusetzen, kurz: Das ESP ist ein ideales Hilfsmittel, um eine neue Lernkultur in die Klassen zu bringen.

Durch kontinuierliche Planung von Lernergebnissen, Selbsteinschätzung und Reflexion wird der Lernprozess und damit der Lernfortschritt für Lernende und Lehrende sichtbar gemacht; durch formative (Selbst-)Beurteilung trägt das ESP wesentlich zur Motivation der Lernenden bei.

Bereits bei oberflächlicher Betrachtung wird der enge Bezug zwischen ESP und GERS – und in weiterer Folge zu den österreichischen Bildungsstandards – deutlich: Die verwendeten Deskriptoren sind teilweise wortident und unterscheiden sich nur durch die Perspektive (ESP: „Ich kann...“ – Bildungsstandards: „Kann ...“). Das ESP ist somit bestens geeignet, Lernende und Lehrende auf dem Weg zu den Bildungsstandards *bottom-up* ständig zu begleiten und Schüler/innen zu motivieren, ihre sprachlichen Kompetenzen auf- und auszubauen.

In Österreich wird das ESP bereits seit mehr als zehn Jahren an Schulen verwendet. Bis zum Erscheinen der vorliegenden Publikation wurden acht österreichische ESP-Modelle für alle Altersstufen vom Europarat akkreditiert; drei davon wurden vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur beauftragt und am Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum (www.oesz.at) – teilweise in Zusammenarbeit mit dem Center für Berufsbezogene Sprachen (www.cebs.at) – entwickelt.

Wozu dient das ESP?

- Zur Förderung lebensbegleitenden Sprachenlernens
- Zur Förderung von Eigenverantwortlichkeit beim Sprachenlernen
- Zur Erhaltung der Vielfalt und Wertschätzung von Sprachen und Kulturen im europäischen Raum und damit
- Zur Förderung der Mobilität der Bürger/innen in Europa
- Zur Vergleichbarkeit von Sprachkompetenzen in unterschiedlichen Bildungssystemen

⁴⁰ Little, David. *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. DGIV EDU LANG (2009) 19, Language Policy Division, p. 2. Presented at the 8th Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September – 1 October 2009, Document 4. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20where%20pedagogy%20and%20assessment%20meet%20D.%20Little.doc> (2.2.2010).

⁴¹ Vgl. dazu GERS, Kapitel 2.4 und Kapitel 8.4.2 beziehungsweise die Portfolio-Website des Council of Europe www.coe.int/portfolio (2.2.2010).

Woraus besteht ein ESP?

Das ESP ist dreiteilig und besteht aus

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

Welche Funktionen hat ein ESP?

Das ESP steht grundsätzlich im Eigentum der Lernenden:

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

Warum sollen Sprachenlernende ein ESP führen?

Das ESP hilft den Lernenden,

- sich individuelle Ziele für das Sprachenlernen zu setzen, diese umzusetzen und zu reflektieren,
- ihre sprachlichen Kompetenzen mit Hilfe von Deskriptoren in allen Fertigkeitsbereichen, die auf Grundlage des GERS entwickelt wurden, zu beschreiben und einzuschätzen,
- schulische und außerschulische Erfahrungen beim Sprachenlernen sowie interkulturelle Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren,
- über ihre sprachlichen Kompetenzen zu informieren (z. B. im Zusammenhang mit Schulwechsel, Sprachkursen, Austauschprogrammen, Bewerbungen),
- alle Sprachen Wert zu schätzen.

Warum ist das ESP für Lehrende und Schulen interessant?

Die Verwendung des ESP im Sprachenunterricht

- stärkt kollegiale, sprachenübergreifende (fächerübergreifende) Zusammenarbeit der Lehrkräfte (einschließlich Muttersprachenlehrer/innen),
- hilft den Lehrenden, individuelle Bedürfnisse wahrzunehmen,
- stärkt die Motivation der Schüler/innen beim Sprachenlernen und unterstützt diese bei der Umsetzung; es trägt so zu Individualisierung und Differenzierung bei,
- leistet einen Beitrag zu schülerzentriertem und handlungsorientiertem Lernen,
- macht die Unterrichtsarbeit transparent und für alle nachvollziehbar,
- kann als Planungshilfe für lernzielorientierten Unterricht fungieren und hilft wichtige Lehrplanforderungen zu erfüllen
- ermöglicht es, sprachliche Kompetenzen auf nationaler und internationaler Ebene vergleichbar zu dokumentieren,
- hilft, die Qualität der Arbeit im sprachlichen Bereich zu dokumentieren, weiterzuentwickeln und Ergebnisse dieser Arbeit zum Beispiel in der schulinternen Qualitätsentwicklung von Unterricht für andere bereitzustellen.

- unterstützt die Beschreibung der spezifischen Angebote des Sprachenunterrichts einer Schule,
- bietet einen ‚Platz‘ für offizielle Bestätigungen über spezifische Erfahrungen der Lernenden im sprachlich-interkulturellen Bereich (z. B. Zertifikate, Bestätigungen).

Warum ist die Verwendung des ESP auch für langsamer lernende Schüler/innen interessant?

Für lernschwächere Schüler/innen gibt es als Zusatzangebot zum ESP für die Mittelstufe die *Erweiterten Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*⁴², in welchen die „Kann-Beschreibungen“ zu den einzelnen Fertigkeiten noch feiner unterteilt sind (A1 → A 1.1. und A 1.2). Sie sind gleichsam Lernzielkataloge, die auch kleine Lernfortschritte rasch sichtbar machen und somit Erfolgserlebnisse sichern und die Motivation zum Sprachenlernen steigern.

Welche Rolle kann das ESP in der Berufswelt haben?

Für Arbeitgeber/innen⁴³ ist ein ESP auf verschiedene Weise hilfreich:

- Einerseits kann man sich ein differenziertes Bild der sprachlichen Kompetenzen von Mitarbeiter/innen oder Stellenbewerber/innen machen, um deren sprachliche Ressourcen besser nutzen zu können und die innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung zu planen,
- andererseits kann ein/e Arbeitgeber/in in einem ESP Bestätigungen über die Verwendung von Sprachen am Arbeitsplatz und über Arbeits- und Weiterbildungsaufenthalte während eines Arbeitsverhältnisses ausstellen, was wiederum den Eigentümer/innen des ESP zugute kommt.

Mehr Information zum ESP sowie Anschauungs- und Arbeitsmaterial finden Sie auf der Homepage des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums unter www.oesz.at/esp.

42 Horak, Angela, Rose Öhler, Margarete Nezbeda, Ferdinand Stefan, Anita Keiper, und Gunther Abuja. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*. ÖSZ Praxisreihe. Graz, 2006. http://www.oesz.at/download/spin/praxis_checklisten_gesamt.pdf (2.2.2010).

43 Vgl. dazu den Wirtschaftsfolder auf der Homepage des ÖSZ http://www.oesz.at/download/esp/esp_infofolder_wirtschaft2007.pdf (2.2.2010).

4 Unterrichtsbeispiele

Das folgende Kapitel (4.1 – 4.5) bietet nach Fertigkeiten geordnete Analysen kommunikativer Aufgaben in gängigen Lehrwerken im Hinblick auf ihren Bezug zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*⁴⁴ (GERS), der die Grundlage für die österreichischen Lehrpläne, die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch 8. Schulstufe), die in Planung befindliche standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (Englisch, AHS), Reife- und Diplomprüfungen an BHS und die Checklisten zur Selbstbeurteilung in jedem Europäischen Sprachenportfolio bildet.

Für jede Fertigkeit wurden drei typische Aufgaben, wie sie sich in Lehrbüchern für Sekundarstufe I und II finden, ausgewählt, und zwar jeweils zwei für Englisch und eine für eine andere lebende Fremdsprache (Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch und Deutsch als Zweitsprache). An diese 15 Analysen schließen sich zwei weitere Aufgaben für die Fertigkeit „Lesen“ (4.6), um die zu erwartenden Niveaus der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, beziehungsweise der (geplanten) standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS (Englisch 12. Schulstufe) zu illustrieren.

Die verwendeten Raster sind nach folgendem Schema aufgebaut:

- Sprache
- Schultyp
- Schulstufe
- Fertigkeit
- Relevanter Deskriptor aus dem GERS mit genauer Kapitelangabe; das Niveau wird in Klammern nach dem Deskriptor angegeben.
- Relevanter Deskriptor aus den Checklisten der Sprachenbiografie des Europäischen Sprachenportfolio für die Mittelstufe⁴⁵ (Sekundarstufe I) beziehungsweise aus dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene 15+⁴⁶ (Sekundarstufe II); auch hier wird das Niveau nach dem Deskriptor in Klammern angegeben.
- Relevanter Deskriptor der Bildungsstandards für Fremdsprachen⁴⁷, Englisch 8. Schulstufe (E8), sofern anwendbar: Für höhere Schulstufen als die 8. Schulstufe beziehungsweise für andere Sprachen als Englisch entfällt diese Angabe.
- Themenbereiche
- Quelle

Jede Aufgabe wird zunächst in ihrem Kontext im Lehrwerk beschrieben; daran schließen sich methodische Anmerkungen zur Umsetzung im Unterricht sowie eine schwerpunktmäßige Analyse der GERS-Relevanz der Aufgabe, zum Beispiel: Welche kommunikative Kompetenzen und Strategien werden bei der Durchführung aktiviert beziehungsweise geübt? Die Hörbeispiele befinden sich auf der beiliegenden CD.

Unter Punkt 4.7 findet sich ein leerer Raster (die Kopiervorlage kann von der CD ausgedruckt werden), der zur Analyse von Aufgaben im eigenen Lehrbuch einladen soll.

44 Trim, John, Brian North, Daniel Coste, und Joseph Sheils. *Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (Mai 2009).

45 Abuja, Gunther, Angela Horak, Anita Keiper, Margarete Nezbeda, Rose Öhler, und Ferdinand Stefan. *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. Graz: Leykam, 2004. (Akkreditiertes Modell Nr. 58.2004, Schulbuchnummer 116.316)

46 Abuja, Gunther, Eva Annau, Siegfried Ganster, Anita Keiper, Isolde Tauschitz, Franz Mittendorfer, Margarete Nezbeda, Belinda Steinhuber, und Gabriele Winkler. *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. Graz, Salzburg, Linz: Veritas. 2. Auflage 2009. (Akkreditiertes Modell Nr. 88.2007, Schulbuchnummer 131.422)

47 Moser Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe, Praxishandbuch*. Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009 [Neuaufgabe]. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_4_Neuaufgabe.pdf (2.2.2010).

4.1 Hören

4.1.1 Make it to the top (Englisch Sekundarstufe I)

Sprache	Englisch
Schultyp	HS und AHS
Schulstufe	8. Schulstufe
Fertigkeit	Hören
GERS-Deskriptor	Hörverstehen allgemein (GERS, Kapitel 4.4.2): Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder in der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen. (B1) Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen (GERS, Kapitel 4.4.2): Kann in Radionachrichten und in einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. (B1)
ESP-Deskriptor: ESP Mittelstufe (10-15 Jahre)	Ich verstehe das Wichtigste von aufgenommenen Rundfunk- und Fernsehsendungen (CD- oder Kassettenaufnahmen), wenn ich sie mir öfter anhören kann. Es muss sich dabei um mir vertraute Themen handeln. (B1)
Bildungsstandards-Deskriptor (E8)	Deskriptor 4: Kann in Texten (Audio- und Videoaufnahmen) über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn deutlich gesprochen wird. (B1)
Themenbereiche	Schule und Arbeitswelt; Gedanken, Empfindungen und Gefühle; Einstellungen und Werte; Lerntechniken und Lernverhalten
Quelle	Westfall, Tanja, und Charlie Weber. <i>English to Go 4</i> . Wien: öbvht, 2006. S. 11. CD Track: <i>ETG 4</i> , Unit 2-3. Transkript.

Unterrichtsbeispiel

Unit 2: Make it to the top; Listening and speaking, p.11: steps 3 & 4 (Step 2 dient als Vor-entlastung)

Work with a classmate and talk about a goal you had and how you achieved it.

Last summer One time When I was ... years old Last year in ... class	I	wanted to had to	learn how to ... be better at ... get ... play ... start ...	so I	asked ... to help me. read a book about ... found out how to ... joined a club. practised every day. tried to ... saved my pocket money.
---	---	---------------------	--	------	--

Words and phrases

to grow up = erwachsen werden
to bother = hier: sich darum kümmern
short-/long-term = kurz-/langfristig
achievable = erreichbar, machbar
instead of = stattdessen, anstatt
actually = eigentlich
aim = Ziel
(im)measurable = (nicht) messbar

Language to go

to set to achieve to make	goals	short-term long-term general specific step-by-step	(im)measurable* (im)possible (un)realistic (un)achievable
to take	action		

Make it to the top

2

Unit 2, Activity 5. Listen to the pupils talk about their goals for English.

(Molly – Patricia, Rafael – Benjamin, Tom – Brian G)

Molly This is hard. What have you got Rafael?
Rafael I don't know. What about you, Tom?
Tom I want to learn lots of new words and phrases!
Rafael We all want to do that.
Molly Yeah, or have to do that!
Rafael OK, so your long-term goal for this year is to learn lots of new words and phrases.
But how are you going to do that?
Tom Well, I've made a list of what I like to do and what I think works best for me. I like to watch films and surf the internet, and I like using phrase builders.
Molly So how is that going to help you?
Tom Well, I'm going to watch films in English, you know, on DVD.
Molly How often?
Tom I think maybe two films a month. I can rent them at the video store.
Rafael That's a cool idea, but I don't like watching in English. It's too hard to understand.
Tom Then, I'm going to surf the internet about the topics in English class and read the stuff in English. Maybe I'll do that once a week.
Rafael That's not so easy for me. I haven't got internet at home.
Molly I have, but I don't like reading online.
Tom Then, I'm going to make 5 phrase builders each week.
Molly I like mapping more than phrase builders. Maybe I could do a vocabulary mapping each week.
Rafael That's a good idea.
Molly Yeah, and I want to speak English better. That's a long-term goal, isn't it?
Tom Yeah, I think so.
Molly So what could I do for that?
Tom You could use your mappings and do freespeaks.
Molly Hey, that's a good idea. OK, so I'm going to make a vocabulary mapping and do a freespeak each week.
Rafael That sounds good, but what about me?
Molly Haven't you got a tutor?
Rafael Yeah, my marks were bad last year, so my mum says I have to have a tutor.
Tom How often do you see your tutor?
Rafael Once a week. And then I have to do homework every day. My mum checks up on me.
Tom OK, so your long-term goal is to get better marks in English.
Rafael Yeah, I guess so.
Molly And your short-term goals are to study English every day and to work with your tutor once a week.
Rafael Yeah, I guess so. But what should I study?
Tom Well, if you're having problems, maybe you should work on your mistakes.
Rafael Yuk!
Molly You don't have to do that every day, Rafael. Maybe just once a week. You could correct 5 mistakes each week. You know, mistakes from that week.

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Die Höraktivitäten sind eingebaut in eine Sequenz, die sich inhaltlich mit dem Thema *Make it to the top* (Planen, Formulieren und Erreichen von Zielen) befasst. Nach einer vorentlastenden Lese- und Sprechaktivität (*Step 2*) folgen in *Step 3 (Multiple Choice, listening for main ideas)* und *Step 4 (gap filling, listening for detail)* basierend auf demselben Text zwei Höraktivitäten. Im Hörtext geht es um das Setzen und Erreichen von Lernzielen im Englischunterricht. In der anschließenden Transferübung (*Step 5*) reflektieren die Schüler/innen ihre Ziele für den Englischunterricht für das bevorstehende Schuljahr, notieren sie auf einem vorstrukturierten Arbeitsblatt und teilen ihre Absichten einer Partnerin/einem Partner mit.

Methodische Anmerkungen

Die durch das Lehrwerk vorgegebene Abfolge von Aktivitäten ist logisch aufgebaut und praktikabel.

Im Bezug auf das Weltwissen (GERS, Kapitel 5.1.1.1) der Schüler/innen ist zu überlegen, inwieweit sie in ihrem Schülerdasein mit dem Konzept, für sich selber Ziele zu formulieren und diese Ziele dann anzustreben, vertraut sind, und ob sie die sprachlichen Möglichkeiten haben, sich darüber entsprechend zu äußern. Durch die *activities 1* und *2* erfolgt durch das Lehrwerk bereits eine geschickte Vorentlastung.

Im Hinblick auf die lexikalische Kompetenz (Zieldeskriptor dafür vgl. GERS, Kapitel 5.2.1.1) wird der relevante Wortschatz in *activity 7* auf S. 12 in der Box *Language to go* übersichtlich angeboten. Es macht Sinn, zumindest die Begriffe *long-term goal* und *short-term goal* bereits vor der Höraktivität in geeigneter Weise einzuführen.

Im grammatischen Bereich wird zum Ausdrücken von Plänen und Zielen die Struktur „*I want to/ I am going to + by + gerund*“ angeboten, und zwar im Sinne des *lexical approach*⁴⁸ nicht in Form einer theoretisch-syntaktischen Erklärung, sondern in Form von *chunks*, festen Wendungen und Kollokationen, die die Schüler/innen im Langzeitgedächtnis abspeichern und im entsprechenden Kontext abrufen.

GERS-Relevanz

Das vorliegende Beispiel ist gut vom GERS her zu begründen.

Die *listening specifications* des LTC der Universität Klagenfurt, das mit der Standardsüberprüfung in Österreich betraut ist, führen „*Listening for main idea(s) or important information and distinguishing that from supporting detail or examples;*“ sowie „*Listening for specific information, including recall of important details, Understanding directions and instructions*“⁴⁹ als Bestandteil des *test construct* an. Ersteres wird in *activity 3*, zweiteres in *activity 4* trainiert.

Die österreichischen Bildungsstandards für Fremdsprachen betonen im Sinne eines umfassenden Bildungskonzepts die Wichtigkeit der übergreifenden dynamischen Fähigkeiten.⁵⁰ Bewusstheit über das eigene Lernverhalten und die Beherrschung eines Repertoires geeigneter Lerntechniken ist ein Teilaspekt davon.

Der GERS nennt explizit

- die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen als Lernende/r;
- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren;

48 Zum *lexical approach*, vgl. Lewis, Michael. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications. Hove, UK: 1993.

49 <http://www.uni-klu.ac.at/lte/inhalt/266.htm>, *listening specifications*; p. 2.

50 Moser Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe, Praxishandbuch*. Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009 [Neuauflage]. S. 32. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_4_Neuauflage.pdf (2.2.2010).

- die Fähigkeit, die eigenen Strategien und Verfahren den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen entsprechend zu organisieren. (GERS, Kapitel 5.1.4.3)

Das vorliegende Unterrichtsbeispiel deckt also diesen wichtigen Bereich in vorbildhafter Weise ab, und es liegt in der Hand der Lehrpersonen, den Schüler/innen die Gelegenheit zu bieten, ausgehend von der vorliegenden Aktivität ihr Lernverhalten zu reflektieren.

4.1.2 Dialogue in a travel agency (Englisch Sekundarstufe II)

Sprache	Englisch
Schultyp	Kaufmännische und wirtschaftliche BMHS (HAK, HLW)
Schulstufe	9. Schulstufe
Fertigkeit	Hören
GERS-Deskriptor	Hörverstehen allgemein (GERS, Kapitel 4.4.2.1): Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. (A2) Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird. (A2) Rudiosendungen und Tonaufnahmen verstehen (Kapitel 4.4.2.1): Kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge die wesentliche Information entnehmen. (A2)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich kann erkennen, worum es in einfachen Gesprächen geht, wenn mir das Thema vertraut ist und deutlich gesprochen wird. (A2) Ich kann kurzen und deutlich gesprochenen Texten auf Tonträgern die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn es um vorhersehbare alltägliche (z. B. Wetterbericht) oder berufsspezifisch vertraute Dinge geht. (A2)
Themenbereiche	Reisen, Freizeit
Quelle	Kletzander, Bernhard, Monika Reismüller, und Simon Rea. <i>Amazing English I</i> (HAK, HLW). Linz: Trauner Verlag. 1. Auflage 2004, unveränderter Nachdruck 2007. (Chapter 5/31: Holidays & Travelling, S. 132.) CD Track: 31. Transkript.

Unterrichtsbeispiel

Practice one: Basic listening

You will hear a dialogue in a travel agency.

Listen to it and help the lady take notes about her tour programme:

First day: attractions:

Second day: attractions:

Third day: attractions:

Fourth day: attractions:

Chapter 5: Holidays & Travelling

Practice

Chapter 5: Holidays & Travelling

Practice

Practice one: Basic listening

You will hear a dialogue in a travel agency.

31  Listen to it and help the lady take notes about her tour programme.

First day: attractions: _____

Second day: attractions: _____

Third day: attractions: _____

Fourth day: attractions: _____

Practice two: Advanced listening

Chapter 5: Holidays & Travelling Practice

Practice one and two: Basic and advanced listening

Track 31 Transcript

*C = clerk at the travel agency
Background noise: a busy office*

T = tourist

- C: Good morning, madam, can I help you?
T: Err ... I saw your catalogue about Australia and New Zealand and I'd like to get some more information.
C: Certainly, madam. What would you like to know?
T: Well, how long is the tour, what sights will we see, how much does it cost?
C: The most popular tour of this season is our 21-day tour. It starts in Sydney with a sightseeing programme. For the evening we have booked tickets for the world-famous opera house. On the next day we are going to Melbourne with its St Patrick's Cathedral and the modern business centre. The attraction of the third day will be the koalas and the other exotic animals which you will see in the Australian bush.
T: The bush?
C: Yes, madam, on the third day we are taking the tour group on a trip through the wilderness in a jeep.
T: Fantastic!
C: Yes, really. On the fourth day you will even go to real tropical rainforests in the north ... (a telephone rings) ... Excuse me just one moment ...

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Der Dialog zwischen einem *travel agent* und einer Kundin (mit deutschem Akzent) befindet sich im Übungsteil am Ende des 5. Kapitels zum Thema *Holidays & Travelling*, d. h. der für die erfolgreiche Durchführung der Aufgabe nötige Wortschatz und das Wissen (Sehenswürdigkeiten in Australien) sind bereits gründlich erarbeitet worden.

Methodische Anmerkungen

Das Aufgabenbeispiel sollte ohne Vorbereitungen und Erklärungen von der Mehrzahl der Lernenden erfolgreich durchgeführt werden können, wenn das nötige Wissen und der Wortschatz zuvor (z. B. im Laufe des 5. Kapitels) erarbeitet worden sind.

GERS-Relevanz

Das Unterrichtsbeispiel illustriert die oben angeführten GERS-Deskriptoren für „Hören“ auf dem Niveau A2. Zur erfolgreichen Bewältigung von A2-Deskriptoren im Bereich „Hören“ ist es nötig, dass es sich um „Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung“ handelt, dass das Thema und der Wortschatz „vertraut“ sind und dass „langsam und deutlich“ gesprochen wird.

Es wird für die erfolgreiche Durchführung der Höraufgabe einen Unterschied machen, mit welcher Absicht an die Aufgabe heran gegangen wird (GERS, Kapitel 4.4.2): Soll der Hörtext global verstanden, sollen bestimmte Informationen herausgefiltert werden (selektiv verstehen), oder sollen alle Einzelheiten erfasst werden (detailliert verstehen)? Die Aufgabenstellung im Lehrbuch verlangt nur das Erfassen ganz spezifischer Informationen (Ortsnamen, Sehenswürdigkeiten).

Die rezeptive Strategie „Hinweise identifizieren/erschließen“ (GERS, Kapitel 4.4.2.4) wird zur Bewältigung der Aufgabe hilfreich sein:

„Kann sich eine Vorstellung von der Gesamtaussage kurzer Texte und Äußerungen zu konkreten, alltäglichen Themen machen und die wahrscheinliche Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen.“ (A2)

Um Höraufgaben im Allgemeinen erfolgreich bewältigen zu können, sind neben dem nötigen Weltwissen und den erforderlichen linguistischen Kompetenzen selbstverständlich „allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten“ Voraussetzung, wie sie in Kapitel 5.1.4.2 des GERS unter „Lernfähigkeit“ (*savoir-apprendre*) beschrieben werden.

4.1.3 Ça fait combien? (Französisch Sekundarstufe I)

Sprache	Französisch
Schultyp	AHS, BHS
Schulstufe	9. Schulstufe
Fertigkeit	Hören
GERS-Deskriptor	Hörverstehen allgemein (Kapitel 4.4.2.1): Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen. (A1)
ESP-Deskriptor: ESP Mittelstufe (10-15 Jahre)	Ich kann Zahlen, Preisangaben und einfache Zeitangaben verstehen, wenn sehr langsam und deutlich gesprochen wird. Ich muss das Gesagte öfter hören können. (A1)
Themenbereiche	Umgang mit Geld; Essen und Trinken
Quelle	Luner, Christina, Eleonore Truxa, und Elisabeth Wladicka. <i>Bien Fait 1</i> . Wien: hpt 2008. S. 63. CD Track: 44.

Unterrichtsbeispiel



D

Ça fait combien?

Ecoutez et notez les prix (*Preise*).

croissants *camembert*

melons *d'orange*

tomates *saucisses maison*

Hörbeispiel 44 (CD)

Transkript

Les croissants aujourd'hui 2,80 € le paquet de cinq.

Les melons, 3,50 € la pièce.

Le kilo de tomates 1,89 €.

Egalement en promotion le camembert: 4,95 €

Et le litre de jus d'orange: 1,29 €

Et n'oubliez pas notre spécialité, les saucisses maison: 3,90 € les 200g

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

In der *unité 8* geht es um Snacks, ums Bestellen und um Preise. Es werden die Zahlen von 20 bis 1000 vorgestellt und geübt. In der Hörübung „Ça fait combien?“ sollen die Schüler/innen die vorgegebenen Ausdrücke für Snacks im Hörtext identifizieren und den dazu angegebenen Preis notieren.

Methodische Anmerkungen

Die Schüler/innen sollen Detailinformationen, nämlich Preise, aus dem Kontext heraushören. Die Reihenfolge in der Aufgabenstellung entspricht der Chronologie im Hörtext. Die im Lehrbuch angegebenen Snacks, um deren Preise es geht, sind gleichzeitig Signalwörter für die im Anschluss folgende Preisinformation. Den Schüler/innen werden somit zwei Aufgaben gestellt: das Identifizieren vorgegebener Begriffe (*croissants...*) und das Erkennen unbekannter Zahlen (Preise). Die vorgegebenen „Signalbegriffe“ kommen zusätzlich zu Beginn der *unité* vor, sowohl in akustischer (Hörtext 41 1A, Seite 61) als auch in schriftlicher Form (*C d'abord – après*, Seite 62). Darüber hinaus sind die Schüler/innen auch zum Verwenden der Begriffe aufgefordert (*E Et toi, qu'est-ce que tu prends, le matin?* Seite 62).

Da auch der Umgang mit Zahlen im Vorfeld geübt wird (Präsentation und Hörverstehen *Ecoutez, notez et calculez!* Seite 63) erscheint es sinnvoll, dem Aufbau der Lektion zu folgen.

Um die Zahlen von 20 bis 100 gut verstehen zu können, ist es allerdings notwendig, zunächst Aussprache und Verstehen ausreichend zu üben. Weiters ist zu bedenken, dass die Schüler/innen schrittweise an das Formulieren von Preisen im Französischen gewöhnt werden müssen (insbesondere in Bezug auf die Aussprache).

GERS-Relevanz

Das Unterrichtsbeispiel illustriert den oben angeführten GERS-Deskriptor für „Hören“ auf dem Niveau A1. Auf diesem Niveau können Sprachenlernende vertraute Wörter, Zahlen oder Preise und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf ihr konkretes Umfeld beziehen, sofern langsam und deutlich gesprochen wird. Zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabenstellung ist es notwendig, mit dem Umgang von Zahlen, insbesondere von Preisen, vertraut zu sein. Es ist nicht beabsichtigt, die gesamten Aussagen zu verstehen, sondern nur die Preise herauszuhören.

Der GERS verfügt auf Niveau A1 über keinen Deskriptor für Rezeptionsstrategien (GERS, Kapitel 4.4.2.4).

4.2 Lesen

4.2.1 The world's new gold (Englisch Sekundarstufe I)

Sprache	Englisch
Schultyp	HS und AHS
Schulstufe	6. Schulstufe
Fertigkeit	Lesen
GERS-Deskriptor	Leseverstehen allgemein (GERS, Kapitel 4.4.2.2): Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten. (A2) Information und Argumentation verstehen (GERS, Kapitel 4.4.2.2): Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden. (A2)

ESP-Deskriptor: ESP Mittelstufe (10 - 15 Jahre)	Ich kann einfache Sachtexte (z. B. Beschreibungen) mit Hilfe von Bildern und Grafiken verstehen. Wörter, die ich nicht kenne, schlage ich im Wörterbuch nach. (A2)
Bildungsstandards-Deskriptor (E8) ⁵¹	Zielt ab auf Deskriptor 4: Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten aus den Themenbereichen des Lehrplans in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. (B1)
Themenbereiche ⁵²	Wohnen und Umwelt; Gesundheit und Hygiene
Quelle	Gerngross, Günter, et al. <i>More! 2. Student's Book</i> . Innsbruck: Helbling, 2008. Unit 15, S. 103.

Unterrichtsbeispiel

Text about the Amazon: The world's new gold. Read the text about the Amazon.

9 Read the text about the Amazon.

The world's new gold

The Amazon Rainforest is very important for our planet. It produces more than 20% of our oxygen¹. But people cut down the trees and want to make money quickly.

Scientists have found lots of special plants in the Amazon Rainforest. These plants can help sick people. More than 2,000 plants in the Amazon Rainforest can help against cancer. And other plants can help against other illnesses. These plants are the world's new gold.

Five hundred years ago, more than 10,000,000 Indians lived in the Amazon Rainforest. Now there are less than 200,000. The Indian medicine men know a lot about these special plants. But many of the medicine men are now very old. It is important for the world that we learn what they know!

¹ Sauerstoff



51 Die Bildungsstandards beschreiben das am Ende der 8. Schulstufe zu erreichende Zielniveau. Dieses Beispiel ist gedacht für die 6. Schulstufe und ist daher auf einem niedrigeren Kompetenzniveau angesiedelt.

52 Die Themenbereiche beziehen sich auf „Themen der Kommunikation“, GERS S. 58.

10 Circle T (True) or F (False).

1 The Amazon river produces 20% of our oxygen.	T / F
2 People cut down lots of trees in the Amazon Rainforest.	T / F
3 Scientists have found plants. These plants can help sick people.	T / F
4 Scientists have found lots of gold in the Amazon Rainforest.	T / F
5 Ten million Indians live in the Amazon Rainforest.	T / F
6 There are 200,000 medicine men.	T / F

UNIT 15

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Der Text findet sich am Ende der Unit 15 *Feeling better*. Nach der Erklärung einiger großer Zahlen sollen die Kinder den Text sinnerfassend leise lesen und Sätze als richtig oder falsch bewerten (*true/false*). Leistungsstärkere Schüler/innen sollen dazu aufgefordert werden, die falschen Satzelemente richtig zu stellen. Im *Teacher's Book Teil B: Worksheets* gibt es auf Seite 66 ein Arbeitsblatt mit einem Quiz als Leseverstehensübung; die Quizfragen sollen dabei schriftlich und in ganzen Sätzen beantwortet werden. Der Text könnte auch im Rahmen eines kleinen CLIL-Projektes zusammen mit Geografie behandelt werden. Dazu wird auf Seite 146 im CLIL-Abschnitt Basisinformation über Südamerika angeboten.

Methodische Anmerkungen

Bevor der Text gelesen wird, ist es notwendig, auf einer Landkarte von Südamerika das Gebiet des Regenwaldes am Amazonas zu zeigen. (Notfalls kann auch die Karte auf Seite 146 im Buch verwendet werden.) Es empfiehlt sich, das Vorwissen der Kinder zu aktivieren: Einige haben sicher über das Problem der Abholzung des Regenwaldes gehört. Danach ist es erforderlich zu verdeutlichen, wie viel in etwa 20% (von 100%) sind und eine Übung mit großen Zahlen zu machen. Der Text selbst enthält eine Fülle an Information. Die Hauptaussage ist, dass sich aus vielen Pflanzen des Regenwaldes Arzneimittel herstellen lassen, weshalb diese Pflanzen als das „neue Gold“ bezeichnet werden.

Für lernschwächere Gruppen (Kinder mit speziellen Bildungsbedürfnissen) wird es hilfreich sein, die Hauptinformation der drei Absätze des Textes in einfacheren Worten eventuell auf Satzstreifen zusammenzufassen, beziehungsweise die drei Absätze besonders sorgfältig aufzubereiten.

GERS-Relevanz

Das Unterrichtsbeispiel illustriert die oben genannten GERS-Deskriptoren für „Lesen“ auf Niveau A2 (GERS, Kapitel 4.4.2.2). Zur erfolgreichen Bewältigung ist es nötig, dass das Thema und der Wortschatz „vertraut“ sind. Es ist nicht nötig, jedes Detail zu verstehen, sondern es geht darum, die Hauptpunkte zu erfassen. Vgl. dazu die Aussagen zu den Rezeptionsstrategien im GERS, Kapitel 4.4.2.4:

„*Rezeptionsstrategien* umfassen das Identifizieren des Kontexts auf der Basis relevanten Weltwissens. In diesem Prozess werden geeignet erscheinende Schemata aktiviert, die ihrerseits Erwartungen in Bezug auf die Organisation und den Inhalt dessen schaffen, was rezipiert werden soll (*Framing*). Im Rezeptionsprozess werden aus dem (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Gesamtkontext Hinweise herausgelesen: Man bildet auf Basis der von den Schemata geschaffenen kontextuellen Erwartungen eine Repräsentation der Bedeutung, die ausgedrückt wird, und dazu eine Hypothese [...] . Ob die aktuelle, aus diesem Prozess hervorgegangene Vorstellung Bestand hat, wird dann durch

einen Abgleich mit den eingehenden kotextuellen und kontextuellen Hinweisen getestet, um zu sehen, ob sie in das aktivierte Schema passen, d.h. ob die eigene Interpretation der Situation angemessen ist (*Hypothesentesten*). Ist sie das nicht, so führt dies zurück zu Schritt 1 (*Framing*), von wo aus erneut nach einem Schema gesucht wird, in das sich die empfangenen Hinweise sinnvoll integrieren lassen (*Revision der Hypothesen*).“

Weiters sei hier auf die Lesestrategien (Schnelles Lesen – Sorgfältiges Lesen) im Praxishandbuch zu den Bildungsstandards (Praxisreihe 4)⁵³ hingewiesen, wie zum Beispiel spezifische Details in einem Text finden (*Scanning*) oder Fakten in einem Text auffinden. Vgl. weiters die Aussagen im Praxishandbuch zu Sprachlernstrategien und zu interkultureller Kompetenz, die ebenfalls auf dem GERS beruhen.

Sprachlernstrategien (Praxishandbuch S. 35):

„Ist bereit, sich mit Hör- und Lesetexten weiter zu beschäftigen, auch wenn zunächst nur sehr wenig verstanden wird.“

Interkulturelle Kompetenz (Praxishandbuch S. 34):

„Kann wichtige kulturelle Unterschiede zwischen dem eigenen Kulturkreis und jenem einiger anderer Länder erkennen und beschreiben.“

Sprachlernende setzen eine Reihe von allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen ein, die sie im Lauf früherer Erfahrungen entwickelt haben, um die erforderlichen Aufgaben und Aktivitäten auszuführen, die ihnen in kommunikativen Situationen begegnen; so benötigen sie deklaratives Wissen, (Weltwissen); interkulturelles Bewusstsein und Offenheit für andere Kulturen. Durch die Teilnahme an kommunikativen Ereignissen werden die Kompetenzen der Lernenden weiter entwickelt und stehen dann sofort, aber auch langfristig zur Verfügung. (GERS, Kapitel 5.1 und 5.2)

4.2.2 Cellphone Man (Englisch Sekundarstufe II)

Sprache	Englisch
Schultyp	AHS
Schulstufe	11. oder 12. Schulstufe
Fertigkeit	Lesen
GERS-Deskriptor	Leseverstehen allgemein (GERS, Kapitel 4.4.2.2): Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen. (B2)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich kann viele literarische Texte bereits im Original lesen, auch wenn ich nicht jedes Wort verstehe, sofern sie in moderner Standardsprache verfasst sind. (B2) Ich kann in literarischen Texten sprachliche Stilmittel (z. B. sprachliche Bilder) erkennen. (B2)

⁵³ Moser Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe, Praxishandbuch*. Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009 [Neuaufgabe]. S. 68. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_4_Neuaufgabe.pdf (März 2010).

Themenbereiche	Öffentliche Verkehrsmittel/Mitglieder der Öffentlichkeit – Passagiere/Zwischenfälle/Bahnreisen (GERS, Kapitel 4.1.1; 4.1.2, Tabelle 5)
Quelle	Bryson, Bill. <i>Notes from a Small Island</i> . Harper Perennial, 2001. S. 164-5.

Unterrichtsbeispiel

From Bill Bryson, *Notes from a Small Island*, pp.164-5

Read this excerpt from the book, then do the tasks

So I caught a train to Peterborough and then another on the main line north. I hadn't slept particularly well [...], and I was looking forward to one of those quiet, soothing journeys that only trains can provide.

*So it was with some **dismay** that I discovered that the seat behind me was occupied by Cellphone Man. These people are getting to be a real nuisance, aren't they? This one was particularly irritating because his voice was loud and self-satisfied and littered with **moronspeak**, and his calls were so clearly pointless:*

*"Hello, Clive here. I'm on the ten-oh-seven and should be at **HQ** by thirteen hundred hours as expected. I'm going to need a **rush debrief** on the Pentland Squire scenario. What say? No, I'm **out of the loop** on Maris Pipers. Listen, can you think of any reason why anyone would employ a total **anus** like me? What's that? Because I'm the sort of person who's happy as a pig in shit just because he's got a mobile phone? Hey, interesting concept." Then a few moments of silence and "Hello, love. I'm on the ten-oh-seven. Should be home by five. Yes, just like every other night. No reason to tell you at all except that I've got this phone and I'm a complete fuckwit. I'll call again from Doncaster for no reason." Then: "Clive here. Yeah, I'm still on the ten-oh-seven but we had a **points failure** at Grantham, so I'm looking now at an **ETA** of thirteen-oh-two rather than the forecast thirteen hundred hours. If Phil calls, will you tell him that I'm still a complete fuckwit?" And so it went all morning.*

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Der Einsatz literarischer Texte ist in der AHS-Oberstufe sinnvoll. Bill Bryson, geb. 1951, ein amerikanischer Journalist und Schriftsteller, ist bekannt für sehr persönliche, humorvolle Reiseberichte und populärwissenschaftliche Sachbücher. *Notes from a Small Island* ist sein Bericht von einer 7-wöchigen Tour (zu Fuß und mit öffentlichen Verkehrsmitteln) durch England, einer Art *farewell trip* vor seiner Rückkehr in die Vereinigten Staaten nach mehreren Jahren, in denen er mit seiner Familie in England gelebt hatte.

Methodische Anmerkungen

Eine mögliche Vorentlastung für die Leseaufgabe wäre ein Rechercheauftrag, Informationen über den Autor im Internet zu finden⁵⁴ und eine anschließende Ergebnissicherung durch ein Plakat oder eine *Mindmap*. Es ist sinnvoll, den Schüler/innen einen Einblick in die Klischees zu Brysons Heimat zu geben (*Iowa / America/corn & hogs/down-home country boy*, der es zum Journalisten bei *The Times* und *The Independent* gebracht hat).

Die Schüler/innen lesen den Textausschnitt und führen die Arbeitsaufträge aus (vgl. dazu das *worksheet*). Zur Abrundung bieten sich Sprechaufträge zum Thema *mobile phones* an (*Blessing or nuisance? How to use them smartly? etc.*), oder als Schreibaufgabe ein *opinion essay*, wie bei der Reifeprüfung verpflichtend gefordert (zum Beispiel *The use of cell phones in public transport should be forbidden*).

GERS-Relevanz

Zur erfolgreichen Bewältigung der Leseaufgaben müssen folgende Rezeptionsstrategien eingesetzt werden:

- Identifizieren des Kontextes auf der Basis relevanten Weltwissens
- Inferieren

Vgl. dazu die Deskriptoren für „Hinweise identifizieren/erschließen“ (B2):

„Kann eine Vielfalt von Strategien einsetzen, um das Verstehen zu sichern; dazu gehört, dass er/sie [...] auf Kernpunkte achtet sowie das Textverständnis anhand von Hinweisen aus dem Kontext überprüft.“ (GERS, Kapitel 4.4.2.4)

beziehungsweise für „Hinweise identifizieren/erschließen“ (B1+):

„Kann in Texten mit Themen aus dem eigenen Fach- oder Interessensgebiet unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen.“ (GERS, Kapitel 4.4.2.4)

54 www.randomhouse.com/features/billbryson/ (2.2.2010).

4.2.3 Cada lengua te abre un mundo (Spanisch Sekundarstufe II)

Sprache	Spanisch
Schultyp	AHS, BHS
Schulstufe	11. Schulstufe
Fertigkeit	Lesen
GERS-Deskriptor	Leseverstehen allgemein (GERS, Kapitel 4.4.2.2): Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit eigenen Interessen und Fachgebieten im Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. (B1) Zur Orientierung lesen (GERS, Kapitel 4.4.2.2): Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen. (B1)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich kann Sachtexte verstehen, die einfach und für ein breites Publikum geschrieben sind und in denen es um Themen geht, die mit meinen eigenen Interessen oder meinem Fachgebiet in Zusammenhang stehen. (B1)
Themenbereiche	Familie und Freunde, Einstellungen und Werte
Quelle	Amann, K., S. Marín Barrera, J. Schleyer, und A. Vicente Álvarez. <i>Encuentros 2</i> . Berlin: Cornelsen 2004, S. 110. (Arbeitsaufgaben leicht verändert)

Unterrichtsbeispiel

COMPRENSIÓN DE LECTURA

Lee el texto y marca la frase correcta.

Cada vez hay más familias en las que hablar varios idiomas es un hecho común. Ben, estadounidense, y Mariette, armenia, viven en España y tenían muy claro cómo le hablarían a su hija Caroline cuando ésta vino al mundo. «Desde el día en que nació, Ben y yo decidimos que nos comunicaríamos con ella en nuestro propio idioma, sin cambiar jamás los papeles». Estaban convencidos de que el español lo aprendería simplemente por el hecho de vivir en el país y relacionarse con otros niños. Y así fue. Caroline, una niña despierta y juguetona, se expresa indistintamente y con naturalidad en los tres idiomas. «Me gusta hablar todos los idiomas, aunque el más difícil es el armenio y solamente lo hablo con mamá, con papá hablo en inglés y con mis amigas en español».

Sus padres reconocen que el camino para que Caroline hoy sea trilingüe no ha sido de rosas, ya que la tarea de enseñar diariamente un idioma exige grandes esfuerzos. «Es algo constante y no se puede abandonar, porque si yo dejo de hablar en armenio durante un mes, la niña olvidará rápidamente». Mariette tiene un empeño especial por comunicarse con su hija en armenio, ya que para ella es una forma de transmitirle su cultura y estrechar los lazos con su familia.

Durante sus primeros años de vida la influencia de la guardería y el continuo contacto con niños españoles convirtió al español en su lengua más importante. Después empezó a ir a una escuela internacional, y llegó el momento en que el inglés, lengua materna de su padre, adquirió el papel predominante a la hora de comunicarse.

Ben y Mariette, que entre ellos hablan en inglés, sólo pueden ver las ventajas en que su hija se haya educado en tres idiomas. «Los niños que hablan varios idiomas no son tan tímidos y tienen más curiosidad por las cosas», afirman.

El País, 4 de marzo de 2001

1. Hoy en día hablar varios idiomas en familia es

- A ☐ algo excepcional*
- B ☐ poco habitual*
- C ☐ bastante normal*

2. Caroline domina los tres idiomas porque

- A ☐ le gustan*
- B ☐ son igualmente fáciles*
- C ☐ los habla con la misma frecuencia*

3. Los padres de Carolina dicen que

- A ☐ fue fácil enseñarle los tres idiomas*
- B ☐ le hablan constantemente en su idioma*
- C ☐ el armenio es muy especial*

4. Para la madre hablar armenio con Carolina es

- A ☐ algo muy importante*
- B ☐ una costumbre*
- C ☐ especialmente difícil*

5. Actualmente el inglés es para Carolina

- A ☐ menos importante que el español*
- B ☐ su idioma preferido*
- C ☐ su idioma de comunicación*

Lösung:

1.	C
2.	A
3.	B
4.	B
5.	C

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

In der *Unidad 6* geht es um das Leben in Mexiko, um Zweisprachigkeit und um die Mischsprache „*Spanglish*“. Nach dieser *Unidad* findet sich der oben stehende Text über ein Mädchen, das dreisprachig aufwächst.

Methodische Anmerkungen

Die Aufgabestellung ist im Multiple-Choice-Format gestaltet, wobei darauf geachtet wurde, die Fragestellungen nicht zu kompliziert zu formulieren, um die Erschließung des teilweise anspruchsvollen Textes zu ermöglichen.

GERS-Relevanz

Das Unterrichtsbeispiel illustriert die oben angeführten GERS-Deskriptoren für „Lesen“ auf dem Niveau B1. Die Schüler/innen sollten demnach fähig sein, in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte zu erfassen. Obwohl der Artikel aus *El País* sprachlich anspruchsvoll ist, ist er auch vertraut, weil einerseits das Thema der Mehrsprachigkeit in der vorhergehenden Lektion ausführlich behandelt wurde und daher eine Vorentlastung in Bezug auf den Wortschatz stattgefunden hat, und andererseits Spanisch für die Schüler/innen zumindest die zweite lebende Fremdsprache ist, die sie erlernen, sehr oft die dritte, wodurch ihnen das Thema auch aus dem eigenen Erfahrungsbereich vertraut ist.

Es sollen bestimmte Informationen herausgefiltert werden (selektiv verstehen), wobei folgende im GERS beschriebene Kompetenzen vorhanden sein sollten:

Rezeptionsstrategien (GERS, Kapitel 4.4.2.4):

Im Rezeptionsprozess werden aus dem (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Gesamtkontext Hinweise herausgelesen: Man bildet auf Basis der von den Schemata geschaffenen kontextuellen Erwartungen eine Repräsentation der Bedeutung, die ausgedrückt wird, und dazu eine Hypothese über die hinter dieser Bedeutung stehende kommunikative Absicht.

4.3 An Gesprächen teilnehmen

4.3.1 Asking about someone's holiday plans (Englisch Sekundarstufe I)

Sprache	Englisch
Schultyp	HS, AHS
Schulstufe	7. Schulstufe
Fertigkeit	An Gesprächen teilnehmen

GERS-Deskriptor	Mündliche Interaktion allgemein (GERS, Kapitel 4.4.3.1): Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können. (A2) Informelle Diskussion unter Freunden, (GERS, Kapitel 4.4.3.1): Kann mit anderen besprechen, was man tun oder wohin man gehen will; kann Verabredungen treffen. (A2)
ESP-Deskriptor: ESP Mittelstufe (10-15 Jahre)	Ich kann an einfachen Gesprächen teilnehmen (z. B. über Familie, Freundinnen und Freunde, Schule, Freizeit). Ich kann dabei auch zeigen, dass ich mich für das interessiere, was mir jemand sagt. (A2)
Bildungsstandards-Deskriptor (E8) ⁵⁵	Zielt ab auf Deskriptor 1 und Deskriptor 5: Kann ein einfaches Gespräch über vertraute Themen (z. B. über Familie, Freundinnen und Freunde, Schule, Freizeit) beginnen, in Gang halten und beenden. (B1) Kann in einfachen Worten die eigenen Ansichten, Pläne und Absichten äußern und begründen. (B1)
Themenbereiche ⁵⁶	Freizeit, Reisen
Quelle	Gerngross, Günter, et al. <i>More! 3. Student's Book. Basic Course</i> . Helbling, 2008. (Extra Unit 14, <i>More Essential English</i> , S. 115.)

Unterrichtsbeispiel

Get talking: Asking about someone's plans
A guessing game. Think of 3 places and 3 activities for your partner. Write them down. Your partner chooses 3 places and 3 activities, too and tells you where he/she is going for a holiday and why. Did you guess correctly? Count up your points. (One point for each correct country or activity.)

⁵⁵ Die Bildungsstandards beschreiben das am Ende der 8. Schulstufe zu erreichende Zielniveau. Dieses Beispiel ist gedacht für die 7. Schulstufe und ist daher auf einem niedrigeren Kompetenzniveau angesiedelt.

⁵⁶ Die Themenbereiche beziehen sich auf „Themen der Kommunikation“, GERS S. 58.

Vocabulary Holiday activities



1 Match the pictures with the activities. Then listen and check.

- ☐ go cycling
- ☐ go shopping
- ☐ learn scuba diving
- ☐ go canoeing
- ☐ see the wildlife
- ☐ go sightseeing



Get talking Asking about someone's plans

4 A guessing game. Think of 3 places and 3 activities for your partner. Write them down. Your partner chooses 3 places and 3 activities, too and tells you where he/she is going for a holiday and why. Did you guess correctly? Count up your points. (One point for each correct country or activity.)

South Africa
Australia
Florida

Canada
London
San Francisco

New York
Ireland
Botswana

Where are you going for your holidays?

Well, I'm going on a safari.

Wow! Tell me more.

I want to see the wildlife.

But there's more!

Then I'm flying to London. I want to go shopping.

And what about you?

And after that, I'm off to Canada. I want to ...

WB p. 84

CYBER HOMEWORK 29

EXTRA UNIT 14

115

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Das Unterrichtsbeispiel beginnt mit einem Hörtext, der auch als schriftlicher Dialog gegeben ist, in dem drei Jugendliche darüber reden, wohin sie in den Ferien fahren. Danach folgt eine Wortschatzarbeit, in der es um verschiedene Freizeitaktivitäten geht. Diese Aktivitäten können beziehungsweise sollen im *Get talking*-Auftrag verwendet werden.

Methodische Anmerkungen

Es ist günstig, die Schüler/innen im Hörtext und im Lesetext finden zu lassen, auf welche Weise Interesse bekundet wird, was die/der Gesprächspartner/in sagt (*Really? Wow! That sounds fantastic! Cool...*). Diese Redemittel sollten unbedingt im nachfolgenden Dialog verwendet werden. Danach können ein oder zwei Beispiele eines möglichen Gesprächs vorgeführt werden, bevor die Schüler/innen in Partnerarbeit ihre Gespräche beginnen. Nach Beendigung der Gespräche können die Schüler/innen dazu aufgefordert werden, allen mitzuteilen, was sie besonders interessant gefunden haben.

GERS-Relevanz

Das Unterrichtsbeispiel illustriert die oben genannten GERS-Deskriptoren für die Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ auf Niveau A2. Um das Gespräch erfolgreich führen zu können, müssen geeignete Interaktionsstrategien (GERS, Kapitel 4.4.3.5) eingesetzt werden, wie z. B.:

Sprecherwechsel:

„Kann im direkten Kontakt ein einfaches, begrenztes Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden.“ (A2)

Kooperieren:

„Kann anzeigen, wann er/sie versteht.“ (A2)

Um Klärung bitten:

„Kann sagen, dass er/sie etwas nicht versteht.“ (A2)

Zur Ausführung von sprachlichen Handlungen werden bereits erworbene Kompetenzen (GERS, Kapitel 5.1 und 5.2) aktiviert und gleichzeitig neue Kompetenzen aufgebaut. (Für mehr Information dazu vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Publikation.) Sprachenlernernde müssen in unserem konkreten Fall neben dem Wissen über das Thema ihre sozialen Fertigkeiten einbringen und über ausreichende linguistische Kompetenzen verfügen, wie zum Beispiel im Bereich der lexikalischen Kompetenz. (GERS, Kapitel 5.2.1.1)

Wortschatzspektrum:

„Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.“ (A2+)

Wortschatzbeherrschung:

„Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.“ (A2)

Im Bereich der grammatischen Kompetenz (GERS, Kapitel 5.2.1.2) wird bezüglich der grammatischen Korrektheit auf Niveau A2 Folgendes erwartet:

„Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.“ (A2)

Zur phonologischen Kompetenz (GERS, Kapitel 5.2.1.4) heißt es auf A2 bezüglich „Beherrschung der Aussprache und Intonation“:

„Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.“ (A2)

Erfolgreiche Gesprächsführung ist aber nicht nur eine Frage der linguistischen Kompetenz, dazu werden auch sozio-linguistische Angemessenheit und pragmatische Kompetenzen (GERS, Kapitel 5.2.3), wie zum Beispiel „Flexibilität“, benötigt:

„Kann einfache, gut memorisierte Wendungen durch den Austausch einzelner Wörter den jeweiligen Umständen anpassen.“ (A2+)

Auch für den Sprecherwechsel gibt es „Kann-Beschreibungen“ für A2, zum Beispiel:

„Kann im direkten Kontakt ein einfaches Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden.“

4.3.2 Important Inventions (Englisch Sekundarstufe II)

Sprache	Englisch
Schultyp	AHS
Schulstufe	10. Schulstufe
Fertigkeit	An Gesprächen teilnehmen
GERS-Deskriptor	Mündliche Interaktion allgemein (Kapitel 4.4.3.1): Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw. (B1+) Informelle Diskussion (unter Freunden) (Kapitel 4.4.3.1): Kann im Allgemeinen den wesentlichen Punkten einer informellen Diskussion mit Freunden folgen, sofern deutlich gesprochen und Standardsprache verwendet wird. Kann in einer Diskussion über Themen von Interesse persönliche Standpunkte und Meinungen äußern und erfragen. Kann seine/ihre Meinung oder Reaktion klar machen, wenn es darum geht, ein Problem zu lösen oder praktische Fragen zu klären im Zusammenhang damit, wohin man gehen oder was man tun sollte. Kann höflich Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken. (B1)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich kann in Gesprächen, Diskussionen und Besprechungen zu vertrauten Themen meine Meinung einbringen und begründen. Weiters kann ich zustimmen oder höflich widersprechen und andere Vorschläge machen. (B1)
Themenbereiche	Bildung: Klassenraum; Schule/Klassenkameraden/Gruppendiskussion (vgl. GERS 4.1.2 Tabelle 5)
Quelle	Davis, Robin, Günter Gerngroß, et al. <i>Make Your Way Ahead</i> 6. Wien: öbv&hpt, 2005. S. 140.

Unterrichtsbeispiel

Compact Unit 02 „Is the world getting too small? – Globalisation and its effects“
Section 2 „What is all the fuss about?“

- step 2 (listening activity)
- step 3 (pair discussion)



Unit 02 Is the world getting too small?

COMPACT



2

Listen to a radio debate on globalisation.

You will hear Ted Barns, a journalist, and Claire Darwin, a sociologist, argue about the effects of globalisation on the world. As you listen, take notes for either Ted or Claire about the points below.

13

The term "Third World" is regarded as old-fashioned or even derogatory because it implies a hierarchy. These days, terms like "Majority World" or "(Global) South" have replaced terms like "Third World" or "developing countries".

"Industrialized world" is used instead of the term "First World".

Note: However, Ted Barns is not the type of person who is sensitive about politically correct language.

Ted

- 1 Why globalisation has such a bad name.
- 2 How globalisation works for the good of the world.
- 3 Why nearly half the world earns less than \$2 a day.
- 4 How multinationals can help developing countries.
- 5 How the "1st World" will deal with unemployment.

Claire

- 1 Why globalisation suffers from bad publicity.
- 2 Whether globalisation helps the poor get richer.
- 3 Why some Majority World countries don't want to trade globally.
- 4 How multinationals use foreign labour.
- 5 The effect of outsourcing production on employment in the industrialized world.

Check through your ideas with someone who took notes for the same person.

3 Language for discussion Debating

Work in pairs.

One of you should have the notes for Claire and the other should have the notes for Ted. Use your notes and the language in the box below to recreate the debate.

Dismissing an argument

That's absolute rubbish.

I can't quite believe what I'm hearing.

With all due respect (I think you're missing the point)

So you're saying that ...

Interrupting

If I could just interrupt for a second.

Responding to interruption

Let me finish.

Excuse me but I haven't finished.

Ways of emphasising a point

(We can sit here and argue for hours but)

when all is said and done ...

the truth of the matter is ...

at the end of the day ...

in all fairness ...

could make more profit if they made their shoes in Korea so they moved the whole operation there and now I don't have a job or the prospects of finding one soon as nobody seems to want to make things in this great country of ours any more.	ANNOUNCER BRUNO Bruno Globalisation means competition and stress, and I know that for a fact. I worked for a multinational company in Santiago for ten years. When I was accepted it was like a dream coming true. In Chile everyone wants a job with a multinational – the pay is excellent and you can afford an excellent standard of living. You also know the company is not going to go bankrupt and the chances you'll be made redundant are small. What I didn't know is how hard you have to work to keep the job. I was working 12 hours a day and sometimes Saturdays and Sundays too. But it wasn't just me – everyone worked like that. Nobody said we had to do it, but we were all too scared of losing our jobs if we didn't. One day I had just had enough of my way of life and walked out. I'm happy I escaped the rat race and left it all behind – it was the best decision I ever made. Now I have a small farm on the coast and time to spend with my family. I don't earn a quarter of what I used to, but the cost of living is cheaper here than in the city and my quality of life is ten times better.
Section 2.2	ANNOUNCER
PRESENTER	Good evening and welcome to World Affairs – the programme that puts today's issues into perspective. And with the leaders of the G8 meeting in Berlin while the police try to keep the protesters away, perhaps there is no topic more relevant than globalisation. I'm joined in the studio by Claire Darwin from The Alternative Trade Organisation and Ted Barnes from the Money Magazine.
TED	Ted – why has globalisation got such a bad name?
PRESENTER	Quite simply – because people don't really understand what globalisation is.
TED	So you're saying that most people just believe all the negative publicity they hear without really understanding how globalisation really works.
CLAIRE	Exactly. Globalisation suffers from extremely bad publicity ...
TED	If I could just interrupt for a second. Globalisation serves and works for the most powerful individuals in the world, politicians, corporate businessmen, media moguls ... Without wanting to be too sensationalist, through their TV stations and newspapers, these people control what the majority of the world thinks and believes. If they can't get the message across that globalisation is for our common good, then there must be something wrong with it.
PRESENTER	That's absolute rubbish.
TED	Well, why don't you give us an example of how you see globalisation working for the good of the world.
70	<i>Make Your Way Ahead 6, Teacher's Handbook</i>
TED	Sure. Take China, for example. In 1980, when China's doors were still closed to world trade, the average salary earned there was \$1,460. Then China decided to do business with the rest of the world and by 1999 that figure had risen to \$4,120, and these are figures from The World Bank.
PRESENTER	Claire, would you agree, that globalisation is helping the poor get richer?
CLAIRE	With all due respect, it's the job of the World Bank to make us all believe in the good of globalisation. I think most people would agree that the only truly objective figures when it comes to the world's finances are those from the United Nations' Development Program and their latest numbers show that over the last ten years the number of people earning less than \$2 a day has risen from 2.65 billion to 2.8 billion – that's just under half of the world's population.
TED	Yes, but in all fairness the majority of these people live in third world countries – mostly African nations – which are not open to world trade. Those developing countries that have joined in world trade are actually seeing decreases in the gap between their rich and poor.
CLAIRE	You mean those countries which don't want to join in world trade because the rules are so unfairly against them; those countries which are now being destroyed by the rest of the world because they refuse to play by the rules.
PRESENTER	Well we can all here for hours and argue about the exact figures, but at the end of the day, and Ted, you would have to agree, the world is simply not a fair place.
TED	Well, yes, I agree it is not as fair as it could be and this is not going to change overnight – but globalisation with time and full cooperation will lead to a much fairer world than we have ever known.
PRESENTER	And how exactly is this going to happen?
TED	Well, let's take the case of the Third World – those countries with poor national economies and bad infrastructure. The truth of the matter is that there is simply not enough money to go around. By allowing multinational companies into these countries, the governments are bringing employment and foreign money into the country. And these are employers who pay over the national average.
CLAIRE	I can't quite believe what I'm hearing. How exactly does that lead to a fairer world?
TED	Well, instead of producing products in their own countries ...
CLAIRE	Where their costs are considerably higher ...
TED	Let me finish. Instead of producing products in their own countries multinationals are taxing the manufacturing side of their operations – and this is a multi-billion industry – to developing nations where both the money and jobs are desperately needed.
71	<i>Make Your Way Ahead 6, Teacher's Handbook</i>

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

In den vorhergehenden Aktivitäten hat bereits einiges an inhaltlicher Vorentlastung zum Thema „Globalisierung und Internationalisierung“ stattgefunden. *Section 2* befasst sich konkret mit den Vor- und Nachteilen der Globalisierung und will zu Diskussion und Reflexion anregen. Die Höraktivität (*Step 2*) konfrontiert die Schüler/innen im Rahmen einer *radio debate* mit der konservativen und der liberalen Sichtweise auf das Thema. In der anschließenden Partnerdiskussion (*Step 3*) sollen die Schüler/innen an Hand der gemachten Notizen die Debatte in einer Art Rollenspiel „re-kreieren“ beziehungsweise nachspielen.

CLAIRE

In other words, multinationals are exploiting the cheap labour forces of these countries by paying people a fraction of the price they would have to pay the workforce in their own country. You don't need to be a rocket scientist to understand that if I have to pay someone in the US \$15 an hour to make a pair of training shoes, I can save myself a whole lot of money if I pay someone in Indonesia \$1 a day for doing the same job. And then the products are reimported back into the US and sold at industrialized world prices. The profits are enormous, but the only people who see any of them are the board of directors and the shareholders and how many of them live in the Majority World?

TED

I think you're missing the point....

CLAIRE

<interrupting> and what about the people who work in the manufacturing industries of the industrialized world? As you yourself said, manufacturing is now being outsourced to other countries. We're seeing huge rises in the unemployment of factory workers in countries like the US and Britain precisely because they're closing all their industries down.

TED

This, unfortunately, is one of the current side effects of globalisation, but it is only temporary. Future generations will be trained to work in service and idea industries.

CLAIRE

Future generations of the industrialized world?

TED

Um.

CLAIRE

So when all is said and done, the great long-term plan of globalisation is to turn the Majority World into one huge factory producing the products to keep us 'lousy' people in the industrialized world 'happy'. How exactly is this going to make the world fairer?

TED

I think you're exaggerating slightly here. It's really a question of economics. If we take....

Section 3.4

ANNOUNCER

Compact unit 2, Section 3.4
Listen to the report about the Clean Clothes Campaign.

NARRATOR

A worker in the clothes industry anywhere in the world today is faced with decreasing wages, bad working conditions, and an increased risk of losing her job. The Clean Clothes Campaign for the "CCC" as it is popularly called) aims to improve working conditions in the clothes and sportswear industry. The CCC started in the Netherlands in 1990. At that time stores in the Netherlands were not taking any responsibility for the working conditions under which the clothes they sold were made. But we have come a long way since then. Now there are Clean Clothes Campaigns in ten Western European countries. And shops are more aware of this problem. Campaigners are regularly in contact with organizations in a variety of countries, including those where clothes are produced, and in this way work together as a network to draw attention to the rights of workers in the clothes industry.

Compact unit 3 – Words are all we have

Section 1.4

ANNOUNCER

Compact unit 3, Section 1.4

You are going to hear Fergus, a lexicographer, talking about his job.

FERGUS

I have been working as a lexicographer for six years, first on German-English dictionaries, then on English-English ones. At the moment, I am revising the Oxford Advanced Learner's Dictionary so that the definitions, derivatives and compounds are clearly set out for the reader. For most of the words, I have an index card on which other people have written suggestions about possible changes. We, that is the editors, must ask ourselves whether the word should stay in the dictionary, whether its definition could be improved, whether new meanings should be added and so on and so on. One difficult problem is idioms. If you have an idiom like "the thin end of the wedge", do you enter it at "thin", "end", or "wedge"? Where would YOU look in a dictionary to find its meaning? As a lexicographer, one has to try to guess how a reader will behave, and that's very difficult. I am given a batch of work approximately once a week, that is, part of a letter or a whole letter, if it is a short one. I work at home, and I can work at any time I like, sometimes evenings as well. One advantage of my job is that I am at home a lot, so I can help look after the children. ... A lot of people ask me if I'm worried about the internet and the number of online dictionaries that are now available. Well as I'm a lexicographer and not the owner of the publishing house then I'm not, because these online dictionaries still need people like me to write them. However, I don't think they'll ever replace the dictionary as a book, because most people like having the physical object in their hands, if you know what I mean. I also don't think online dictionaries are nearly as good quality. As with most things on the internet, people are in such a rush to get them out quickly that they don't have the time to do such a good job.

Compact unit 4 – Sitcoms

Section 1.3

ANNOUNCER

Compact unit 4, Section 1.3
Listen to three people talking about their favourite sitcoms.

SPEAKER 1

One of the best sitcoms on TV has to be "Malcolm in the Middle". It's about Malcolm, a misunderstood genius teenager and his problematic family. Malcolm and his three brothers fight all the time, their dad's kind of stupid but the mum's really smart. She never lets them get away with anything. I love the way the family are always getting into really funny situations. It's a bit like the "Simpsons" in that it takes real life but then exaggerates it.

The writing and the cast are superb, and because it's not filmed on location it's got none of that really irritating canned laughter. I think the

Methodische Anmerkungen und GERS-Relevanz

Bei dieser Sprechaufgabe stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Lehrplankonformität. Das auf der 10. Schulstufe lehrplanmäßig vorgesehene Niveau B1 bewegt sich vorwiegend auf der Ebene der persönlichen Interessen. Die Frage ist, inwieweit das Thema den persönlichen Interessen 16-Jähriger entspricht, und ob es nicht eher auf dem höheren Niveau B2 angesiedelt werden sollte. Wenn 16-jährige Jugendliche eine Diskussion zwischen einem Radiojournalisten und einer Soziologin auf einem inhaltlich recht komplexen Niveau nachspielen sollen, ist das eine schwierige Aufgabe für die meisten Jugendlichen, und es besteht die Gefahr, dass die Schüler/innen die Aufgabe ohne persönlichen Bezug mechanisch erledigen. Um dies zu vermeiden, könnte man im Anschluss an das (oder anstatt des) vom Buch vorgesehene(n) Rollenspiel(s) versuchen, das Thema auf die persönliche Ebene der Lernenden zu führen, indem man den Schüler/innen in Partner- oder Gruppenarbeit folgende kommunikative Aufgabe stellt:

With your partner (or in your group), discuss the effects of globalization on a personal scale:

- *Do you feel any effects of globalization in your personal life?*
- *Do you know anybody in your environment who has been affected?*
- *How does it affect your country?*
- *Do you experience these effects as generally positive or negative?*
- *etc.*

Dem GERS folgend wird man sich vor Durchführung grundsätzlich überlegen, welche Strategien und welche zu Grunde liegenden Kompetenzen man konkret trainieren will. Der GERS bietet dazu eine Fülle von Möglichkeiten, und es ist nötig, in jedem Fall eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Bei Sprechaktivitäten dieser Art bieten sich die im GERS angeführten Interaktionsstrategien (GERS, Kapitel 4.4.3.5) an:

Sprecherwechsel:

„Kann in ein Gespräch über ein vertrautes Thema eingreifen und dabei eine angemessene Wendung benutzen, um zu Wort zu kommen.“ (B1+)

Kooperieren:

„Kann auf ein Grundrepertoire von Sprachmitteln und Strategien zurückgreifen, um zum Fortgang eines Gesprächs oder einer Diskussion beizutragen.
Kann den Stand einer Diskussion zusammenfassen und so zur Fokussierung eines Gesprächs beitragen.“ (B1+)

Um Klärung bitten:

„Kann andere bitten zu erklären oder genauer zu erläutern, was sie gerade gesagt haben.“ (B1)

Wenn man, dem GERS (Kapitel 5) folgend, einen ersten Zugang über das Weltwissen der Schüler/innen sucht, wird man sich überlegen, ob die in den vorhergehenden Lernschritten gebotenen Inhalte in ausreichendem Maße vertraut sind und ob die Lernenden die sprachlichen Möglichkeiten haben, sich in einem Gespräch zu den persönlichen Auswirkungen der Globalisierung zu äußern. Zur gezielten Vorbereitung könnte die folgende (erweiterbare) Tabelle dienen, in der die Schüler/innen relevante Informationen eintragen. Das Ausfüllen der Tabelle könnte auch als Arbeits- beziehungsweise Rechercheauftrag für eine Hausübung gegeben werden.

How do these things affect my personal life?

	<i>Introduced in the year</i>	<i>Effects & consequences (general)</i>	<i>Effects & consequences (personal)</i>
<i>Transcontinental airline service</i>			
<i>Fall of the Berlin Wall</i>			
<i>World Wide Web</i>			
<i>The GATS</i>			
<i>Fair Trade</i>			
<i>Multinational Corporations</i>			
<i>etc.</i>			

In einem zweiten Schritt könnte man in Partnerarbeit die Tabellen erklären lassen, wobei bereits erstes Argumentieren und Begründen notwendig sein wird. Auch *turn taking* (Sprecherwechsel) könnte man üben, indem man den Schüler/innen den Auftrag gibt, einander die Tabellen Zeile für Zeile abwechselnd zu erklären und einander das Wort zu übergeben (zum Beispiel „... *so that's what I found out/feel/think about xxx. What do you think/what have you got?*“)

Dies kann auch als Arbeit an der lexikalischen Kompetenz (GERS, Kapitel 5.2.1.1) begriffen werden mit dem Zieldeskriptor

„Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen zu den meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.“
(B1)

Für eine Gruppenarbeit bietet sich die gezielte Arbeit an den Kompetenzdeskriptoren zum Thema „Sprecherwechsel“ auf Niveau B1 an (GERS, Kapitel 5.2.3.1):

„Kann in ein Gespräch über ein vertrautes Thema eingreifen und dabei eine angemessene Redewendung benutzen, um zu Wort zu kommen.

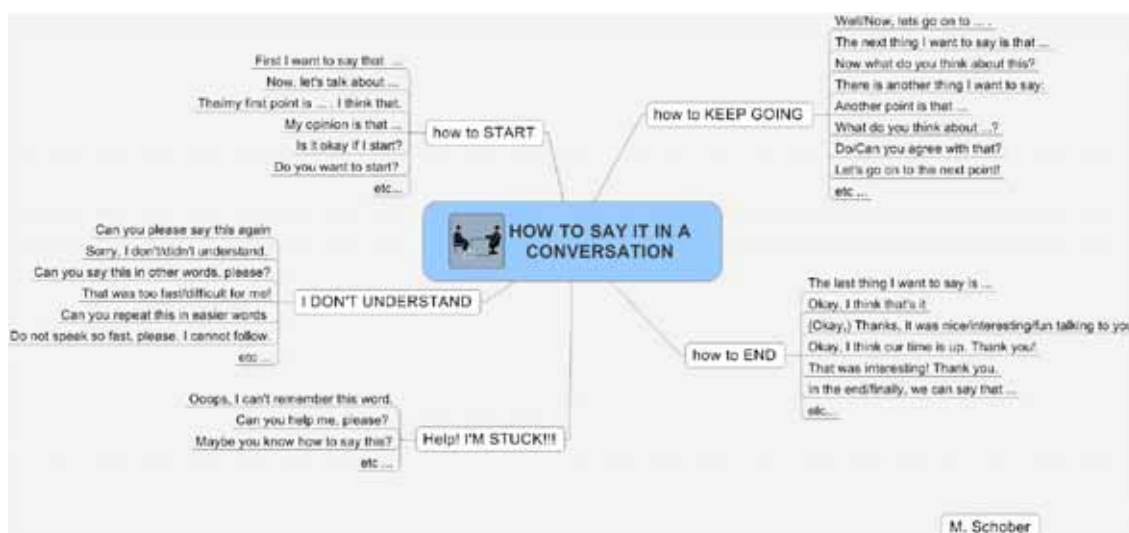
Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.“ (B1)

Das Lehrwerk bietet dazu auf Seite 140 in *Step 3* unter dem Titel „*Language for Discussion/Debating*“ zum obigen Deskriptor beispielhaft einige Strukturen an, wobei es sinnvoll erscheint, diese zu erweitern.

Eine Idee wäre, mit den Schüler/innen Redemittel zu erarbeiten, um ein „Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten, und zu beenden“ (z. B. „*Well, the topic of our discussion is .../ Today we are going to talk about.../ To get the discussion going, let me start with .../ Now that's interesting! What do you think about that, XXX?/ Well, we have discussed this in some detail, let me sum up:.../ etc.*“).

Mit einer Liste dieser Redemittel könnte man eine/n Diskussionsleiter/in ausstatten, die/der die Aufgabe hat, das Gespräch zu lenken (diese Rolle wird in weiteren Diskussionsrunden jeweils anderen Schüler/innen übertragen).

Auch die *Mindmap* auf Seite 24 „*How to say it in a conversation*“ in Heft 5, *Die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten*⁵⁷ der Praxisreihe des ÖSZ kann hier als Anregung dienen.



Um die Kompetenz „in ein Gespräch eingreifen“ zu trainieren, findet man Anregungen im GERS, Kapitel 5.2.2.1 „Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen“ und Kapitel 5.2.2.2 „Höflichkeitskonventionen“.

Man könnte Schüler/innen auch gezielt darauf trainieren, ihre Äußerungen körpersprachlich zu unterstützen (z. B. sich aufrichten und auf dem Sitz vorrücken, wenn man etwas Wichtiges zu sagen hat beziehungsweise wenn man sich einschalten möchte).

4.3.3 Sankt Petersburg (Russisch Sekundarstufe II)

Sprache	Russisch
Schultyp	AHS
Schulstufe	10. Schulstufe
Fertigkeit	An Gesprächen teilnehmen

⁵⁷ Brock, Rainer, Zita Schatzl, Birgit Schlichtherle, und Michael Schober. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe. Die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten*. Praxisreihe 5. Graz: ÖSZ, 2008, S. 24.

GERS-Deskriptor	Mündliche Interaktion allgemein (GERS, Kapitel 4.4.3.1) Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen. (A2) Informelle Diskussion (unter Freunden) (GERS, Kapitel 4.4.3.1) Kann Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren. Kann anderen beipflichten oder widersprechen. (A2)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich kann in einfachen Worten meine Meinung zu einem bestimmten Thema sagen. (A2) Ich kann sagen, ob ich mit etwas einverstanden bin oder nicht, und, wenn nötig, einen anderen Vorschlag machen. (A2) Ich kann eine Rolle in einem Dialog oder einer Simulation übernehmen (z. B. Alltags- oder Berufssituationen). (A2)
Themenbereiche	St. Petersburg und seine Sehenswürdigkeiten
Quelle	Gerber, Monika. <i>Modernes Russisch Okno 1. Schülerband</i> . Leipzig: Klett, 1993. S. 104-105.

Урок 8

Г

Рассказы о Петре

1 Пётр I и иностранцы

Светило солнце, но день был холодный, с ветром. Пётр I любил ветер. Он гулял перед своим маленьким домиком и смотрел на Неву. На берегу реки уже

стояли первые каменные дома. Напротив — Адмиралтейство, рядом с ним — большой собор. Недалеко в порту стояли немецкие, английские, голландские корабли. Рядом строили

первые русские корабли. В городе работали итальянские, английские, немецкие архитекторы, инженеры, строители и другие специалисты.

— Вот, — сказал Пётр, — Петербург — это окно в Европу.

Как всегда, вместе с царём был Александр Меньшиков, бургомистр Петербурга и старый друг Петра.

— Мин херц, — сказал Меньшиков, — какой красивый город здесь будет. Я уже люблю твой Петербург! Пётр засмеялся.

— Это ты так думаешь и я, а как думает вот этот голландский матрос?

Все иностранцы знали русского царя, его высокую фигуру. Царь часто ходил по городу, говорил с ними и смотрел, как быстро идут работы. Иногда он даже с ними вместе работал.

Пётр знал голландский язык и сам спросил матроса:

— Скажи, ты знаешь старый русский порт Архангельск? Ты был там?

Матрос ответил:

— Да, был.

— А что? Петербург лучше?

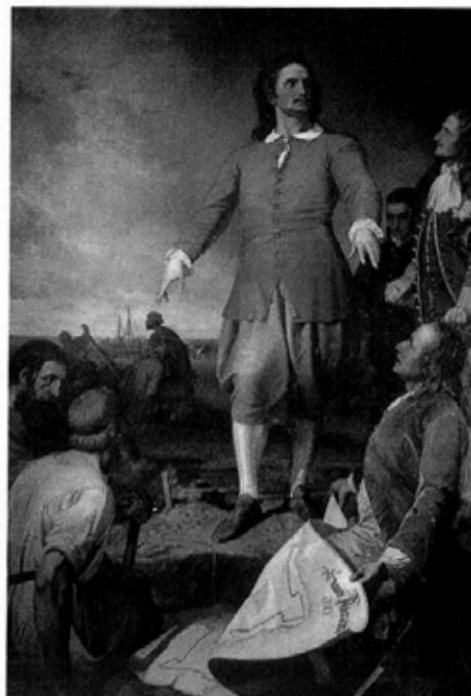
— Нет, совсем нет, — ответил матрос.

— Почему? — удивился Пётр.

— В Архангельске всегда были блины и водка.

— Здесь тоже будут блины и водка, — засмеялся Пётр. — Приходите все ко мне сегодня вечером во дворец.

Когда Пётр пришёл во дворец, он сказал своему главному повару Велтину:



— Сегодня вечером у нас будут гости. Готовь блины и водку!

А Меньшикову он сказал:

— А ты, Алексашка, пригласи театр.

— Мин херц, лучше музыку.

Иностранцы любят петь и танцевать.

— Да, так будет лучше.

Вечером был праздник во дворце.

Пришли все голландские матросы. Они пили водку и ели блины вместе с царём. Играла музыка. Было очень весело.

А некоторые русские говорили:

— Иностранцы хорошо живут в Петербурге. А мы? Пётр делает всё, что они говорят.

Пётр услышал это и сказал:

— Русские тоже будут жить хорошо.

Иностранцы помогают нам строить Петербург. Они много знают. Вместе с ними будут у нас новая столица и новая жизнь!

2 Факты, факты ...

Скажите, что вы узнали нового о Петре и о Петербурге.

Образец: — Я ещё не знал(а), что так быстро строили каменные дворцы.

- Для меня было интересно, что ...
- Я узнал(а), что ...
- Я раньше (не) думал(а), что ...
- Теперь я знаю, что ...
- Для меня было новым, что ...

3 Когда, где, кто говорит?

Образец: „Петербург — это окно в Европу.“

— Это сказал Пётр, когда он стоял перед своим домом на берегу Невы и смотрел на город. Он видел первые каменные дома, иностранные и русские корабли.

1. „Петербург — это окно в Европу.“
2. „Мин херц, какой красивый город здесь будет.“
3. „Скажи, ты знаешь старый русский порт Архангельск?“
4. „Приходите все ко мне сегодня вечером во дворец.“
5. „Да, так будет лучше.“
6. „Иностранцы хорошо живут в Петербурге. А мы?“

4 Викторина

Кто что знает о Петербурге?

1. Он дал городу своё имя.
2. Так город назывался раньше.
3. Она дала городу памятник Петру I в подарок.
4. Здесь летом жил Пётр I.
5. Здесь жил В. И. Ленин.
6. На этой улице находится Казанский собор.
7. Елизавета — кто это?
8. Он символ города.
9. Она стреляет в двенадцать часов.
10. Здесь можно посмотреть картины и иконы.
11. Это реки в Петербурге.
12. Он был бургомистром Санкт-Петербурга.
13. Здесь раньше строили корабли.



5 В Петергофе

Прослушайте рассказ и ответьте на вопросы.

1. Где гуляли Сорокины после обеда?
2. Что сказала Вера Максимовна?
3. Кого они увидели в парке?
4. Где они его увидели?
5. Что хотели ребята?
6. Где хотел Борис Петрович сделать фото?
7. А где хотел сделать фото Пётр I и почему?



сто пять 105

Кontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Die Sprechaktivitäten sind eingebaut in eine Sequenz, die inhaltlich auf das Thema „St. Petersburg und seine Sehenswürdigkeiten“ folgt und konkret einen Text über Peter I als Impuls hat, dessen Inhalt als bekannt vorausgesetzt wird.

Nach einer vorentlastenden Lese- und dramapädagogischen Rezitationsaktivität folgt eine auf die Rollenspiele vorbereitende gemeinsame Lexikararbeit.

Danach gehen die Schüler/innen in „Spezialist/inn/engruppen“ (Peter I., ausländische Matros/inn/en, Russ/inn/en) und bereiten sich lexikalisch und inhaltlich auf die folgenden „Stationengespräche“ vor. In diesen sprechen in 2-er-Konstellationen einzelne Matros/inn/en mit Peter I, Matros/inn/en mit Russ/inn/en und Russ/inn/en mit Peter I. Am Ende der mündlichen Interaktion steht eine 3-er-Diskussion, in der alle drei Rollen vertreten sind. Die Zuhörer/innen bekommen Aufgaben.

Methodische Anmerkungen und GERS-Relevanz

Vor der Durchführung solcher und ähnlicher mündlicher Interaktionen lohnt es sich zu wiederholen, welche Strategien und welche zu Grunde liegenden Kompetenzen in Gesprächen von Nöten sind. Hier bieten sich z. B. die im GERS angeführten Interaktionsstrategien an (GERS, Kapitel 4.4.3.5):

Sprecherwechsel:

„Kann einfache Mittel anwenden, um ein kurzes Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden.“ (A2)

Kooperieren:

„Kann anzeigen, was er/sie versteht.“ (A2)

Um Klärung bitten:

„Kann sehr einfach um Wiederholung bitten, wenn er/sie etwas nicht versteht. Kann mit Hilfe von fertigen Wendungen darum bitten, nicht verstandene Schlüsselwörter zu klären.“ (A2)

In Bezug auf das Weltwissen (GERS, Kapitel 5.1.1.1) der Schüler/innen ist zu überlegen, inwiefern sie mit der historischen Realität des Impulstextes vertraut sind, um damit dann auch in ihren Rollen „spielen“ zu können. Diesbezüglich leistet in einem ersten Schritt das gemeinsame „Lesen“ und „Spielen“ gezielter Passagen eine Vorarbeit. In einem zweiten Schritt könnte man (1.) allgemein die Lexik für die oben angesprochenen Interaktionsstrategien einführen oder wiederholen und (2.) die Schüler/innen speziell auf die im Rahmen der Übungen notwendigen soziokulturellen Kompetenzen lexikalisch vorbereiten. Dazu gehören aus dem GERS vor allem die Kapitel 5.2.2.1 „Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen“, 5.2.2.2 „Höflichkeitskonventionen“ und 5.2.2.4 „Registerunterschiede“. Darüber hinaus müsste, aufbauend auf die Übung 2 im Schulbuch auf der Seite 104, mit allen Schüler/innen einfaches Vokabular für den Ausdruck von Erstaunen, Missfallen, Zustimmung etc. erarbeitet werden. Der gesamte zweite Schritt beinhaltet demnach Arbeit an der lexikalischen Kompetenz (GERS, Kapitel 5.2.1.1) mit dem Zieldeskriptor für „Wortschatzspektrum“ auf Niveau A2:

„Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen“ (A2)

Der dritte Schritt könnte dann die Arbeit in einer „Spezialist/inn/engruppe“ sein, in deren Rahmen die Schüler/innen die Positionen und Anliegen der ihnen zugeteilten Rolle (Peter I/ Matros/inn/en/ Russ/inn/en) lexikalisch und inhaltlich ausarbeiten.

In Schritt vier könnten Dialoge stattfinden. Alle Schüler/innen wären dabei aktiv und durchliefen zumindest zwei Stationen. Bei einer ungeraden Anzahl an Schüler/innen könnte man entweder eine beobachtende Rolle sprachlicher Art oder die Rolle eines Jokers vorsehen, die fix wäre oder in der man sich abwechselte.

Abschließend (Schritt fünf) könnte man alle Rollen (Peter I., Matros/inn/en und Russ/inn/en) aufeinandertreffen und miteinander vor Publikum diskutieren lassen. Dem Publikum könnte man Aufgaben stellen, zum Beispiel:

- Fragen zu vorher zugeteilten Gruppen einwerfen, um das Gespräch zu unterstützen oder um der Diskussion eine neue Facette zu verleihen,
- Leute aus dem Publikum klatschen Gesprächsteilnehmer/innen ab und übernehmen deren Rolle,
- Beobachtung einzelner Personen (sprachlich; Verhalten in der Diskussion; paralinguistische Mittel etc.); dabei könnte man auch Videoaufnahmen machen, die nachher besprochen werden.

Weitere Ideen:

Man könnte die Schüler/innen auf die nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten aufmerksam machen und gezielt paralinguistische Mittel (Körperhaltung, Gestik, Gebrauch von Sprachlauten wie „psst!“ etc., vgl. GERS, Kapitel 4.4.5.2) sowie paratextuelle Merkmale (Illustrationen, Ansichtskarten von St. Petersburg; anti-ausländische Parolen etc., vgl. GERS, Kapitel 4.4.5.3) einsetzen lassen.

Peter I. könnte von Schüler/inne/n eine Stadtführung durch das heutige St. Petersburg bekommen.

Als mögliche Weiterführung, mündlich interaktiv oder schriftlich, könnten die Schüler/innen auch angeregt werden, mit dem Weltwissen (GERS, Kapitel 5.1.1.1), dem sozio-kulturellen Wissen (GERS, Kapitel 5.1.1.2) und dem interkulturellen Bewusstsein (GERS, Kapitel 5.1.1.3) zur Thematik „St. Petersburg – zu Zeiten Peters I und heute“ zu spielen. Zum Beispiel könnte Peter I im heutigen St. Petersburg auftauchen (Kontrast – was hat er schon gesehen, was ist neu?), oder die Gespräche könnten ohne die übliche Etikette geführt werden.

4.4 Zusammenhängend sprechen

4.4.1 Harry Potter (Englisch Sekundarstufe I)

Sprache	Englisch
Schultyp	HS, AHS
Schulstufe	7. Schulstufe
Fertigkeit	Zusammenhängend sprechen
GERS-Deskriptor	Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben (GERS, Kapitel 4.4.1) Kann etwas erzählen oder in Form einer einfachen Aufzählung berichten. (A2)
ESP-Deskriptor: ESP Mittelstufe (10-15 Jahre)	Ich kann kurze Ausschnitte aus gelesenen Texten in mehreren einfachen Sätzen wiedergeben. (A2)
Bildungsstandards-Deskriptor (E8)	Zielt ab auf Deskriptor 3: Kann etwas Reales oder Erfundenes erzählen oder in Form einer einfachen Aufzählung berichten. (A2+)
Themenbereiche	Hobbys und Interessen (GERS, Kapitel 4.2)
Quelle	Westfall, Tanja und Charlie Weber. <i>English to go. Coursebook 3</i> . Wien: öbvht, 2005. Unit 8, S. 54.

Unterrichtsbeispiel:

Do a freespeak for two minutes.

You can talk about:

- The interview with J.K. Rowling.
- The Harry Potter books or films.

Your favourite book, film, or TV show.

08 Unit

Are you a bookworm?

1 Read the interview with J.K. Rowling and write a response.

You can use the LTG box for ideas.



- What is interesting or surprising?
- Note down three new phrases you like.

2 Do a freespeak for two minutes.

You can talk about:



- the interview with J.K. Rowling.
- the Harry Potter books or films.
- your favourite book, film, or TV show.

Language to go

I think the most interesting part is ...
the best question is ...
the best answer is ...

I was surprised by ... I understood ...
I liked ... I didn't understand ...
I didn't like ...

3 What do these expressions from the interview mean?



- to go along:** Do you plan as you go along?
- to take sbdy. out:** I'd take him out for a meal ...
- to put sbdy. through sthg.:** ... apologise for everything I've put him through.
- to throw away:** Keep writing and then throwing it away.
- to give up:** Don't give up.

Grammar to go: phrasal verbs

Phrasal verbs kommen im Englischen häufig vor. Phrasal verbs sind Verben, die mit einer Präposition kombiniert werden. Dadurch entsteht eine neue Bedeutung.

- to give** = geben
- to give up** = aufgeben
- to give sbdy./sthg. away** = jmd./etw. verraten
- to give in** = nachgeben
- to give sthg. back** = etw. zurückgeben
- to give sthg. away** = etw. verschenken

Phrasal verbs kann man selten wörtlich übersetzen, weil sie nur als Ganzes verständlich sind.

- to get up** = aufstehen (nicht: aufbekommen)
- to sleep in** = sich ausschlafen (nicht: einschlafen)
- to fall asleep** = einschlafen (nicht: in den Schlaf fallen)

4 Complete the book review with the phrasal verbs.



deal with	face up to	find out	take on	work out
-----------	------------	----------	---------	----------

Harry Potter thinks he is an ordinary boy, until a giant named Hagrid rescues him and takes him to Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry. Harry has to the fact that he is not at all ordinary: he is a wizard! He that he has much to learn, like playing Quidditch, doing spells, and using his wand. He also has to Malfoy the bully. Together with his friends Hermione and Ron he the evil Voldemort. Everything in the end and Harry is the hero.

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Die *Unit* beginnt mit einem als Lesetext aufbereiteten Interview mit J.K. Rowling, der Autorin von *Harry Potter*. Gleich nach der Aufgabe zum Lesetext kommt der Sprechauftrag.

Methodische Anmerkungen

Für lernschwächere Gruppen (Kinder mit speziellen Bildungsbedürfnissen) wird es notwendig sein, sprachliche Hilfen anzubieten. Wenn sie z. B. über das Interview mit J.K. Rowling sprechen wollen, finden sie Sprechhilfen dazu im Buch.

GERS-Relevanz

Das Unterrichtsbeispiel illustriert die oben genannten GERS-Deskriptoren für „Zusammenhängend sprechen“ auf Niveau A2.

Um diesen Sprechauftrag erfolgreich ausführen zu können, müssen die Lernenden geeignete Produktionsstrategien einsetzen.

„Produktionsstrategien involvieren das Mobilisieren von Ressourcen und das Ausbalancieren verschiedener Kompetenzen, d. h. das Ausnutzen der Stärken und Herunterspielen der Schwächen, um das vorhandene Potenzial im Sinne der jeweiligen Aufgabe einzusetzen.“ (GERS, Kapitel 4.4.1.3)

Solche Strategien werden zur Planung, Ausführung, Kontrolle und gegebenenfalls zur Reparatur von sprachlichen Handlungen benötigt; sie werden im Kapitel 4.4.1.3 des GERS mit Hilfe von Deskriptoren beschrieben, was im konkreten Fall auf Niveau A2 zum Beispiel bedeutet:

Planen:

„Kann aus seinem/ihrem Repertoire eine passende Serie von Wendungen abrufen und erproben.“ (A2)

Kompensieren:

„Kann aus seinem/ihrem Repertoire ein nicht ganz passendes Wort verwenden und durch Gesten klar machen, was er/sie meint.“ (A2)

Zur Ausführung von sprachlichen Handlungen werden bereits erworbene Kompetenzen (GERS, Kapitel 5.1 und 5.2) aktiviert und gleichzeitig neue Kompetenzen aufgebaut. (Für mehr Information dazu, vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Publikation.) Sprachenlernende müssen in unserem konkreten Fall neben dem Wissen über das Thema über ausreichende linguistische Kompetenzen verfügen, wie zum Beispiel im Bereich der lexikalischen Kompetenz (GERS, Kapitel 5.2.1.1).

Wortschatzspektrum:

„Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.“ (A2+)

und Wortschatzbeherrschung:

„Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.“ (A2)

Im Bereich der grammatischen Kompetenz (GERS, Kapitel 5.2.1.2) wird bezüglich der grammatischen Korrektheit auf Niveau A2 Folgendes erwartet:

„Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.“ (A2)

Zur phonologischen Kompetenz (GERS, Kapitel 5.2.1.4) heißt es auf A2 bezüglich „Beherrschung der Aussprache und Intonation“:

„Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.“ (A2)

Erfolgreiche Produktion ist aber nicht nur eine Frage der linguistischen Kompetenz. Dazu werden auch pragmatische Kompetenzen (GERS, Kapitel 5.2.3), wie zum Beispiel „Flexibilität“ benötigt:

„Kann einfache, gut memorisierte Wendungen durch den Austausch einzelner Wörter den jeweiligen Umständen anpassen.“ (A2+)

Für (mündliche) Produktion gilt im Bereich der Themenentwicklung (GERS, Kapitel 5.2.3):

„Kann eine Geschichte erzählen oder etwas beschreiben, indem er/sie die einzelnen Punkte in Form einer einfachen Aufzählung aneinander reiht.“ (A2)

Kriterien für Kohärenz und Kohäsion (GERS, Kapitel 5.2.3.2) werden auf Niveau A2 folgendermaßen definiert:

„Kann die häufigsten Konnektoren benutzen, um einfache Sätze miteinander zu verbinden, um eine Geschichte zu erzählen oder etwas in Form einer einfachen Aufzählung zu beschreiben.“ (A2+)

Der Deskriptor für Flüssigkeit (GERS, Kapitel 5.2.3.2) auf Niveau A2 lautet:

„Kann sich in kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.“ (A2+)

4.4.2 Cultural differences can sometimes cause awkward situations (Englisch Sekundarstufe II)

Sprache	Englisch
Schultyp	BHS
Schulstufe	10. Schulstufe
Fertigkeit	Zusammenhängend sprechen
GERS-Deskriptor	Mündliche Produktion allgemein (GERS, Kapitel 4.4.1.1): Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus ihren/seinen Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinandergereiht werden. (B1) Vor Publikum sprechen (GERS, Kapitel 4.4.1.1): Kann eine vorbereitete, unkomplizierte Präsentation zu einem vertrauten Thema aus ihrem/seinem Fachgebiet so klar vortragen, dass man ihr meist mühelos folgen kann, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden. Kann Nachfragen aufgreifen, muss aber möglicherweise um Wiederholung bitten, falls zu schnell gesprochen wurde. (B1)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich kann zu mir vertrauten Themenbereichen berichten, was ich gehört, gesehen, gelesen oder erlebt habe und dabei auch meine Gefühle und Reaktionen beschreiben. (B1) Ich kann gut vorbereitete, unkomplizierte Kurzpräsentationen durchführen und durch meine Darstellung das Zuhören leicht und interessant machen. (B1) Sprachenbiografie, Teil d, Seite 64: Interkulturelle Erfahrungen Ich habe gehört, gelesen, gesehen, erlebt, dass nicht alle Leute dasselbe unter ‚Höflichkeit‘ oder ‚Respekt‘ verstehen.
Themenbereiche	(Interkulturelle Erfahrungen auf) Reisen (GERS, Kapitel 4.2)
Quelle	Clarke, David, und Claudia Zekl. <i>Focus on Modern Business 2</i> . Berlin: Cornelsen/Linz: Veritas, 2005. Unit 3/3, S. 28.

Unterrichtsbeispiel

Cultural difference can sometimes cause awkward situations.

I was on holiday in London once. When the waiter didn't come over to my table to take my order, I simply clicked my fingers and called 'Waiter'. Do you know what he did? He just ignored me. If I do the same in Germany I'm served immediately.

Can you say what went wrong in the situation above?

Have you ever been to another country or visited another family and seen that the rules there are different?

Tell the class about your experience.



2

What do you think about seminars like these? Write a short essay using some of the ideas given here as well as adding your own.

- useful as you learn a lot of useful things about other cultures
- useless as these kinds of seminar often only tend to represent stereotypes
- very expensive way of learning more about other cultures
- being open to and friendly with people from other countries is a cheaper way to learn more about their background
- is just another trend, in a few years time, seminars on other topics will be more popular than this one
- important as cross-cultural contacts characterize our lives

3

Cultural difference can sometimes cause awkward situations.

I was on holiday in London once. When the waiter didn't come over to my table to take my order, I simply clicked my fingers and called "Waiter". Do you know what he did? He just ignored me. If I do the same in Germany I'm served immediately.

Can you say what went wrong in the situation above?

Have you ever been to another country or visited another family and seen that the rules there are different?

Tell the class about your experience.



Robert Braun, Germany



Track 8

4

Poor communication skills can lead to problems for the people around you.

Listen to three people talking about their colleagues and write a list of the communication problems they mention.

1 Jane Wyman	_____

2 Mrs Southgate	_____

3 "Mr Know-All"	_____

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Das Kapitel 3, *Communication*, zielt auf die Erarbeitung der sprachlichen Mittel für adressat/inn/engerechtes Telefonieren beziehungsweise den Konventionen entsprechende Korrespondenz ab. Dabei spielt auch die Frage nach den Regeln für höfliche Umgangsformen und damit das Thema kultureller Unterschiede eine Rolle, insbesondere wenn es um die Anbahnung von Geschäftsbeziehungen im Ausland geht.

Die vorliegende Aufgabe 3 kann darüber hinaus dazu genutzt werden, interkulturelle Erfahrungen im Allgemeinen zu thematisieren und interkulturelles Bewusstsein zu entwickeln. Dabei sollte man beachten, dass es nicht darum geht, die Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen herauszufinden oder gar nur zwischen „richtigen“ oder „falschen“ Verhaltensweisen zu unterscheiden, sondern vielmehr darum, sich die Normen der eigenen Familie, des eigenen beruflichen und privaten Umfelds, der eigenen Kultur bewusst zu machen und zu sehen, dass sogar schon in anderen Familien, anderen gesellschaftlichen Schichten oder Berufsgruppen der eigenen Kultur andere Regeln gelten können. Unter interkulturellen Fertigkeiten verstehen die Autoren des GERS (GERS, Kapitel 5.1.2.2):

- „- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.“

Methodische Anmerkungen

Es sollte den Lernenden genügend Zeit gegeben werden, in Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit die Fragen zu bearbeiten, zu diskutieren und eine Kurzpräsentation (als Resultat der Gruppenarbeit) vorzubereiten (eventuell als Hausübung). In vielen Klassen wird es mehrere Schüler/innen mit Migrationshintergrund geben, die dabei als wertvolle Informationsquelle zu Rate gezogen werden können. Anschließend an die Beiträge und eine Diskussion im Plenum könnte ein Eintrag in das ESP 15+, Teil d, Interkulturelle Erfahrungen, Seite 64 vorgenommen werden beziehungsweise eine ausführlichere schriftliche Reflexion zum Thema „Begegnungen mit Sprachen und Kulturen“ Seite 66 (in der Zielsprache Englisch) verfasst werden. Für sprachenübergreifenden Unterricht zum Thema IKL wäre eine Absprache mit den Lehrenden der 2. und einer etwaigen 3. lebenden Fremdsprache sehr sinnvoll, um das Thema „Höflichkeit in verschiedenen Kulturen“ zu vertiefen.

GERS-Relevanz

Um zu beurteilen, ob die kommunikative Aufgabe auf B1 erfolgreich bewältigt wurde, sollten folgende Kriterien beachtet werden: Es geht um eine „vorbereitete, unkomplizierte Präsentation zu einem vertrauten Thema“, die so klar vorgetragen werden soll, dass die Zuhörer/innen ohne große Mühe folgen können (GERS, Kapitel 4.4.1.1). Die Hauptpunkte sollen dabei auch detaillierter beschrieben werden, und es soll auf Nachfragen eingegangen werden können.

Um der Aufgabe gerecht zu werden, müssen die Vortragenden über die erforderlichen „kommunikativen Sprachkompetenzen“ (GERS, Kapitel 5.2) verfügen. Dazu gehören

vor allem die entsprechenden „linguistischen Kompetenzen“ (Wortschatz, Grammatik, Beherrschung der Aussprache und Intonation, GERS, Kapitel 5.2.1), aber auch „soziolinguistische Kompetenzen“ (vgl. hier besonders die Skala für „soziolinguistische Angemessenheit“, GERS, Kapitel 5.2.2.5) und „pragmatische Kompetenzen“ (unter anderem „Diskurskompetenz“, zum Beispiel Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion des Textes, GERS, Kapitel 5.2.3.1).

Gleichzeitig müssen effiziente „Produktionsstrategien“ (GERS, Kapitel 4.4.1.3) immer wieder geübt werden, und zwar gleichermaßen bei der Planung

„Kann planen, wie er/sie die wichtigsten Punkte, die er/sie vermitteln will, am besten zum Ausdruck bringt, wenn er/sie alle verfügbaren Mittel einsetzt und die Aussage den verfügbaren Ausdrucksmitteln entsprechend begrenzt.“ (B1)

wie bei der Ausführung der Aufgabe, indem zum Beispiel Sprachdefizite kompensiert werden:

„Kann ein einfaches Wort verwenden, das etwas Ähnliches bedeutet, wie das was er/sie ausdrücken will, und eine ‚Verbesserung‘ herausfordern.
Kann ein Wort aus der Muttersprache mit zielsprachlicher Aussprache verwenden und nachfragen, ob es verstanden wird.“ (B1)

Die eigene Sprachproduktion soll auch kontrolliert und notfalls repariert werden können:

„Kann Fehler bei Zeitformen oder bei Ausdrücken, die zu Missverständnissen führen, korrigieren, sofern die Gesprächspartner signalisieren, dass es ein Problem gibt.“ (B1).

4.4.3 La mia camera (Italienisch Sekundarstufe II)

Sprache	Italienisch
Schultyp	AHS und BHS
Schulstufe	10. Schulstufe
Fertigkeit	Zusammenhängend sprechen
GERS-Deskriptor	Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben (GERS, Kapitel 4.4.1.1): Kann die Familie, Lebensverhältnisse, die Ausbildung und die gegenwärtige oder die letzte berufliche Tätigkeit beschreiben. Kann mit einfachen Worten Personen, Orte, Dinge beschreiben. (A2)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich kann mir vertraute Orte (z. B. meinen Wohnort, meinen Arbeitsbereich, meinen Urlaubsort) in einer Reihe von einfachen Sätzen beschreiben. (A2)
Themenbereiche	Wohnen und Umwelt (GERS Kapitel 4.2)
Quelle	Ritt-Massera, Laura, und Eleonore Truxa. <i>Detto Fatto 2</i> . Wien: hpt 2008. (<i>Lezione 5: Permesso? Avanti!</i>)

5

A Territori domestici: cambiare stanza

La madre di mia madre è venuta a abitare con noi circa dieci anni fa e come una grossa macchia d'olio si è lentamente allargata. Ha cominciato con la metà del mio armadio, poi ha cominciato a entrare senza bussare. Come un pomodoro fuori del frigo ha cominciato a invecchiare a una velocità spaventosa tanto da minacciare anche me. Una notte, cinque anni dopo, sono rimasta a dormire giù, nel salotto. Non ho mai più dormito nel mio vecchio letto. È stato come andarsene via di casa. È stato come passare una notte all'aperto, avevo paura del buio e dei rumori che sentivo in quella stanza che mi sembrava un bosco misterioso. Con la tristezza di un emigrante in cinque anni ho portato giù quasi tutto il mio mondo. Con lavoretti extra e l'aiuto di mia madre ho comprato una libreria, un divano letto, cuscini colorati, lampade. Il tavolo rotondo, dove prima si pranzava se c'erano invitati, è diventata la mia scrivania. Il computer di mio fratello l'ho usato per la tesi di laurea e non l'ho più riportato su. I miei amici li ospito "da me". Tutti dicono che questa stanza mi assomiglia: è calda, allegra, intima. (Giovanna, 25 anni)

(adattato da: G. Caliceti e G. Mozzi, Quello che ho da dirvi)

Leggi il testo. Cos'è successo?

Cosa c'era prima nel salotto? Cosa c'è adesso?

B Schreibe die deutsche Übersetzung zu den "Möbelvokabeln" dazu.

Dort, wo das Wort bekannt ist, steht nichts; dort, wo du es erraten könntest, stehen einzelne Teile des Wortes.

Macht diese Aktivität um die Wette. Wer errät die meisten Wörter?

Bett		Schreibtisch	
Kasten		Nachtkästchen	COMOD _ _ _
Regal		Schlafsofa	_ _ VANO _ _ TTO
Teppich	_ _ _ PETO	Polster	CU _ _ _ NO
Lampe	_ _ _ ADA		



C Disegna la tua camera e descrivila al tuo vicino/alla tua vicina di banco.

Girate per la classe e parlate con più persone possibile.



permesso? avanti!

67

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Nach der lexikalischen Aufbereitung des Themas in mehreren Übungen sowie einem Lese-text wird ein Sprechauftrag gegeben, auf den ein grammatikalischer Teil (Präpositionen) und weiteren Aufgabenstellungen zum Thema „Mein Zimmer“ folgen.

Methodische Anmerkungen

Der Sprechauftrag wird vorbereitet durch die Anweisung, das eigene Zimmer zunächst zu zeichnen und dann dem Banknachbarn oder der Banknachbarin vorzustellen. Danach soll mit möglichst vielen anderen Schüler/innen der Klasse gesprochen werden. Es ist zwar möglich, dass der/die jeweilige Gesprächspartner/in Verständnisfragen etc. stellt, es handelt sich aber vorwiegend um monologisches Sprechen. Die Lehrperson tritt hierbei völlig in den Hintergrund und greift nur ein, wenn Schüler/innen nicht in der Fremdsprache miteinander sprechen. Dadurch wird auch vermieden, dass Schüler/innen aus Angst, Fehler zu machen, wenig oder gar nichts sprechen.

GERS-Relevanz

Das Unterrichtsbeispiel illustriert die oben angeführten Deskriptoren für die Fertigkeit „Zusammenhängend sprechen“ auf dem Niveau A2. Hier sollten Sprachlernende in ihrem eigenen Umfeld persönliche Dinge und Erfahrungen mit einfachen Worten beschreiben können. Die zuvor angefertigte Zeichnung ist eine Möglichkeit, durch den visuellen Impuls die Sprachproduktion zu erleichtern, die aber im weiteren Verlauf durchaus auch spontane Sprachproduktion ermöglicht. Zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabenstellung ist es natürlich notwendig, dass der erforderliche Wortschatz verfügbar ist, was aber nach zwei Jahren Fremdsprachenunterricht vorauszusetzen ist (und was im Rahmen der Lektion im Vorfeld noch vertieft wurde). Ein weiterer Anreiz für erfolgreiche Kommunikation ist bei diesem Beispiel auch das Thema, das jedenfalls das Interesse der Zuhörer/innen erregen sollte.

4.5 Schreiben

4.5.1 Hobbies and Interests (Englisch Sekundarstufe I)

Sprache	Englisch
Schultyp	HS und AHS
Schulstufe	7. Schulstufe
Fertigkeit	Schreiben
GERS-Deskriptor	Kreatives Schreiben (GERS, Kapitel 4.4.1.2): Kann kurze, einfache, fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben. (A2)
ESP-Deskriptor: ESP Mittelstufe (10-15 Jahre)	Ich kann einen einfachen Text schreiben und die Sätze verbinden (z. B. mit ‚und‘, ‚oder‘, ‚weil‘) beziehungsweise sie in eine zeitliche Abfolge bringen (‚zuerst‘, ‚dann‘, ‚nachher‘, ‚später‘). (A2)
Bildungsstandards-Deskriptor (E8)	Zielt ab auf Deskriptor 5: Kann kurze, einfache Biografien und andere einfache fiktionale Texte schreiben. (A2)
Themenbereiche	Hobbys und Interessen (GERS, Kapitel 4.2)
Quelle	Westfall, Tanja, und Charlie Weber, <i>English to go. Coursebook 3</i> . Wien: öbvht, 2005. Unit 6, S. 45.

Unterrichtsbeispiel

Writing workshop

Star biography

You are going to write a biography.

Before you write

Choose a famous person you would like to know more about. Then brainstorm.

What do you already know? Make a list.

What would you like to find out? Write 5-7 questions.

If you could interview the person, what would you ask him or her? Write down the questions.

Now collect information. Do research on the internet. Find out as much as you can.

Writing

Write your text.

Feedback

Work with a partner. Read your text aloud. Give feedback.

Revising

Revise your text to make it better.

Writing tip: Biography

How is the person special?

What has the person achieved? What are his/her successes?

What ups and downs has the person had?

Did the person make any big mistakes or bad decisions? If so, what were they?

What is important to the person? How does he/she show it?

Writing workshop

Star biography

Unit 06

10 You are going to write a biography.

a. Before you write

Choose a famous person you would like to know more about. Then brainstorm.

- What do you already know? Make a list.
- What would you like to find out? Write 5-7 questions.
- If you could interview the person, what would you ask him or her? Write down the questions.

Now collect information. Do research on the internet. Find out as much as you can.

b. Writing

Write your text. You can write:

- a report.
- an interview.
- a monologue.
- your own idea:

c. Feedback

Work with a partner. Read your text aloud. Give feedback.

d. Revising
Revise your text to make it better.



Writing tip: Biographies

- How is the person special?
- What has the person achieved? What are his/her successes?
- What ups and downs has the person had?
- Did the person make any big mistakes or bad decisions? If so, what were they?
- What is important to the person? How does he/she show it?

English to go 3 | Unit 06 | **45**

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Die *Unit* beschäftigt sich mit *stars and famous people*. Sie beginnt mit einem Chat-Eintrag, in dem Joe berichtet, dass er Brad Pitt begegnet ist. Auch der Hörtext und der Auftrag für ein Gespräch beziehen sich auf *stars and famous people*. Als Lesetexte werden die Biografie von Paul McCartney und die Beschreibung von drei Berufen in der Musikindustrie angeboten.

Methodische Anmerkungen

Der Schreibauftrag ist sehr genau durch Leitfragen strukturiert. Eine Übung im *Workbook* Seite 38 beschäftigt sich ebenfalls mit der einfachen Beschreibung eines Stars. Diese eignet sich auch für leistungsschwächere Schüler/innen.

GERS-Relevanz

Das Unterrichtsbeispiel illustriert die oben genannten GERS-Deskriptoren für „Schreiben“ auf Niveau A2.

Um den Schreibauftrag erfolgreich bewältigen zu können, müssen geeignete Produktionsstrategien (GERS, Kapitel 4.4.1.3) eingesetzt werden. Der GERS bietet für „Planen“, „Kompensieren“ und „Kontrolle und Reparaturen“ Deskriptoren an, von denen viele jedoch nur auf mündliche Produktion anzuwenden sind. Für das Planungsstadium sei erwähnt:

„Kann aus seinem/ihrem Repertoire eine passende Serie von Wendungen abrufen und erproben.“ (A2)

Die erforderlichen bzw. zu üben linguistischen Kompetenzen (GERS, Kapitel 5.2) für diese Schreibaufgabe auf Niveau A2 (B1) sind:

Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein) (GERS, Kapitel 5.2.1)

„Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen.“ (A2)

Wortschatzspektrum (GERS, Kapitel 5.2.1.1)

„Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.“ (A2)

Grammatische Korrektheit (GERS, Kapitel 5.2.1.2)

„Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.“ (A2)

Beherrschung der Orthographie (GERS, Kapitel 5.2.1.6)

„Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.“ (B1)⁵⁸

Zur kommunikativ erfolgreichen Textproduktion müssen auch pragmatische Kompetenzen (GERS, Kapitel 5.2.3) aktiviert beziehungsweise aufgebaut werden, und zwar zur

Themenentwicklung (GERS, Kapitel 5.2.3)

„Kann eine Geschichte erzählen oder etwas beschreiben, indem er/sie die einzelnen Punkte in Form einer einfachen Aufzählung aneinander reiht.“ A2.

und zur Erzielung von Kohärenz und Kohäsion des Textes (GERS, Kapitel 5.2.3).

„Kann die häufigsten Konnektoren benutzen, um einfache Sätze miteinander zu verbinden, um eine Geschichte zu erzählen oder etwas in Form einer einfachen Aufzählung zu beschreiben.“ (A2)

4.5.2 Human Rights and Amnesty International (Englisch Sekundarstufe II)

Sprache	Englisch
Schultyp	BHS
Schulstufe	12. und 13. Schulstufe
Fertigkeit	Schreiben

⁵⁸ Hier setzt der A2-Deskriptor etwas zu niedrig an.

GERS-Deskriptor	Schriftliche Produktion allgemein (GERS, Kapitel 4.4.1.2): Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessensgebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen. (B2) Berichte und Aufsätze schreiben (GERS, Kapitel 4.4.1.2): Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen. (B2) Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen. (B2)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich kann verschiedene Arten von Texten (z. B. Artikel und Berichte) über vertraute Themen aus meinem Berufsfeld oder meinen Interessensgebieten schreiben und meine persönliche Meinung darstellen. (B2) Ich kann in einem Text (z. B. Aufsatz, Leserbrief oder Bericht) Standpunkte erörtern und dabei entscheidende Punkte hervorheben, die Argumentation durch Fakten unterstützen und Gegenargumente berücksichtigen. (B2)
Themenbereiche	Menschenrechte, INGOs
Quelle	Kletzander, Bernhard, et al. <i>Amazing English IV/V</i> . Linz: Rudolf Trauner Verlag, 2001. S. 319. (Chapter 11, Task 8)

Unterrichtsbeispiel

Chapter 11, Human Rights, unit 2: The protection, task 8, S.319:

Task eight:

Write a report about *Amnesty International* for the organisation's Internet homepage, which is mainly visited by students from all over the world. The report should be informative and provide arguments why people should assist – or even better join – your organisation.

Display the results of your work so that your colleagues at the office can give you feedback.

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Das Kapitel befasst sich mit dem Thema *Human Rights* und bringt zunächst (*Unit 1*) den Text der *Universal Declaration of Human Rights* als Beispiel für *Legal English* und bereitet ihn mit verschiedenen Aufgaben auf, wobei auch der nötige Wortschatz erarbeitet wird. In *Unit 2* werden Ausschnitte (Hörbeispiel und Lesetexte) aus einem *Amnesty International Report* und ein Textbeispiel von der Homepage gebracht. Daran schließen sich mehrere *tasks*, unter anderem diese Schreibaufgabe, aber auch Aufgaben für mündliche Produktion, wie z. B. eine Kurzpräsentation und die Aufnahme einer TV- oder Radiowerbung für *Amnesty International* (AI) an. Die Schreibaufgabe kann als Vorbereitung für diese mündlichen Übungen verwendet werden.

Methodische Anmerkungen

Dieses Kapitel greift das stets aktuelle Thema der Menschenrechte auf und stellt durch Inhalt, Wortschatz und die Stringenz des *Legal English* zunächst schon einmal sehr hohe Anforderungen an die Lesekompetenz der Schüler/innen. Um das Lesen zu erleichtern, soll der Text der *Declaration of Human Rights* auf drei Gruppen aufgeteilt werden. Es ist wichtig, dass diese Schreibaufgabe, die am Ende des Kapitels steht, durch die Hörübungen, Leseaufgaben und Diskussionen des gesamten Kapitels 11 gründlich vorbereitet wird, sodass das nötige Weltwissen und der erforderliche Wortschatz letztlich zur Verfügung stehen (sollten). Wichtig erscheint auch, dass die Schüler/innen die Angabe sehr sorgfältig lesen, damit Vorgaben wie die Textsorte (Text für AI-Homepage), die Zielgruppe und die Schreibabsicht (Information und Mitgliederwerbung) im Auge behalten werden. Die Anweisung verlangt auch, dass die Texte (in der Klasse) aufgehängt werden, damit *peer-feedback* dazu gegeben werden kann, was Anlass zu einer Überarbeitung der Texte sein sollte. Vor der Rückmeldung müssen gemeinsame Kriterien vereinbart werden, nach denen die Texte beurteilt werden sollen (z. B. Was interessiert Studierende aus aller Welt an der AI-Homepage? Wird der Text diesem Interesse gerecht? Ist der Text so ansprechend, dass neue Mitglieder damit gewonnen werden könnten? Ist der Text sprachlich angemessen/korrekt?). Die Schreibaufgabe kann als Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit durchgeführt werden.

GERS-Relevanz

Der vorliegende Schreibauftrag verlangt von Schüler/innen eine spezifische Textsorte, nämlich einen Text für die Homepage von *Amnesty International* zu produzieren, wobei auch Zielgruppe und Schreibintention vorgegeben sind.

Um die kommunikative Aufgabe auf dem Niveau B2 erfolgreich bewältigen zu können, müssen vielfältige Kompetenzen aktiviert werden: Unter anderem ist es erforderlich, über ausreichendes „deklaratives Wissen“ (GERS, Kapitel 5.1.1.1) sowie über die erforderlichen kommunikativen Sprachkompetenzen (GERS, Kapitel 5.2) zu verfügen. Dazu gehören nicht nur linguistische Kompetenzen (Wortschatz, Grammatik, Orthographie, GERS, Kapitel 5.2.1), sondern auch soziolinguistische (z. B. Wahl des angemessenen Registers, GERS, Kapitel 5.2.2.4) und pragmatische Kompetenzen, wie Diskurskompetenz (Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion des Textes, vgl. GERS, Kapitel 5.2.3.1).

Gleichzeitig müssen effiziente Produktionsstrategien (GERS, Kapitel 4.4.1.3) eingesetzt werden, und zwar gleichermaßen bei der Planung (zum Beispiel „Ressourcen lokalisieren“, „Adressaten mit bedenken“, „Hilfsmittel finden und bereitstellen“, vgl. GERS 4.4.1.3), der Ausführung der Aufgabe (zum Beispiel „Kompensieren“: „Kann etwas paraphrasieren und umschreiben, um Wortschatz- oder Grammatiklücken zu überbrücken“, B2) sowie bei der Kontrolle und einer eventuell nötigen Reparatur (Selbstkorrektur).

4.5.3 Einladen – Kochen – Essen (Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache Sekundarstufe II)

Sprache	Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache
Schultyp	
Schulstufe und Lernjahr	Gemischte Gruppe, Erwachsenenbildung, Altersgruppe 16+
Fertigkeit	Schreiben
GERS-Deskriptor	Korrespondenz: Kann kurze, einfache Postkarten schreiben. (A1)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich kann einfache Mitteilungen schreiben (z. B. SMS, E-Mails, Ansichts- oder Glückwunschkarten). (A1)
Themenbereiche	Privat; Soziale Netzwerke (GERS, Kapitel 4.1.2)
Quelle	Müller, Martin, Paul Rusch, et al. <i>Optimal A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache</i> . Berlin, München: Langenscheidt, 2009.

Unterrichtsbeispiel



9 Einladen – Kochen – Essen

Die Einladung	Einladen – Gäste empfangen	70
Die Speisekarte	Eine Speisekarte lesen	71
Imbiss	Über Essen sprechen – Postkarten schreiben	72
Training	Texte kürzen – Mit Textbausteinen schreiben	73
Wortschatz	Kochen und essen – Den Tisch decken – Was ist ...?	74
Aussprache	Konsonanten: s, sp, st, sch – Dialoge sprechen	75
Grammatik	Textreferenz: Personalpronomen, Possessivartikel – Satzbaupläne: Verb und Ergänzungen	76



Optimal A1

A 10
Postkarten schreiben

a) Welche Informationen sind neu?
Markieren Sie.

→ Ü 10 – 12

b) Sie waren Gast
bei Schreiben
Sie eine Postkarte.

Liebe Petra,

leider warst du nicht da. Das war ein Geburtstag! Stefan hat gekocht, alles ist angebrannt. Und im „Alt-Leipzig“ war kein Platz. Dann haben wir am Dönerstand gegessen und gefeiert. Und dann: Tanzen bis in den Morgen. Das war richtig gut! Ich habe viele Geschenke bekommen. Ein Kollege von Stefan hat mir sooo einen Blumerstrauß gebracht. Und Stefan – der hat mir ein Wochenende in Hamburg geschenkt! Christine fährt mit nach Hamburg! Und du? Hast du auch Lust?

Bis bald, deine Claudia

Optimal A1

Ü 10
Welche Karte passt
zu Christines
Geburtstag?

1. **FRÖHE OSTERN!**

2. *Wir gratulieren!*

3. *Alles Liebe und Gute!*

4. **Alles Gute zum Geburtstag!**

5. *Frohe Weihnachten!*

6. **Gute Fahrt!**

7. *Gute Reise!*

8. **HERZLICHEN GLÜCKWUNSCH!**

Ü 11
Ordnen Sie.
Vergleichen Sie
mit A 10.

1. Bis bald,
2. leider warst du nicht da,
Christine fährt mit nach Hamburg!
Und du?
Dann haben wir am Dönerstand
gegessen und gefeiert.
Das war ein Geburtstag!
deine Claudia

1. Liebe Petra,
Stefan hat gekocht, alles ist angebrannt.
Und dann: Tanzen bis in den Morgen.
Und im „Alt-Leipzig“ war kein Platz.
Hast du auch Lust?
Stefan hat mir ein Wochenende
in Hamburg geschenkt!

Mit Textbausteinen schreiben

50 JAHRE FIRMA WEISS & CO.
Das wollen wir mit Ihnen feiern!
Sa, 14. Mai, ab 14.00 Uhr
Im Garten oder in der Kantine
Bitte um Antwort:
Mail: irene.weiss@vol.de

*Sehr geehrte Frau Weiß,
herzlichen Dank für Ihre
...*

*Mit freundlichen Grüßen
Ihr(e)*

Vielen Dank / Danke für ...

Ich habe ... bekommen

Es tut mir Leid, ich kann /
Leider kann ich ...

Am 8. Juni habe ich /
An dem Tag muss ich ...

Schade, ich habe ...

Hoffentlich ...

Petra ist 30!
Wir machen ein Fest.
27. Nov, 20.00 Uhr
Gasthaus „Zum Schiff“ !!!
Petra weiß nichts !!!
lukas_graf@hotmail.com

*Lieber Lukas,
ich habe deine Einladung
...*

**Bis bald!
Liebe Grüße
dein(e)**

Ü 14
Sie können nicht
kommen. Schreiben
Sie eine Karte oder
E-Mail.

Eine Karte schreiben

Liebe Clara,

danke für _____ (1) Einladung. Der Abend war toll. Ich finde _____ (2) Freund Sven sehr
nett. Du hast auch so gut gekocht. Kannst du mir _____ (3) Rezept schicken, bitte? Was machst
du am 24. Mai? Ich habe eine Wohnung gefunden. Das will ich mit _____ (4) Freunden feiern.
Kommst du zu _____ (5) Party??

Ich möchte _____ (6) und Sven gerne sehen. Ich finde _____ (7) sehr nett und habe viel mit
_____ (8) geredet und gelacht. Ich finde meinen Fotoapparat nicht mehr. Ist er bei _____ (9)?

Kannst du _____ (10) mitbringen, bitte?

Mit schönen Grüßen, Laura

R 3
Ergänzen Sie *mein*,
dein ... (1-5) und die
Personalpronomen.
(6-10).
b) Bewerten Sie:

++, +, -, --



Das kann ich

hören	Ich kann Smalltalk bei einer Einladung verstehen.	++	+	-	--	R 4 a) Kreuzen Sie an. b) Fragen Sie den Lehrer / die Lehrerin.
lesen	Ich kann in einem Rezept wichtige Informationen finden.					
	Ich kann Speisen und Getränke auf einer Speisekarte verstehen.					
schreiben	Ich kann eine einfache Postkarte schreiben.					

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Die Aktivität „Postkarte schreiben“ ist in den Handlungsbogen des Kapitels eingebettet: Es gibt eine Einladung zur Geburtstagsfeier einer jungen Frau, Eingeladene rufen an und sagen zu oder ab, treffen am Ort ein, Getränke werden angeboten, es gibt den entsprechenden Smalltalk. Das Essen zu Hause entfällt, weil der Hobbykoch alles anbrennen lässt, und vor einem Gasthaus studiert die Gruppe die ausgehängte Speisekarte, um feststellen zu müssen, dass es keinen Platz gibt. So wird am Imbissstand gegessen, die Gruppe redet über das Essen, dann geht es auf zum Tanzen. Eine Freundin, die absagen hatte müssen, wird per Postkarte vom Verlauf des Festes informiert.

Methodische Anmerkungen

Alle genannten Funktionen, die in dieser Form auch im Inhaltsverzeichnis aufscheinen (Einladen, Gäste empfangen, eine Speisekarte lesen, über Essen sprechen, Postkarten schreiben), realisieren „Kann-Beschreibungen“ verschiedener Fertigkeiten des GERS. Die zu lesende Postkarte ist weit anspruchsvoller als das, was die Lernenden in der Folge selbst aktiv erarbeiten.

Entsprechend der Aufteilung der Aktivitäten im Lehrwerk *Optimal* ist die Leseverstehensaufgabe im Lehrbuch global gehalten (die neuen Informationen werden markiert), im Arbeitsbuch wird der Textablauf rekonstruiert.

Da die Lernenden aktiv einfache Postkarten und Glückwunschkarten schreiben sollen, werden im Arbeitsbuch konventionelle Grüße angeboten. Die Lernenden wählen aus, welche davon zum Anlass „Geburtstag“ passen.

Wenn es darum geht, selbst aktiv zu schreiben, brauchen die Lernenden auf dem Niveau A1 eine geeignete Technik, um die Aufgabe bewältigen zu können. Hier werden Textbausteine angeboten, zuerst am Beispiel von kurzen Texten zu Essgewohnheiten (Lehrbuch Seite 73), dann in der Aufgabenstellung zur Postkarte. In je einer formellen und informellen Situation wird auf eine Einladung reagiert, die Bausteine für eine Absage und die Textsortenmerkmale stehen zusammen mit der Aufgabenstellung zur Verfügung.

Die Aufgabensequenz wird durch ein Angebot zur (Selbst-)Evaluation abgerundet, im Teil „Rückschau“ überprüfen die Lernenden die zugeordnete Grammatik (vgl. Lehrbuch Seite 76-77, Personalpronomen und Possessiv-Artikel) am Beispiel eines Lückentextes. Als letzten Schritt finden sie im Lehrwerk integriert die Lernziele aus dem Inhaltsverzeichnis, die auch bei den jeweiligen Aufgabenstellungen aufscheinen, hier als „Kann-Beschreibungen“ formuliert, sodass der Transferschritt zum Führen des eigenen Europäischen Sprachenportfolios aus der Spracharbeit mit dem Lehrwerk hervorgeht.

Auch wenn das Lehrwerk eine Geschichte mit einem roten Faden als Unterrichtssequenz bereithält und dabei mehrere Deskriptoren in sprachliche Handlungen umsetzt, kann „Postkarte schreiben“ samt integrierter Möglichkeit zur (Selbst-)Evaluation des Gelernten als Modul aus dem Kapitelkontext herausgelöst werden. Die relativ komplexe Sprachhandlung, nämlich in Form von schriftlicher Korrespondenz auf eine Vorgabe inhaltlich zu reagieren, ist der kalibrierten A1 Prüfung „Start 1“⁵⁹ geschuldet, die genau dieses Aufgabenformat (briefliche Reaktion) für die Schreibaufgabe verwendet. Auch die Prüfung „Grundstufe Deutsch 1“⁶⁰ des Österreichischen Sprachdiploms enthält die schriftliche Aufgabe, mit mehreren Vorgaben eine E-Mail zu verfassen.

Zur Bewältigung der Aufgaben stehen im Lehrwerk in eigens hervorgehobenen Boxen sortierte Redemittel zur Verfügung. Die „Kann-Beschreibungen“ von A1 können damit in begrenzter Weise realisiert werden. Dieses Angebot entspricht der Beschreibung des Spektrums sprachlicher Mittel („ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art“, GERS, Kapitel 5.2.1). Analoges gilt für die lexikalische Kompetenz. Die Redemittel sind größtenteils den sprachlichen Mitteln aus *Profile Deutsch* entnommen.

Der in Korrespondenz hochfrequente Gebrauch von Personalpronomen und Possessiv-Artikeln wird in diesem Kapitel wiederholt beziehungsweise ausgebaut (Lehrbuch Seiten 76-77; Arbeitsbuch Seiten 75–76). Die Grammatik wird aus Texten abgeleitet, in Sortieraufgaben systematisiert, oder es erfolgt Sprachvergleich mit der eigenen Sprache. Die Herangehensweise „Sammeln – Ordnen – Systematisieren“ stellt einen zweiten kognitiven Zugang zur Grammatik her, nachdem die Sprachhandlungen von den Lernenden zuerst mit den bereitgestellten Redemitteln realisiert, aber nicht analysiert worden sind.

Die grammatische Kompetenz auf A1 ist sehr begrenzt, „eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire“ (GERS, Kapitel 5.2.1.2) kann erwartet werden.

Die Unterrichtserfahrung und Erkenntnisse zum Prozess des Spracherwerbs zeigen, dass es auf der Niveaustufe A1 wichtig ist, die Lernenden in aktivierende Aufgaben zu verwickeln, nicht die Aufgaben (auf Grund fehlender Mittel im Spektrum und begrenzter grammatischer Kompetenz) unendlich zu vereinfachen, sodass sie das motivierende Element der Herausforderung verlieren. Vielmehr geht es darum, die entsprechenden Qualifikatoren (Welche Merkmale hat die Sprache auf dem Niveau A1?) für die Rückmeldung an die Lernenden zu berücksichtigen und somit die Kriterien, was von den Lernenden erwartet wird, für diese transparent zu machen (GERS, Kapitel 5.2.1.2).

Diese Kompetenzbeschreibung wird auch in den Beurteilungsrichtlinien der kalibrierten A1-Prüfung „Start 1“ berücksichtigt und zum Zweck der abgestuften Beurteilung feiner ausdifferenziert. Analoges gilt für die kalibrierte A1 Prüfung „Grundstufe Deutsch 1“ des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch.

GERS-Relevanz

Laut GERS gehört die sprachliche Handlung „eine Postkarte schreiben“ zur Fertigkeit der „schriftlichen Interaktion“ (GERS, Kapitel 4.4.3.2).

59 Goethe-Institut. *telc Language Tests: Start Deutsch 1, Niveau A1*. München. Mehr Information zu finden auf <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd1/deindex.htm> (2.2.2010).

60 http://www.osd.at/OeSDpruefungen/beschreibung_grundstufe_A1.asp (2.2.2010).

Auch wenn im GERS Strategien für schriftliche Interaktion nicht explizit ausgewiesen werden, so spielen doch folgende Strategien eine wichtige Rolle:

- Aktivierung des Schemas „auf eine Einladung reagieren“, das die Auswahl der relevanten Textbausteine bestimmt.
- Einschätzung der kommunikativen Angemessenheit, indem formelle oder informelle Anrede gewählt wird.

Folgende **Kompetenzen** sind zur Lösung der konkreten Schreibaufgabe erforderlich (exemplarisch):

Soziokulturelles Wissen, soziale Konventionen: Was wird bei einer Einladung erwartet, Zu- oder Absage, Geschenk? Konventionen in Bezug auf Benehmen und Unterhaltung (*Smalltalk*); (GERS, Kapitel 5.1.1.2)

Interkulturelles Bewusstsein: Was wird in der Zielsprachengemeinschaft bei privaten Einladungen von den Gästen erwartet? (GERS, Kapitel 5.1.1.3)

Lerntechniken (GERS, Kapitel 5.1.4.3), insbesondere die Fähigkeit, vorhandene Materialien für selbstständiges Lernen zu nutzen; hier: Sprachbausteine zu verwenden.

Linguistische Kompetenzen (GERS, Kapitel 5.2.1):

Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)

„Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art“. (A1)

Wortschatzspektrum (GERS, Kapitel 5.2.1.1)

„Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen“. (A1)

Grammatische Kompetenz (GERS, Kapitel 5.2.1.2).

„Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.“ (A1)

4.6 Beispiele zur Illustration der Zielniveaus der Bildungsstandards E8 und der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in AHS

4.6.1 Bildungsstandards E8 (Englisch Sekundarstufe I)

Sprache	Englisch
Schultyp	HS und AHS
Schulstufe	8. Schulstufe
Fertigkeit	Lesen

GERS-Deskriptor	Leseverstehen allgemein (GERS, Kapitel 4.4.2.2): Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. (B1) Information und Argumentation verstehen (GERS, Kapitel 4.4.2.2): Kann in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen. (B1)
ESP-Deskriptor: ESP Mittelstufe (10-15 Jahre)	Ich kann einfachen Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie klar gegliedert und mit Bildmaterial ausgestattet sind. (B1)
Bildungsstandards-Deskriptor (E8)	Deskriptor 4: Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten aus den Themenbereichen des Lehrplans in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. (B1)
Themenbereiche	Hobbys und Interessen (GERS, Kapitel 4.2)
Quelle	Westfall, Tanja, and Charlie Weber. <i>English to go. Coursebook 4</i> . Wien: öbvht, 2006. S. 38. (Unit 6)

Unterrichtsbeispiel:

From Oops! to Eureka!

What do Coca-Cola, chocolate chip cookies, and yellow sticky notes have in common? They were all mistakes! Read on to find out more.

06

Unit

Eureka!



To do

- find out about inventions in everyday life
- learn about the passive (past)




From Oops! to Eureka!

What do Coca-Cola, chocolate chip cookies, and yellow sticky notes have in common? They were all mistakes! Read on to find out more.

One day in the 1930s, innkeeper* Ruth Wakefield was baking cookies. She was using an old recipe from the 1700s but she wanted the cookies to be chocolaty, so she cut up a chocolate bar and put the pieces in the batter. She thought the chocolate would melt. Instead*, she got cookies with chocolate chips. The most favourite cookies of all time were invented.

In 1886 a pharmacist named John Pemberton made a medicinal syrup by mixing lime, cinnamon*, coca leaves, and the seeds of a Brazilian shrub*. Pemberton made the syrup for people who were tired and nervous, and he sold it in his drugstore. In the first year, he spent \$73.96 advertising his new product but

his total sales were only \$50. Ill and poor, Pemberton eventually* sold the whole company to Asa Candler for \$2,300. On 31 January 1893, the famous Coca-Cola formula was patented.

Yellow sticky notes, officially known as Post-it® Notes, got their start in 1968 when a scientist at the 3M company tried to improve cellophane tape. What he got was a semi-sticky glue, which was not very useful for tape. He knew he had invented something good, but he did not know what to do with it. Some years later, another 3M scientist needed a solution for another problem. He was in a church choir and was frustrated because the bookmarks he used to mark the songs in his hymnal* always fell out. What he needed was something that would stick without being too sticky – something just like that weak glue his colleague had accidentally* created. In 1980 the Post-it® Note was created.

Words and phrases

innkeeper = Wirt/in
instead = stattdessen
cinnamon = Zimt

shrub = Strauch
eventually = schließlich

hymnal = Gesangbuch
accidentally = zufällig

38 | English to go 4 | Unit 06

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Dies ist der einleitende Text einer *Unit*, die sich mit Erfindungen beschäftigt. Im Anschluss werden Fragen zum Text gestellt, die ganz allgemein zu Erfindungen überleiten. In den nachfolgenden Übungen geht es um die Verwendung des *past passive* in Zusammenhang mit den genannten Erfindungen. Auch nach einem Hörtext über *ancient inventions* wird in einer Zusammenfassung (Lückentext) *past passive* verwendet.

Methodische Anmerkungen

Dieser Text eignet sich gut, um selektiv zu verstehen, also eine ganz bestimmte Information zu erhalten. Dazu ist es erforderlich, selbst einen *comprehension task* zu erstellen, der „selektives Verstehen“ (GERS, Kapitel 4.4.2) überprüft, zum Beispiel

- Who invented chocolate chip cookies?*
- When were they first baked?*
- Who was the actual inventor of Coca-Cola?*
- What did the syrup consist of?*
- Who patented the formula for coca-Cola?*
- When was it patented?*
- When was the semi-sticky glue for post-it notes first invented?*
- When was the now well known Post-It Note created?*

Diese Aufgabe wird als erste *comprehension exercise* durchgeführt, erst danach werden die Aufgaben im Buch gemacht, die sehr augenscheinlich die Verwendung von *past passive* trainieren.

GERS-Relevanz

Das Unterrichtsbeispiel illustriert die oben genannten GERS-Deskriptoren für „Lesen“ auf Niveau B1.

Beim Lesen werden Rezeptionsstrategien (vgl. GERS, Kapitel 4.4.2.4) eingesetzt:

„Rezeptionsstrategien umfassen das Identifizieren des Kontexts auf der Basis relevanten Weltwissens. In diesem Prozess werden geeignet erscheinende *Schemata* aktiviert, die ihrerseits Erwartungen in Bezug auf die Organisation und den Inhalt dessen schaffen, was rezipiert werden soll (*Framing*). Im Rezeptionsprozess werden aus dem (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Gesamtkontext Hinweise herausgelesen: Man bildet auf Basis der von den Schemata geschaffenen kontextuellen Erwartungen eine Repräsentation der Bedeutung, die ausgedrückt wird, und dazu eine Hypothese über die hinter dieser Bedeutung stehende kommunikative Absicht. [...]“

Diese Strategien werden im GERS, Kapitel 4.4.2.4 für folgende Arbeitsphasen angeführt:

„Planung: *Framing* (mentales Set auswählen, Schemata aktivieren, Erwartungen aufbauen);

Ausführung: Hinweise identifizieren/erschließen;

Kontrolle: Hypothese testen: Hinweise und Schemata abgleichen;

Reparatur: Hypothese revidieren.“

Für „Hinweise identifizieren/erschließen“ lauten die relevanten Deskriptoren auf Niveau B1:

„Kann in Texten mit Themen aus dem eigenen Fach- oder Interessengebiet unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen.“ (B1+) und

„Kann die Bedeutung einzelner unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen und Satzbedeutung ableiten, sofern das behandelte Thema vertraut ist.“ (B1)

Vgl. weiters auch die Lesestrategien im Praxishandbuch zu den Bildungsstandards (Praxisreihe 4)⁶¹, zum Beispiel spezifische Details in einem Text finden (*Scanning*) oder Fakten in einem Text auffinden.

Sprachlernende müssen über ein Repertoire von verschiedenen Kompetenzen verfügen, die sie schon aufgebaut haben, um die konkrete Aktivität auszuführen; das heißt sie müssen zum Beispiel über bestimmtes Wissen („Weltwissen“) verfügen; weiters müssen sie interkulturelles Bewusstsein entwickelt haben, das sie offen macht für andere Kulturen, und die nötigen linguistischen Kompetenzen zum Verständnis des Textes aufgebaut haben. Durch die Teilnahme an sprachlichen Handlungen werden die Kompetenzen der Lernenden vertieft und weiter entwickelt und stehen dann sofort, aber auch langfristig zur Verfügung. (GERS, Kapitel 5.1 und 5.2)

Vgl. weiters Aussagen im Praxishandbuch zu den Sprachlernstrategien und zu interkultureller Kompetenz, die ebenfalls auf dem GERS beruhen.

4.6.2 Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen an AHS

Vorbemerkung: Die Universität Innsbruck wurde vom BMUKK und vom BIFIE mit der Entwicklung, Pilotierung und Evaluierung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen beauftragt. Ein zentraler Auftrag des Projekts ist

61 Moser Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch*. Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009 [Neuaufgabe]. S. 68. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_4_Neuaufgabe.pdf (März 2010).

die Erstellung von Testbeispielen für die Prüfungsbereiche *listening*, *reading* und *language in use*. Beispiele, die bei vergangenen Prüfungsdurchgängen im Rahmen des Schulversuchs „Neue Reifeprüfung“ erprobt wurden, stehen auf der Homepage der Universität Innsbruck zu Übungszwecken zur Verfügung. Das vorliegende Beispiel ist dieser Sammlung entnommen.

Informationen zum Projekt finden Sie unter: <http://www.uibk.ac.at/srp/index.html> (2.2.2010)

McCartneys at odds over Kangaroo Boots (Englisch Sekundarstufe II, Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS)

Sprache	Englisch
Schultyp	AHS
Schulstufe	12. Schulstufe (Reifeprüfungsniveau)
Fertigkeit	Lesen
GERS-Deskriptor	Leseverstehen allgemein (GERS, Kapitel 4.4.2.2): Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen. (B2)
ESP-Deskriptor: ESP 15+	Ich verstehe Artikel (z.B. in Zeitschriften und Fachjournalen) zu aktuellen Themen, mit denen ich vertraut bin, und erkenne auch, welchen Standpunkt die Autorinnen und Autoren vertreten. (B2)
Themenbereiche	(vgl. GERS, Kapitel 4.1.1, 4.1.2)
Quelle	http://www.uibk.ac.at/srp/Englisch/PDFs/Reading/Multiple%20Matching/McCartneys%20at%20odds%20over%20Kangaroo%20boots.pdf (19. April 2010)

Read the text below. Parts of the text have been removed. Choose the correct part (A-H) for the gaps (6-10). There are two extra parts that you should not use. Write your answers in the boxes provided. The first one (0) has been done for you.

McCartneys at odds over kangaroo boots



Stella McCartney, the daughter of Sir Paul McCartney, is more used to leading attacks on the fur-loving world than being on the receiving end. But that is precisely where the (0) has found herself this week, after animal welfare campaigners launched an assault on the sporting giant behind her sports range for its use of kangaroo leather.

Adidas is (6) , which sees millions of kangaroos killed each year in Australia for sport, or to be precise for the football boots that are made from their skins.

The timing of the attack could not be worse for Adidas or Ms McCartney, coming just ahead of the (7) Adidas by Stella McCartney is being billed as the grand finale to six days of fashion shows from big names such as Paul Smith and Betty Jackson.

The row also threatens to embarrass other members of the McCartney family: Sir Paul has been a (8) Andrew Tyler, director of Animal Aid, said: "Adidas's use of kangaroo skin is inexcusably cruel. On the question of Stella McCartney's alleged silence, we know she opposes animal cruelty and presume she is (9)" Sir Paul has campaigned for Vegetarians International Voice for Animals (Viva!). "Please do all you can to help Viva! end this shameful massacre," he has said.

Viva! scored a major coup last month, which culminated in the Californian Supreme Court (10) The ruling was a second major embarrassment for Adidas, coming after David Beckham hung up his kangaroo-skin Predator boots and demanded a synthetic pair.

A	inducted into the Rock and Roll Hall of Fame twice, once in 1988 with the Beatles, and again in 1999 individually
B	imposing a ban on the sale of football boots and other products made from kangaroo leather
✓	vegetarian designer revered by vegans worldwide
D	in the firing line for fuelling what campaigners have dubbed the largest wildlife slaughter in the world
E	meeting of the world's top football coaches at Barcelona next week
F	fierce critic of Adidas's use of kangaroo skins
G	taking the appropriate steps to press the company to stop the use of kangaroo skins
H	most eagerly anticipated debut for her sports line at London fashion week next month

0	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
C					

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Die Beispiele auf der Homepage der Universität Innsbruck sind als Anschauungs- und Übungsmaterial für die Vorbereitung auf die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung gedacht. Sie sollen Lehrpersonen und Kandidat/inn/en einen konkreten Eindruck von den Anforderungen und Testformaten vermitteln.

Methodische Anmerkungen

Als Lehrer/in wird man den technischen Ablauf der schriftlichen Reifeprüfung möglichst genau erklären und genaue Anweisungen zu den Testformaten geben:

- *Note form* mit maximal 4 Wörtern
- Richtig/falsch/nicht im Text
- *Multiple Choice*
- Zuordnen

Vgl. dazu <http://www.uibk.ac.at/srp/testformate.html> (19. April 2010).

Darüber hinaus wird man, da es sich um Instrumente für eine summative Leistungsbeurteilung handelt, in der Klassensituation die Schüler/innen in regelmäßigen Abständen unvorbereitet mit diesen Beispielen konfrontieren und den realen Prüfungsablauf möglichst genau simulieren. Aus den Rückschlüssen, die man auf diese Weise erhält, kann man die weitere pädagogische Vorgangsweise so planen, dass die Kandidat/inn/en auf die konkrete Reifeprüfungssituation möglichst gut vorbereitet sind.

GERS-Relevanz

Vgl. dazu die Testspezifikationen des Projekts standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung der Universität Innsbruck (<http://www.uibk.ac.at/srp/testspezifikationen.html>, 19. April 2010).



Criteria	Description	CEF EN page	GERS DE Seite
General purpose	To determine if students have reached B2 level in reading.		
Specific purpose	1. Can scan quickly through long and complex texts, locating specific details 2. Can obtain information, ideas and opinions including those from academic and literary texts [main ideas [both explicitly stated and inferred] / supporting details / overall idea] 3. Can understand the content of news items, articles and reports [main ideas / supporting details / overall idea] 4. Can understand moderately lengthy complex instructions. 5. Can infer meaning in straightforward texts [c.f. reading correspondence table]	69-71 p72	76 p78
Target language situation	♦ leaving qualification at the end of secondary school ♦ qualification for future academic studies		
Description of the test taker	Age 17 upwards; majority 18-20; L1 majority German speakers.		
Test level	B2		
Text source	Entire or part of a text from any of the following sources: newspapers, internet, books, brochures / leaflets, adverts, magazines/journals, manuals etc. Sources which must be avoided: commercially available examination materials, teaching materials in the public domain		
Authenticity of text	Authentic, not simplified; original layout wherever possible; editing as necessary to correct any errors		
Text types	General interest, literary and non-literary e.g. correspondence, news items, instructions, guidebooks etc.	49	54
Discourse type	Narrative, descriptive, argumentative, expository, persuasive		
Register / style	Formal and informal; literary, non-literary		
Nature of content	Both abstract and concrete		
Number of words	Approximately 250-600 words (+/- 10%); approximately 1500-2000 words	70	70
Number of texts	4 texts		
Form of texts	Prose, pictures/graphics, bullets etc.		
Test Methods	Multiple choice, multiple matching [including gapped variety], note form [sentence completion, table completion, gap filling; test takers provide answers to questions using 1-4 words], true/false/not given		



Rubrics/ Instructions	Target language with examples		
Topic areas	Social and professional life; environment, science and technology, free time, entertainment (media, sports, travel), relations with other people, health and body care, education, services (museums, libraries, hospitals), places, languages, work, multicultural society, crime, global problems, history, art, music, youth culture; culture, traditions and customs (see curriculum) Exercise discretion with the following topics which may cause offence / emotional distress e.g. religion, sex, drug abuse, violence, serious illnesses, disability (mental/physical), child abuse	p102-3	104
Number of items per text	4-10 per text; maximum 8 preferably approximately 30 items		
Weighting per item	1 point per item		
Time for test	60 minutes		
Criteria for marking	1 point per item; a correction key and justifications will be available; spelling and punctuation will not be penalised provided it does not interfere with communication		
Sample tasks	Available on the website		
Administration	Guidelines for test takers and administrators re regulations in the exam room (seating plan, silence etc) Procedures available for candidates with special circumstances		
Aids	No dictionary allowed		

4.7 Leerer Raster für Unterrichtsbeispiele

Mit dem nachfolgenden Raster können Sie selbst Ihre eigenen Unterrichtssequenzen beschreiben und den GERS-Bezug dazu aufbereiten.

Sollte es für die unterrichtete Sprache oder die Schulstufe, in der Sie unterrichten, (noch) keine Bildungsstandards geben, lassen Sie die entsprechende Zeile in der Tabelle frei.

Sprache	
Schultyp	
Schulstufe	
Fertigkeit	
GERS-Deskriptor	
ESP-Deskriptor	
Bildungsstandards- Deskriptor (E8)	
Themenbereiche	
Quelle	

Unterrichtsbeispiel

Beschreiben Sie hier kurz das Beispiel oder kopieren Sie die entsprechenden Seiten aus dem Lehrbuch.

Kontext des Beispiels im Lehrwerk und im Unterricht

Was wurde zuvor gemacht? Wie wurde das Unterrichtsbeispiel vorbereitet und eingeleitet? Was sind die nächsten geplanten Schritte im Fremdsprachenunterricht?

Methodische Anmerkungen

Worauf ist bei der Durchführung des Unterrichtsbeispiels besonders zu achten, damit die Durchführung gut gelingt?

GERS-Relevanz

Welche im GERS beschriebenen Kompetenzen und Strategien werden in diesem Unterrichtsbeispiel aktiviert? Auf welchem Niveau?

5 Glossar

A1, A2	A1 und A2 sind die beiden untersten → Referenzniveaus des GERS. Sie bilden gemeinsam die so genannte „Elementare Sprachverwendung“. → GERS, Kapitel 3.5 und 3.6
Allgemeine Kompetenz	Allgemeine Kompetenzen sind nicht sprachspezifisch und befähigen Sprachenlernende und Sprachverwender/innen zusammen mit den → „Kommunikativen Kompetenzen“ zum sprachlichen Handeln. Die allgemeinen Kompetenzen bestehen insbesondere aus dem Wissen (z. B. Weltwissen), aus Fertigkeiten und prozeduralem Wissen, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz und aus der Fähigkeit zum Lernen. → GERS, Kapitel 2.1.1 und 5.1
Akkreditierung	Hier: Verleihung einer international gültigen Akkreditierungsnummer für Modelle des → Europäischen Sprachenportfolios durch den Europarat (bis Ende 2010 durch die Validierungskommission)
An Gesprächen teilnehmen	Mündliche Interaktion, eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.
<i>Assessment scale</i>	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.
Aufgabenbeispiel	Um zu illustrieren, wie → Bildungsstandards im konkreten Fremdsprachenunterricht umsetzbar sind, wurden Aufgabenbeispiele erarbeitet, die den → Deskriptoren zugeordnet sind. Diese Aufgabenbeispiele sind auch Planungs- und Reflexionshilfe für den Unterricht, z. B. um zu erheben, ob und wie die eigene Unterrichtspraxis auf die Zielstellung der Bildungsstandards Rücksicht nimmt. Sie dienen nicht zur Beurteilung von Leistungen der Schüler/innen und sind keinesfalls mit <i>Test-items</i> gleichzusetzen.
Autonomes Lernen	→ Lerner/innenautonomie
B1, B2	B1 und B2 sind die beiden mittleren → Referenzniveaus des GERS. Sie bilden gemeinsam die so genannte „Selbstständige Sprachverwendung“. → GERS, Kapitel 3.5 und 3.6
Bildungsstandards für Fremdsprachen	Die derzeit in Österreich geltenden oder geplanten Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen der Großteil der Schüler/innen am Ende bestimmter Schulstufen nachhaltig erworben haben sollen. Sie wurden für Fremdsprachen in Anlehnung an den GERS definiert und dienen als Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse und zur Reflexion und Planung des Unterrichts.

Bildungsstandards für Fremdsprachen	Den Lehrkräften bieten sie dadurch Orientierung und Sicherheit im Unterricht. Bildungsstandards für Fremdsprachen sind somit ein wichtiges Instrument zur Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe, entstanden in einem mehrjährigen Entwicklungsprozess mit 150 Schulen der Sekundarstufe I und wurden durch eine Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (BGBl. II 1/2009) rechtlich verankert. Bildungsstandards für Englisch in der 13. Schulstufe der berufsbildenden höheren Schulen → Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch und Spanisch als zweite lebende Fremdsprache in der 8. Schulstufe der allgemein bildenden höheren Schulen sind in Bearbeitung und werden voraussichtlich im Herbst 2010 erscheinen. → www.oesz.at/fss → www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at
C1, C2	C1 und C2 sind die beiden höchsten → Referenzniveaus des GERS. Sie bilden gemeinsam die so genannte „Kompetente Sprachverwendung“. → GERS, Kapitel 3.5 und 3.6
Checklisten	Um die erwarteten Sprachkompetenzen in einer bestimmten Fertigkeit und auf einem bestimmten Niveau zu definieren, werden aus einzelnen → Deskriptoren Checklisten zusammengestellt. Checklisten können der → Selbsteinschätzung und/oder der → Fremdeinschätzung dienen.
Deskriptoren	Im → Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und im → Europäischen Sprachenportfolio werden die Niveaus des Sprachenlernens und der Sprachverwendung in Form von Deskriptoren, d. h. positiv formulierten Beschreibungen von Sprachhandlungen, dargestellt. Die Deskriptoren sind im Allgemeinen als „Kann-Beschreibungen“ („Kann ...“ oder „Ich kann ...“) formuliert. Sie besagen also, was die Lernenden (schon) können, und nicht, was sie (noch) nicht können. → GERS, Kapitel 4 und 5
Differenzierung	Im Klassenkontext setzt die Differenzierung das Konzept der → Individualisierung fort, indem nicht alle Schüler/innen immer dieselben Unterrichtsergebnisse erbringen müssen. Differenzierung kann dabei auf mehreren Ebenen stattfinden: in den Unterrichtszielen, den Inhalten, der Organisation, der Methodik und den Medien. → GERS, Kapitel 6.2 und 6.3
Domäne	Sprachliche Aktivitäten finden in Domänen (oder Lebensbereichen) statt und erhalten durch sie ihren Kontext. Im GERS wird unterschieden zwischen öffentlichem und privatem Bereich, Bildungswesen und beruflichem Bereich. → GERS, Kapitel 2.1.4 und 4.1

Dossier	Das Dossier ist ein Teil des → Europäischen Sprachenportfolios (ESP), in dem von den Lernenden jene sprachlichen Dokumente gesammelt werden, die von ihnen als besonders gelungen angesehen werden oder bestimmte sprachliche beziehungsweise kulturelle Aktivitäten besonders gut illustrieren. Das können z. B. schriftliche Texte jeder Art beziehungsweise Arbeiten sein, die die mündliche Sprachkompetenz dokumentieren (Audio- und Videodateien). Die Sammlung solcher Dokumente über einen längeren Zeitraum verdeutlicht die sprachliche Entwicklung und ist ein Nachweis der Bandbreite → sprachlicher Aktivitäten der Lernenden. Weiters ist im Dossier auch Platz für Reflexionen über das eigene Sprachlernen. Es kann (bei Schulwechsel und bei Bewerbungen) die Angaben im → Sprachenpass und in der → Sprachenbiografie belegen beziehungsweise ergänzen.
Dynamische Fähigkeit	Teil der → Bildungsstandards für Fremdsprachen sind auch dynamische Fähigkeiten. Sie weisen darauf hin, dass die an der Nahtstelle, z. B. am Ende der Sekundarstufe I geforderten Kompetenzen über sprachliche → Fertigkeiten im engeren Sinne weit hinausgehen. Sie sollen daher im Fremdsprachenunterricht über mehrere Jahre hinweg prozessorientiert vermittelt werden. Zu den dynamischen Fähigkeiten gehören → Gesprächsstrategien, → interkulturelle und → soziale Kompetenzen sowie geeignete → Lernstrategien. → www.oesz.at/fss
Einfach	„Einfach“ sind Sprachhandlungen, die durch geringe Variation im Wortschatz und häufige Wiederholungen gekennzeichnet sind. Einfachheit ist ein Schlüsselwort des GERS und kennzeichnet die → Referenzniveaus A1 bis B1. → GERS, Kapitel 3.3 und 3.6
Europäisches Sprachenportfolio	Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein vom Europarat entwickelter Lernbegleiter, 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. Das ESP soll zu lebensbegleitendem Sprachenlernen anregen und bei individueller Lernzielsetzung helfen. → GERS, Kapitel 2.4, 8.4.2 → www.oesz.at/esp
Fertigkeit	Im GERS wird das Sprachenlernen in fünf Fertigkeitsbereiche („Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“, „Schreiben“) und in sechs → Referenzniveaus unterteilt. Dadurch können Sprachenkenntnisse europaweit einheitlich beschrieben werden, z. B. in → Lehrplänen, → Bildungsstandards und → Sprachenzertifikaten. Genauere Ausformulierungen der Fertigkeiten finden sich in den → Subskalen des → GERS, Kapitel 3.1 bis 3.4 beziehungsweise 4.4.

Fertigkeit	Im GERS wird der Ausdruck (praktische) Fertigkeiten auch für „prozedurales Wissen“ (= Wissen, wie man etwas macht) verwendet. Diese Fertigkeiten sind Teil der → allgemeinen Kompetenzen (GERS Kapitel 5.1) , z. B. interkulturelle Fertigkeiten (→ GERS, Kapitel 5.1.2.2).
Flexibilität	Fähigkeit von Sprachenlernenden, Inhalte auf verschiedene Art auszudrücken und mit der Sprache kreativ umzugehen. Flexibilität ist Teil der → pragmatischen Kompetenz, wird aber in den entsprechenden → Skalen des GERS, vor allem hinsichtlich des Wortschatzes, definiert. Aus praktischen Gründen wurde sie daher bei den → Bildungsstandards für Fremdsprachen dem Wortschatz zugeordnet, auch weil es ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, von Beginn an Flexibilität in der Anwendung des Wortschatzes zu trainieren. → GERS, Kapitel 5.2.3.1
Flüssigkeit	Unter Flüssigkeit versteht man die Fähigkeit, möglichst ohne Stocken zu sprechen. Ein Mindestmaß an Flüssigkeit ist notwendig, um kommunikative Funktionen zu erfüllen. Die Sprechflüssigkeit ist Teil der → pragmatischen Kompetenz. → GERS, Kapitel 5.2.3.2
Formative Beurteilung	Bei der formativen oder „kursbegleitenden“ → Beurteilung sprachlicher Leistung 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 Beurteilung zielt auf die Verbesserung des Lernprozesses ab. Auch das → ESP dient der formativen Beurteilung, vor allem im Sinne von → Selbsteinschätzung und der damit einhergehenden Formulierung neuer Lernziele.
Fremdeinschätzung	Die Fremdeinschätzung oder Partnereinschätzung durch andere Lernende ergänzt im → Europäischen Sprachenportfolio die → Selbsteinschätzung und dient der Reflexion des eigenen Sprachenlernens.
<i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen</i> (GERS)	Der GERS ist ein vom Europarat im Jahre 2001 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. → www.gers.at → www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp#TopOfPage
Gesprächsstrategie	Gesprächsstrategien sind Teil der → dynamischen Fähigkeiten in den → Bildungsstandards für Fremdsprachen und entsprechen weitgehend den Interaktionsstrategien im GERS. → GERS, Kapitel 4.4.3.5

Globalskala	Die Globalskala des → GERS dient der Gegenüberstellung aller → Referenzniveaus. → GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 1
Grammatische Kompetenz	Die grammatische Kompetenz betrifft die Kenntnis der grammatischen Elemente einer Sprache (z. B. Morpheme und andere Endungen, Kategorien wie Zahl, Fall, Geschlecht, die Strukturen der Wortzusammensetzung und des Satzbaues) und die Fähigkeit, diese produktiv anzuwenden. (Es geht nicht darum, die Regeln theoretisch zu können.). Die zugehörige → Skala im GERS ist mit „Grammatischer Korrektheit“ überschrieben. Die grammatische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS. → GERS, Kapitel 5.2.1.2
Handlungsorientierter Ansatz	Der GERS beschreibt Sprachlernende als sozial Handelnde, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern → kommunikative Aufgaben bewältigen. → GERS, Kapitel 2.1
Hören	Eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.
Individualisierung	Ein Ansetzen beim Leistungsstand jeder/jedes einzelnen Schüler/in/s; braucht auch eine Möglichkeit der individuellen Leistungsstandserhebung und -dokumentation. Dazu dient unter anderem das → Europäische Sprachenportfolio. → GERS, Kapitel 6.2 und 6.3
Interaktive Aktivitäten	Interaktive Aktivitäten sind → kommunikative Aktivitäten wie z. B. diskutieren oder im Internet chatten. Die Fertigkeiten → „An Gesprächen teilnehmen“ und – zum Teil auch → „Schreiben“ beinhalten die Fähigkeit, interaktive Aktivitäten auszuführen. → GERS, Kapitel 4.4.3
Interkulturelle Kompetenz	Interkulturelle Kompetenzen sind Teil der → dynamischen Fähigkeiten in den → Bildungsstandards für Fremdsprachen und entsprechen weitgehend dem interkulturellen Bewusstsein und den interkulturellen Fertigkeiten im GERS. → GERS, Kapitel 5.1.1 – 5.1.4 beziehungsweise 8.4.3
Kohärenz und Kohäsion	Kohärenz gibt an, in welcher Weise der → Text in Rede beziehungsweise Schrift inhaltlich zusammenhängt oder auf logischer und nicht auf sprachlicher Ebene als zusammenhängend betrachtet wird, indem z. B. zuerst Stattgefundenes zuerst erzählt wird oder auf Fragen oft Antworten folgen. Zur Kohäsion (auf sprachlicher Ebene) werden z. B. Konjunktionen und andere Satzverbindungen sowie hinweisende Pronomen verwendet, die bereits Gesagtes oder Geschriebenes im Text wieder aufgreifen. Kohärenz und Kohäsion sind Teil der → pragmatischen Kompetenz im GERS. → GERS, Kapitel 5.2.3.1

Kommunikative Aktivität oder Handlung	Der GERS unterscheidet → produktive, → interaktive, → rezeptive und → sprachmittlerische Aktivitäten. Indem Sprachenlernende oder Sprachverwender/innen kommunikative Aktivitäten ausführen und entsprechende → Strategien anwenden, erfüllen sie → kommunikative Aufgaben. → GERS, Kapitel 4.4
Kommunikative Aufgabe	Kommunikative Aufgaben in der Sprachverwendung und im Sprachenlernen sind zielgerichtete → kommunikative Aktivitäten, die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes, erwünschtes Ergebnis zu erzielen (z. B. eine Antwort auf eine Frage). Zu ihrer Bewältigung werden nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern unter anderem auch → Strategien für die Kommunikation und für das Lernen (→ Lernstrategien) benötigt. → GERS, Kapitel 2.1.5 und 4.3
Kommunikative Handlung	→ kommunikative Aktivität → GERS, Kapitel 4.4
Kommunikative (Sprach-) Kompetenz	Die kommunikative Sprachkompetenz besteht laut GERS aus → linguistischen, → soziolinguistischen und → pragmatischen Kompetenzen. → GERS, Kapitel 2.1.2 und 5.2
Kompetenzbeschreibung	Analog zum Projekt → Bildungsstandards für Englisch, 8. Schulstufe wurde im Schuljahr 2008 begonnen, Kompetenzbeschreibungen (= Lernziele) in Form von → Deskriptoren nach Modell des GERS) für die zweiten lebenden Fremdsprachen Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (zweites Lernjahr) festzulegen. Diese Kompetenzbeschreibungen umfassen auch übergeordnete → dynamische Fähigkeiten und werden durch → Aufgabenbeispiele illustriert.
Kontext	Kontext bezeichnet die Gesamtheit der Ereignisse und situativen Faktoren (materielle und andere), die sowohl in der Person selbst als auch in ihrem Umfeld existieren können, in das → kommunikative Aktivitäten eingebettet sind. Auch → Domänen sind Bestandteile des Kontexts. → GERS, Kapitel 4.1
Lebensbereich	→ Domäne
Lehrplan	Die Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht in der allgemein bildenden höheren Schule (BGBl. II Nr. 321/2006), in der Hauptschule (BGBl. II Nr. 210/2008) und in den meisten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen beruhen auf dem Kompetenzmodell → Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GERS). → www.gemeinsamlernen.at , www.berufsbildendeschulen.at , www.bmukk.gv.at

Leistungsbeurteilung	Die Leistungsbeurteilung ist eine Bewertung der aus der → Leistungsfeststellung gewonnenen Erkenntnisse nach vorgegebenen Kriterien. Das Resultat der Leistungsbeurteilung wird in Noten ausgedrückt. 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. → GERS, Kapitel 9
Leistungsfeststellung	Die Leistungsfeststellung liefert Informationen und Daten über den Wissens- und Kenntnisstand, wie z. B. bei Prüfungen, Tests, Mitarbeit (auch Hausübung), Referaten. (Die einzelnen im Rahmen der Mitarbeit erbrachten Leistungen werden keiner Note zugeordnet.)
Lerner/innenautonomie	Eines der übergeordneten bildungspolitischen Ziele des Europarates ist es, die Unabhängigkeit des Denkens und das Verantwortungsbewusstsein der/des Einzelnen zu stärken. Sprachenlernen soll daher Teil des lebensbegleitenden, eigenverantwortlichen Lernens werden. Dies beinhaltet auch den verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Sprachlernprozess. → GERS, Kapitel 6.3 (besonders 6.3.5) und 6.4 (6.4.6.5)
Lernstrategien	Lernstrategien sind Teil der → dynamischen Fähigkeiten in den → Bildungsstandards für Fremdsprachen und umfassen jene Strategien, die den Aufbau von Lernfähigkeit zum Ziel hat. Sie sind in ihrer Anwendung Grundlage der → Lerner/innenautonomie. → GERS, Kapitel 5.1.4
Lerntipps	Lerntipps im → Europäischen Sprachenportfolio dienen der Bewusstwerdung und dem Aufbau eigener → Lernstrategien und somit auch der → Lerner/innenautonomie.
Lesen	Eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.
Lexikalische Kompetenz	Die lexikalische Kompetenz umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache (z. B. Einzelwörter und feste Wendungen) und die Fähigkeit, diese zu verwenden. Die zugehörigen → Skalen im GERS sind Wortschatzspektrum (Verfügbarkeit der lexikalischen Elemente) und Wortschatzbeherrschung (angemessene Verwendung des Wortschatzes). Die lexikalische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS. → GERS, Kapitel 5.2.1.1
Linguistische Kompetenz	Die linguistische Kompetenz ist Teil der → kommunikativen Sprachkompetenz. Sie besteht aus einem formalen System, das dem Ausdruck von Inhalten dient. Im GERS wird die linguistische Kompetenz unterteilt in → lexikalische, → grammatische, → semantische, → orthographische und → phonologische Kompetenz. → GERS, Kapitel 5.2.1

Mehrsprachigkeit	Individuelle Mehrsprachigkeit gehört zu den zentralen sprachenpolitischen Zielen des Europarates, wobei zwischen → Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger im engeren Sinne) und → Multilingualismus der Gesellschaft (Vielsprachigkeit) unterschieden wird. → http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/
Multilingualismus	Multilingualismus (Vielsprachigkeit) ist das Vorhandensein mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, z. B. als Folge von Migration und der daraus resultierenden multikulturellen Gesellschaft. Multilingual sind daher Staaten, Regionen oder Gesellschaften, nicht einzelne Personen.
Niveaustufe	→ Referenzniveau
Objektivität	Objektivität ist ein Testgütekriterium und besagt, dass → Tests und Messverfahren unabhängig von den mitarbeitenden Personen zu vergleichbaren Testergebnissen gelangen müssen.
Orthographische Korrektheit	Orthographische Korrektheit umfasst die Fähigkeit, Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen, wahrzunehmen und zu produzieren. Das umfasst Rechtschreibung und Zeichensetzung. Die orthographische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS. → GERS, Kapitel 5.2.1.6
Phonologische Kompetenz	Aussprache und Intonation sind Teil der phonologischen Kompetenz. Sie beinhalten Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion von Sprache in Bezug z. B. auf lautliche Einheiten (Phoneme), phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Wortakzent, Wortton), Satzrhythmus und Intonation. Die phonologische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS. → GERS, Kapitel 5.2.1.4
Partnereinschätzung	→ Fremdeinschätzung, auch <i>Peerfeedback</i> .
Performanz	Eine Performanz ist eine konkrete sprachliche Leistung, eine durchgeführte → kommunikative Aktivität, z. B. ein von einer/einem Lernenden geschriebener Text. Das Gegenstück zur Performanz ist die → (kommunikative) Kompetenz. Letztere bezeichnet die generelle Fähigkeit eines Sprecher/in/s, Sprache zu verwenden. Zur Verdeutlichung, welche Kompetenzen Lernende im Rahmen der → Bildungsstandards für Fremdsprachen erreichen sollen, wurden konkrete Leistungen (schriftliche und mündliche Texte) von Schüler/innen zu einzelnen → Aufgabenbeispielen gesammelt und analysiert. → www.oesz.at/fss → GERS, Kapitel 9.3.7

Plurilingualismus	Unter Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) versteht man die Tatsache, dass Menschen Kenntnisse in mehreren Sprachen haben, wobei nicht alle Sprachkenntnisse gleich ausgeprägt sein müssen. Alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen zusammen bilden die → kommunikative Kompetenz, in der die einzelnen Sprachen zueinander in Beziehung stehen und interagieren.
Pragmatische Kompetenz	Pragmatische Kompetenzen sind Teil der → kommunikativen Sprachkompetenz und betreffen das Wissen der Sprachverwendenden über die Prinzipien, nach denen gesprochene oder geschriebene Mitteilungen strukturiert sind (z. B. logische Anordnung, → Kohärenz, Kohäsion), und wie Sprache verwendet wird, um kommunikative Aufgaben zu erfüllen (z. B. → Flüssigkeit, Genauigkeit). → GERS, Kapitel 5.2.3
Produktive Aktivitäten	Produktive Aktivitäten sind → mündliche oder schriftliche kommunikative Aktivitäten wie vor Zuhörern sprechen oder einen Bericht schreiben. Die Fertigkeiten → „Zusammenhängend sprechen“ und → „Schreiben“ beinhalten auch die Strategien, die jeweiligen produktiven Aktivitäten auszuführen. → GERS, Kapitel 4.4.1
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.
Referenzniveaus	Im GERS (Raster zur Selbstbeurteilung, Tabelle 2) wird das Sprachenlernen in sechs Referenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) und in fünf → Fertigkeitsbereiche unterteilt. Dadurch können Sprachkenntnisse europaweit einheitlich beschrieben werden, z. B. in → Lehrplänen, → Bildungsstandards und → Sprachenzertifikaten. Genauere Ausformulierungen der Referenzniveaus finden sich in den → Subskalen, vgl. auch → Zwischenstufen. → GERS, Kapitel 3.1 bis 3.4
Rezeptive Aktivitäten	Rezeptive Aktivitäten sind → kommunikative Aktivitäten wie z. B. Radiomeldungen verstehen oder einen Zeitschriftenartikel lesen. Die Fertigkeiten → „Hören“ und → „Lesen“ beinhalten auch die Strategien, die jeweiligen rezeptiven Aktivitäten auszuführen. → GERS, Kapitel 4.4.2
Schreiben	Eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.
Selbsteinschätzung	Die Hinführung zu einer sachlich begründeten Selbsteinschätzung der Schüler/innen ist eines der Ziele der Leistungsfeststellung (Leistungsbeurteilungsverordnung § 2 Abs. 5). Dazu müssen Lernende z. B. erkennen, welche detaillierten Kriterien der Erfüllung einer Aufgabenstellung zugrunde liegen und wie diese zu gewichten sind. Selbsteinschätzung ist gleichzeitig eines der Grundprinzipien des → Europäischen Sprachenportfolios und Grundlage für jegliche Reflexion des eigenen Sprachenlernens.

Selbsteinschätzungsraster/ Raster zur Selbstbeurteilung	Der Selbsteinschätzungsraster des → GERS besteht aus dreißig Feldern, in denen jeweils ein → Deskriptor in der Formulierung „Ich kann ...“ einem → Referenzniveau und einer → Fertigkeit zugeordnet ist. → GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2
Semantische Kompetenz	Die semantische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, sich der Organisation von sprachlicher Bedeutung (z. B. Wortbedeutung und Bedeutung grammatischer Elemente, logische Beziehungen zwischen Sätzen oder Textteilen) bewusst zu sein und diese in der Produktion und der Rezeption von Sprache anzuwenden. Die semantische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS. Zum Unterschied von anderen Bestandteilen der → linguistischen Kompetenz sind für die semantische Kompetenz keine Skalen verfügbar, da diese Fähigkeit schwer von der → lexikalischen und → grammatischen Kompetenz zu trennen ist. → GERS, Kapitel 5.2.1.3
Skalen	Skalen, auch → Subskalen, sind Zusammenstellungen von → Deskriptoren, die nach den → Referenzniveaus angeordnet sind. Zum Unterschied von → Checklisten haben sie keine Spalten für die → Selbst- oder → Fremdeinschätzung.
Soziale Kompetenzen	Soziale Kompetenzen sind Teil der → dynamischen Fähigkeiten in den → Bildungsstandards für Fremdsprachen und entsprechen teils dem soziokulturellen Wissen im GERS (als Teil des deklarativen Wissens, also der bewussten Erfahrung und Information) und teils auch den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (Einstellungen, Motivationen, Werte), sofern diese auf das Verhalten in Gruppen von Lernenden zutreffen. → GERS, Kapitel 5.1.2.2 und 5.1.3
Soziolinguistische Kompetenzen	Soziolinguistische Kompetenzen sind Teil der → kommunikativen Sprachkompetenz und 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, die Kenntnis über die Anwendung von Registerunterschieden und über die Zuordnung von → Varietäten. → GERS, Kapitel 5.2.2

Sprachenbiografie	Die Sprachenbiografie ist der Teil des → Europäischen Sprachenportfolios (ESP), in dem Sprachenlernende die Entwicklung ihrer sprachlichen und interkulturellen Kenntnisse und Erfahrungen aufzeichnen und reflektieren können. Die Sprachenbiografie dient besonders dazu, in → Checklisten die eigenen Sprachenkenntnisse selbst einzuschätzen und sich gleichzeitig neue Lernziele zu setzen. Auch interkulturelle Erfahrungen jeder Art können vermerkt werden. In bestimmten Abständen werden die Daten über neue Kenntnisse und Kompetenzen aus der Sprachenbiografie in den → Sprachenpass übertragen. Die Sprachenbiografie hat auch eine weiter gehende pädagogische Funktion, indem sie die Lernenden auf → Lernstrategien und Arbeitstechniken hinweist und → Lerntipps vermittelt.
Sprachenpass	Der Sprachenpass ist der Teil des → Europäischen Sprachenportfolios (ESP), in dem die sprachliche Identität des Passinhabers oder der Passinhaberin dokumentiert wird, indem er in knapper Form den familiären sprachlichen Hintergrund beschreibt und alle Sprachen erfasst, die in und außerhalb der Schule erlernt/erworben wurden. Diese Sprachen werden innerhalb des → GERS eingestuft, d. h. die → kommunikativen Kompetenzen können sechs → Referenzniveaus zugeordnet werden. Weiters werden darin formale Qualifikationen und Zertifikate erfasst sowie Auslandsaufenthalte und interkulturelle Erfahrungen dokumentiert. Der Sprachenpass kann bei Bewerbungen und beruflichen Veränderungen, beim Wechsel von einer Schule in eine andere, beim Übergang von einer Schulstufe in die nächste oder bei der Aufnahme in Weiterbildungskurse vorgelegt werden.
Sprachenzertifikat	Viele Sprachenzertifikate und -diplome, die auf Grund von Prüfungen Sprachkenntnisse bescheinigen, beziehen sich in der Angabe des erreichten Lernstandes auf die → Referenzniveaus des → <i>Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens</i> (GERS). Mit dem Projekt <i>Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference</i> des Europarates sollen Bezüge zwischen Sprachenzertifikaten und dem GERS transparenter gemacht werden. → www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage
Sprachmittlerische Aktivität	Sprachmittlerische Aktivitäten sind → kommunikative Aktivitäten wie z. B. Übersetzen, Gehörtes in einer anderen Sprache zusammenfassen oder Ansprachen dolmetschen. Diese Aktivitäten sind keiner → Fertigkeit zugeordnet. Es gibt dazu (noch) keine Deskriptoren und Skalen. → GERS, Kapitel 4.4.4 und 4.6.4

Sprachverwendung	Die Sprachverwendung, auch Sprachprozess, ist eine Kette von neurologischen und physiologischen Vorgängen bei der Produktion und bei der Rezeption von gesprochener oder geschriebener Sprache und schließt die Bewältigung von → kommunikativen Aufgaben ein. Auch das Sprachenlernen ist eine Form der Sprachverwendung. → GERS, Kapitel 2.1.5
Sprecherwechsel	Gesprächsführung beinhaltet sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen. Dazu gehören agieren (Wort ergreifen) und reagieren (antworten), zuhören und kooperieren (d. h. gemeinsam die Kommunikation aufrechterhalten). Der Sprecherwechsel ist Teil der → pragmatischen Kompetenz im GERS. → GERS, Kapitel 5.2.3.1
Standardsprache	Standardsprache ist eine → Varietät einer Sprache, die kaum regionale oder soziale Merkmale aufweist und daher allgemein verständlich ist. In den → Referenzniveaus A1 bis B1 ist Verständlichkeit nur bei Verwendung von Standardsprache gegeben. → GERS, Kapitel 3.3 und 3.6
Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung	Eine standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung mit zentralen und schulspezifischen Elementen unter Berücksichtigung schulautonomer pädagogischer Schwerpunkte ist gemäß dem Regierungsprogramm — beginnend mit der AHS — für alle Schularten zu entwickeln. Sie orientiert sich an den gültigen → Lehrplänen und an den → Referenzniveaus des GERS. → http://www.bifie.at/neue-reifepruefung
Strategie	Darunter ist jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen zu verstehen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe, auch eine → kommunikative Aufgabe, auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird. Strategien werden zur Planung, Ausführung, Kontrolle und bei Reparaturhandlungen von → kommunikativen Aktivitäten eingesetzt. → GERS, Kapitel 4.4
Subskalen	Subskalen sind → detaillierte Skalen. Sie bestehen wie Skalen aus → Deskriptoren, die einzelnen → Referenzniveaus zugeordnet sind. → GERS, Kapitel 4 und 5
Summative Beurteilung	Summative → Leistungsbeurteilung fasst den Lernerfolg am Ende einer längeren Unterrichtseinheit, z. B. am Ende eines Unterrichtsjahres in Form von Noten zusammen.

Test	Der Begriff ‚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. Leistungsbeurteilungsverordnung § 8, Abs 1, lit. a), die aber nicht für das Fach Englisch oder andere Fremdsprachen zulässig ist. Allgemein (d. h. außerhalb des Schulkontexts) bezeichnet das Wort Test jegliches Messverfahren unter normierten Rahmenbedingungen.
Text	Texte sind alle mündlichen oder schriftlichen Äußerungen im Rahmen bestimmter Lebensbereiche. Texte entstehen während der Ausführung einer → kommunikativen Aufgabe. → GERS, Kapitel 2.1.5
Thema	Themen sind innerhalb einer bestimmten → Domäne Gegenstand sprachlicher Handlung, z. B. eines Gesprächs oder eines schriftlichen Textes. Zur Planung von Sprachlernprozessen, z. B. in → Lehrplänen oder → Lehrbüchern ist es daher notwendig festzulegen, mit welchen Themen die Lernenden später konfrontiert sein werden. Einziges Thema des → Referenzniveaus A1 sind Angaben zur eigenen Person und zum unmittelbaren persönlichen Umfeld. Im → Referenzniveau A2 steht zusätzlich der Bezug zum eigenen Alltag (z. B. Wohnumgebung, Beruf, Alltag, ...) im Vordergrund. Erst ab Niveau B1 können Sprecher/innen mit weniger routinemäßigen Themen flexibel umgehen, ohne dass die Kommunikation abbricht. Auch → Lehrpläne und → Bildungsstandards umfassen daher Themenlisten. → GERS, Kapitel 4.2
Themenentwicklung	Dies bezeichnet die Fähigkeit, einen Text inhaltlich und sachlich schlüssig zu gestalten. Die Themenentwicklung ist Teil der → pragmatischen Kompetenz im GERS. → GERS, Kapitel 5.2.3.1
Validierung	Hier: Prozess der Gültigkeitsprüfung eines → Europäischen Sprachenportfolios durch die Validierungskommission beim Europarat (bis Ende 2010).
Validität	Auch Gültigkeit genannt, eines der Gütekriterien für → Tests und andere Messverfahren. Validität bedeutet, dass auch tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll, dass also die aus dem Testverfahren gewonnenen Informationen eben jene Kompetenzen eines Lernenden widerspiegeln, die in die Beurteilung einbezogen werden sollen.
Varietät	Sprachen variieren unter anderem auf Grund folgender Faktoren: soziale Schicht, regionale Herkunft (Dialekt, Akzent), ethnische Zugehörigkeit, Berufszugehörigkeit (Jargon). Sprachliche Realisierungen solcher Unterschiede finden sich z. B. im Wortschatz, in der Grammatik und Phonologie, aber auch in der Körpersprache. → GERS, Kapitel 5.2.2.5

Vertraut, vertraute Themen	Bis zum → Referenzniveau → B1 sind → kommunikative Aufgaben nur möglich, wenn die → Themen „vertraut“ sind, wobei auf A1 Kommunikation nur in Bezug auf konkrete Bedürfnisse des Alltags möglich ist. → GERS, Kapitel 3.3 und 3.6
Zusammenhängend	„Zusammenhängend“ ist ein Schlüsselwort des GERS. Sätze werden nicht unverbunden aneinandergereiht, wie das im → Referenzniveau A1 und teilweise auch auf A2 zu erwarten ist, sondern durch Konnektoren (z. B. „und“, „aber“, „weil“, „zuerst“, „danach“, „später“) verbunden. Damit wird → Kohäsion ausgedrückt. → GERS, Kapitel 3.3, 3.6 und 5.2.3.1
Zusammenhängend sprechen	Auch „Zusammenhängendes Sprechen“, eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.
Zwischenstufe	Aus pädagogischen und didaktischen Gründen in Lernkontexten kann es sinnvoll sein, die sechs → Referenzniveaus des GERS weiter zu unterteilen. Dabei werden Stufungen wie B1.1 oder B 1.2 und weitere Verzweigungen wie A2.1.1 vorgeschlagen. Die Niveaus A2+, B1+ und B2+ entstammen einer Schweizer Untersuchung. → GERS, Kapitel 3.5

Trim, John, Brian North, Daniel Coste, and Joseph Sheils. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, 2001.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

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

<http://www.goethe.de/referenzrahmen/>

Informationen über Übersetzungen in weitere Sprachen können über die Homepage des Europarates, <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>, unter „CEFR and related documents“ aufgefunden werden.

Weitere Informationen zum GERS

Goullier, Francis. *Council of Europe tools for language teaching – Common European Framework and Portfolios*. Paris: Didier, 2006.

Morrow, Keith, ed. *Insights from the Common European Framework*. Oxford: OUP, 2004.

Broschüren und Artikel, die den Gebrauch des GERS in der Unterrichtspraxis erläutern, finden sich auf der Homepage des Europarates, <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>, unter „Material illustrating the CEFR levels“ und „CEFR and related documents“, darunter z. B.

Little, David, and Radka Perclova. *European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

Publikationen des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums zum GERS und zu verwandten Themen

Abuja, Gunther, Angela Horak, Anita Keiper, Margarete Nezbeda, Rose Öhler, und Ferdinand Stefan. *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. Graz: Leykam, 2004.

Abuja, Gunther, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich (Mittelstufe, 10 bis 15 Jahre): Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Graz: 2004.

http://www.oesz.at/download/esp/esp_LL_gesamt.pdf

Abuja, Gunther, Eva Annau, Siegfried Ganster, Anita Keiper, Isolde Mayer-Tauschitz, Franz Mittendorfer, Margarete Nezbeda, Belinda Steinhuber, und Gabriele Winkler. *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. Graz, Salzburg, Linz: Veritas, 2009 [2. Auflage].

Abuja, Gunther, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene: Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Graz: ÖSZ 2007.

http://www.oesz.at/download/publikationen/ll15+_end.pdf

Born-Lechleitner, Ilse, Wolfgang Moser, und Daniela Weitensfelder. *Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*. Praxisreihe 10. Graz: ÖSZ, 2009.

Brock, Rainer, Zita Schatzl, Birgit Schlichtherle, und Michael Schober. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe: Die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten*. Praxisreihe 5. Graz: ÖSZ, 2008.

http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_5.pdf

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

http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_8.pdf

Felberbauer, Maria, Silvia Grabner, Arnold Gritsch, Christine Kolroser, und Deborah Pelzmann. *Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule (6-10 Jahre)*. Graz: ÖSZ, 2010.

Göschl, Albert, Gabriele Isak, Wolfgang Moser, Laura Ritt, Eleonore Truxa, Susanne Zellingner, und Bernd Zisser. *Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (zweites Lernjahr)*. *Praxishandbuch*. Praxisreihe 9. Graz: ÖSZ, 2009 (mit begleitender CD).

Horak, Angela, Rose Öhler, Margarete Nezbeda, Ferdinand Stefan, Anita Keiper, und Gunther Abuja. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*. Praxisreihe 1. Graz: ÖSZ, 2006.

http://www.oesz.at/download/spin/praxis_checklisten_gesamt.pdf

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

http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_6.pdf

Keiper, Anita, und Margarete Nezbeda, eds. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP*. Praxisreihe 2. Graz: ÖSZ, 2006 (mit begleitender CD).

http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_anregungen_unterrichtsbeispiele.pdf

Keiper Anita, ed. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Materialien für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren*. Praxisreihe 3. Graz: ÖSZ, 2007 (mit begleitender CD).

Moser Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe, Praxishandbuch*. Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009 [Neuaufgabe].

http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_4_Neuaufgabe.pdf

Nezbeda, Margarete, und Eva Annau, eds. *Unterrichten mit dem ESP 15+*. Praxisreihe 7. Graz: ÖSZ, 2008.

http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_7.pdf

Die derzeit validierten österreichischen ESPs

Abuja, Gunther, Angela Horak, Anita Keiper, Margarete Nezbeda, Rose Öhler, und Ferdinand Stefan. *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. Graz: Leykam, 2004. (Validierungsnummer 58.2004, Schulbuchnummer 116.316)

Abuja, Gunther, Eva Annau, Siegfried Ganster, Anita Keiper, Isolde Mayer-Tauschitz, Franz Mittendorfer, Margarete Nezbeda, Belinda Steinhuber, und Gabriele Winkler. *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. Graz, Salzburg, Linz: Veritas, 2007. (Validierungsnummer 88.2007, Schulbuchnummer 131.422)

Felberbauer, Maria, Silvia Grabner, Arnold Gritsch, Christine Kolroser, und Deborah Pelzmann. *Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule (6-10 Jahre)*. Graz: ÖSZ, 2010. (Validierungsnummer 99.2009, Schulbuchnummer 145.828)

Ischepp, Claudia, und Traude Huber. *Europäisches Sprachenportfolio für die Sekundarstufe I – 10- bis 15-Jährige*. Wien: Europabüro des Stadtschulrates für Wien, 2004. (Validierungsnummer 63.2004)

Kaiser, Hannah, Heidemarie Rice, Christa Schubert, Heidi Sequenz, Eleonore Truxa, und Claudia Valsky. *Europäisches Sprachenportfolio für die AHS-Oberstufe*. Wien: Pädagogisches Institut der Stadt Wien, 2005. (Validierungsnummer 68.2005)
<http://www.phwien.ac.at/fortbildung/institute-84/fb3/themenbereiche-971/europaeisches-sprachenportfolio.html>

Krieger, Wernfried, Adelheid Mangold-Renner, Lotte Rieder, Daniela Weitensfelder. *Europäisches Sprachenportfolio für die Sekundarstufe II – 14+. Berufsbildende mittlere und höhere Schulen*. Wien: Pädagogisches Institut der Stadt Wien, 2001. (Validierungsnummer 24.2001)

Schimek, Franz, et al. *Europäisches Sprachenportfolio für die Primarstufe – 6- bis 10-Jährige*. Wien: Europabüro des Stadtschulrates für Wien, 2009. (Validierungsnummer 94.2008)

Verband Österreichischer Volkshochschulen. *Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene*. Wien: VÖV, 2007. (Validierungsnummer 91.2008)
<http://www.vhs.or.at/186>

Vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur geförderte Publikationen mit ähnlicher Thematik

Stern, Thomas. *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: BMUKK/ÖZEPS, 2008.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf

Amrhein-Kreml, R., I. Bartosch, G. Breyer, K. Dobler, C. Koenne, J. Mayr, und A. Schuster. *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008.
http://imst.uni-klu.ac.at/programme_prinzipien/prk/_files/prk-booklet.pdf

Weitere Publikationen

Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag: *Profile deutsch 2.0. Lernzielbestimmungen, KannBeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-C2*. Berlin, München: Langenscheidt 2005.

Müller, Rusch, Scherling, Wertenschlag et al. *Optimal A1, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Lehrbuch und Arbeitsbuch*. Berlin, München: Langenscheidt 2004.

Letzter Zugriff auf die Internetlinks jeweils am 2.2.2010

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



