

35
PRAXIS-
REIHE

Modellbewertungen zu Französisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1



35

PRAXIS-
REIHE

**Modellbewertungen zu
Französisch-Schreibperformanzen
mit dem Beurteilungsraster B1**

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2019).
*Modellbewertungen zu Französisch-Schreibperformanzen mit dem
Beurteilungsraster B1.* (ÖSZ Praxisreihe Heft 35). Graz: ÖSZ.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Geschäftsführung: Gunther Abuja
A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/1
Tel.: +43 316 824150-0, Fax: +43 316 824150-6
office@oesz.at, www.oesz.at



EINE INITIATIVE DES
Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft
und Forschung
A-1010 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmbwf.gv.at

Diese Broschüre steht unter www.oesz.at als Download zur Verfügung.

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links: 15.9.2019

Redaktion:
Elisabeth Görsdorf-Léchevin

Mitarbeit:
Beatrice Maierhofer

Autor/innen:
Gerald M. Hafner, Renate Gerber, Marianne Wagner, Christa Wänke,
Ingrid Tanzmeister

Rater/innen:
Michaela Araya, Christine Engelschall, Anne-Marie Escandre,
Margarete Imre, Annemarie Kammerhofer, Carmen Konzett-Firth,
Michel Mareschal, Sieghild Oberwinkler, Christiana Penz, Rémy Pomel,
Eva Rosino-Dür, Elisabeth Thurner, Theresa Weiler, Nesli Winkler-Ebner

Design und Layout: Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG
Coverfoto: © JackF, Adobe Stock #287833882

ISBN 978-3-200-06771-4

Alle Rechte vorbehalten.
© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2019.

INHALT

Vorwort	7
---------------	---

I MODELLBEWERTUNGEN – ALLGEMEINER TEIL

1. Einleitung	11
2. Gesetzliche Rahmenbedingungen	13
2.1 Hinweise zur Vorbereitung auf die SR(D)P mit dem Beurteilungsraster	13
2.2 Lehrplan	14
2.2.1 Aktueller Lehrplan auslaufend	14
2.2.2 Neuer Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen	15
3. Die Abgrenzung des Zielniveaus B1 zu A2 bzw. B2	17
3.1 GERS-Skalen für schriftliche Kompetenzen	17
3.2 Sprachfunktionen und Notionen, Grammatik, Wortschatz	21
4. Kriterien der Bewertung	26
4.1 Aufbau des Beurteilungsrasters B1	26
4.2 Wesentliche Merkmale der Kriterien	27
4.3 Vorgangsweise bei der Korrektur mit dem Raster	28
5. Schüler/innentexte – Performanzen	29
6. Ratingverfahren	30
6.1 Vor-Ratings und Sensibilisierung	30
6.2 Ratingprozess	31

II MODELLBEWERTUNGEN – PRAKTISCHER TEIL

1. Wegweiser zum praktischen Teil / Beurteilungsraster	35
2. Hinweise zu den Bewertungen der Texte	36
2.1 Besonderheiten bei der Bewertung der einzelnen Kriterien	37
2.2 Feststellung der Gesamtstufe	38
3. Modellbewertungen	39
3.1 Artikel – <i>Travailler en équipe</i>	39
3.2 Bericht – <i>Projet littéraire</i>	46
3.3 Blog – <i>La photographie</i>	54
3.4 E-Mail – <i>Assistante en classe</i>	61
Literaturverzeichnis	68

Vorwort

Die vorliegende Praxisreihe 35 (*Modellbewertungen zu Französisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1*) ist in Zusammenarbeit zwischen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum entstanden.

Wie schon die Praxisreihen 29 (*Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B2*) und 33 (*Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1*) hat sie zum Ziel, Lehrer/innen bei der Analyse und Bewertung von schriftlichen Arbeiten zu unterstützen, diesmal im **Unterrichtsgegenstand Französisch** (vier- und sechsjährig). Das Praxisheft 35 bietet dazu Modellbewertungen von Schüler/innenarbeiten zum angestrebten Niveau B1.

Als Textsorten zur Veranschaulichung wurden Artikel, Bericht, Blog und E-Mail verwendet und in einem mehrstufigen Rating-Verfahren, das im Text detailliert beschrieben ist, begutachtet und bewertet. Die entstandenen „Modellbewertungen“ zeigen, welche Überlegungen bei der Bewertung von schriftlichen Arbeiten anzustellen sind und welche Grundsätze dabei zu beachten sind.

Neben den praktischen Bewertungsbeispielen bietet die vorliegende Praxisreihe 35 auch eine Darstellung aller rechtlichen Grundlagen für die Leistungsbeurteilung im Zusammenhang mit der SRP und stellt den Bezug zu den aktuellen Lehrplänen her. Wie schon in den vorhergehenden Praxisreihen zu Modellbewertungen (s.o.) nimmt auch hier die genaue Diskussion und Abgrenzung der einzelnen Kompetenzniveaus einen gewichtigen Platz ein. Ergänzt wird diese Darstellung zum ersten Mal durch die Einbeziehung von geeigneten Deskriptoren des 2018 erschienenen GERS-Ergänzungsbandes in das Rating.

Die Praxisreihe 35 bietet daher nicht nur eine Reihe von anschaulichen exemplarischen Bewertungsbeispielen, sondern auch jede Menge an Hintergrundinformationen und detaillierten Betrachtungen der Zusammenhänge einer sehr komplexen Materie. Sie dient somit als Anschauungsmaterial und gleichzeitig als Nachschlagewerk; ein Leitfaden, um sich im kompetenzorientierten Unterricht fortzubilden und weitere Sicherheit zu bekommen!

Wir danken an dieser Stelle ganz herzlich den Autor/innen der vorliegenden Broschüre (G. Hafner, R. Gerber, M. Wagner, C. Wänke) für ihre Beiträge und den Rater/innen, die sich auf den vielstufigen und herausfordernden Bewertungsprozess eingelassen haben. Weiters danken wir für die Unterstützung der Abteilung III/6d des BMBWF und insbesondere Theresa Weiler und Remi Pomel für die Beteiligung am Ratingprozess und ihre wertvollen Hinweise.

Die Projektleitung und die redaktionelle Endfertigung wurde durch Elisabeth Görsdorf-Léchevin vom ÖSZ übernommen, der für diese sorgfältige Arbeit ebenfalls unser herzlicher Dank gebührt.

Wir hoffen, dass dieses Praxisheft einen Betrag dazu leistet, die Analyse und Bewertung von schriftlichen Schüler/innenarbeiten auf den angegebenen Schulstufen zu erleichtern und wünschen allen Leser/innen gutes Gelingen bei der Anwendung!

MinRⁱⁿ Mag.^a Ingrid Tanzmeister
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)

Mag. Gunther Abuja
(Geschäftsführer des ÖSZ)

I

MODELLBEWERTUNGEN – ALLGEMEINER TEIL

1

Einleitung

Ziele der Publikation

Die vorliegende Publikation bietet acht anschauliche, **exemplarische und modellhafte Bewertungen von Schüler/innen-Performanzen** in der **zweiten lebenden Fremdsprache Französisch**, die mit dem Beurteilungsraster B1¹ analysiert und bewertet wurden. Dieser Beurteilungsraster wurde für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung entwickelt und bezieht sich auf das Niveau B1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS; vgl. Europarat, 2001).

Die vier wesentlichen Ziele dieser Handreichung sind:

- Hilfestellung für Lehrpersonen bei der Beschreibung und Bewertung von Schüler/innen-Performanzen
- Bereitstellung einer Modellbewertung durch erfahrene und geschulte Rater/innen²
- Praxisnahe Verwendung des Beurteilungsrasters B1
- Detaillierte Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Anwendung der einzelnen Deskriptoren

Die Modellbewertungen sollen somit dem oft geäußerten **Wunsch nach Orientierungshilfen** Rechnung tragen, um Texte von Schüler/innen richtig und möglichst GERS-konform bewerten zu können. Um den Lehrer/innen ein möglichst breites Spektrum an Modellbewertungen zu bieten und österreichweit eine möglichst einheitliche Bewertung zu erreichen, wurden auf Basis von **vier Textsorten (Artikel, Bericht, Blog, E-Mail)** je zwei Performanzen in einem Ratingverfahren bewertet. Die Texte wurden von Schüler/innen der AHS im Rahmen von Schularbeiten verfasst. Die Ergebnisse des Ratingverfahrens bilden den Kern dieser Handreichung und sind im praktischen Teil wiedergegeben. Die vorliegende Publikation schließt damit an die bereits veröffentlichten Praxishefte für Englisch an, nämlich die *Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B2*³ und die *Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1*⁴.

Wegweiser durch die Publikation

Dieses Praxisheft gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil.

Im theoretischen Teil werden zunächst die gesetzlichen Rahmenbedingungen zusammengefasst. Im Konkreten handelt es sich dabei um die Verankerung der Korrektur- und Beurteilungsmodalitäten in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO, §7 Abs. 8a) sowie den aktuellen Lehrplan auslaufend und den neuen Lehrplan, der für alle AHS mit 1. September 2018 aufsteigend ab der 9. Schulstufe in Kraft getreten ist (Kapitel 2). In einem weiteren Kapitel wird näher auf den GERS und die Abgrenzung der Niveaustufen

1 – Beurteilungsraster B1, verfügbar unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsraster-b1-und-begleittext/>.

2 – In einem Rating-Verfahren werden die Performanzen (Schüler/innen-Texte) im Rahmen eines Workshops von mehreren, mit dem GERS und dem Beurteilungsraster sehr gut vertrauten und/oder ausgebildeten Rater/innen analysiert. Dabei handelt es sich in der Regel um AHS-Lehrer/innen bzw. Expert/innen im Bereich „Testverfahren und GERS“. In einem Diskussionsprozess einigen sich die Rater/innen auf eine Bewertung und begründen diese in Kommentaren. Das Ratingverfahren wird im Detail auf S. 30 bis 31 dargestellt.

3 – ÖSZ-Praxisreihe 29: *Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B2*, verfügbar unter http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_29_web.pdf.

4 – ÖSZ-Praxisreihe 33: *Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1*, verfügbar unter http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe33_web.pdf.

voneinander eingegangen (Kapitel 3). Kapitel 4 liefert die wichtigsten Kriterien bei der praktischen Anwendung des Beurteilungsrasters B1 für die standardisierte Reifeprüfung. In den anschließenden Kapiteln werden die Auswahl der Performanzen von Schüler/innen (Kapitel 5) sowie das angewendete Ratingverfahren für die vorliegenden Modellbewertungen (Kapitel 6) beschrieben.

Der praktische Teil beinhaltet zunächst nützliche Hinweise, die für das Verständnis der Bewertung essenziell sind und auf Besonderheiten der Deskriptoren aufmerksam machen. Im Mittelpunkt der Publikation stehen die Modellbewertungen: pro Textsorte wurde jeweils ein Schreibauftrag ausgewählt und ein entsprechender Erwartungshorizont definiert. Danach folgen die Performanzen der Schüler/innen und schließlich die Ratings. Jedem Rating ist eine holistische Betrachtung angeschlossen. Eine genaue Übersicht zu den einzelnen Teilen bietet auch der „Wegweiser zum praktischen Teil“.

2

Gesetzliche Rahmenbedingungen

2.1 Hinweise zur Vorbereitung auf die SRP mit dem Beurteilungsraster

Um die Schüler/innen bestmöglich auf die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung vorzubereiten, sollen sie die Kriterien der Bewertung bereits im Vorfeld kennenlernen. Es ist deshalb von Vorteil, wenn der Beurteilungsraster B1 bereits im Rahmen von Schularbeiten und Hausübungen zum Einsatz kommt. So wurden auch die für die Modellbewertungen dieser Handreichung verwendeten Französisch-Performanzen im Zuge von Schularbeiten verfasst, sowohl am Ende der 11. als auch zu Beginn der 12. Schulstufe der AHS.

Bei der Bewertung von Schüler/innenleistungen müssen einige grundsätzliche Punkte beachtet werden:

- Die Bewertung und Beurteilung jeder von den Schüler/innen erbrachten Leistung liegt in der Zuständigkeit und Verantwortung der unterrichtenden Lehrer/innen, wobei festzuhalten ist, dass hierfür die aktuelle Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)⁵ und der Lehrplan als vorauszusetzende Basis Gültigkeit haben.
- In der Leistungsbeurteilungsverordnung, § 2 Abs. 1, wird festgelegt, dass nur die im Lehrplan festgelegten Bildungs- und Lehraufgaben und die Lehrstoffe, die bis zum Zeitpunkt der **Leistungsfeststellung** in der betreffenden Klasse behandelt worden sind, der Leistungsfeststellung zugrunde zu legen sind.
- Darüber hinaus wird sowohl im Schulunterrichtsgesetz, § 18 Abs. 1, als auch in der LBVO, § 11 Abs. 1, festgehalten, dass als Maßstab für die **Leistungsbeurteilung** die Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts heranzuziehen sind.

Zusammenfassend ist für Schularbeiten und Hausübungen festzuhalten, dass für die Bewertung von Schüler/innentexten sowohl die entsprechenden Lehrpläne des jeweiligen Semester/Schuljahres als auch der entsprechende Stand des Unterrichts beachtet werden müssen. Ausschlaggebend für die Bewertung der in dieser Handreichung behandelten Performanzen ist immer das Kompetenzniveau B1.

5 – Vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung, BGBl. Nr. 371/1974, verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>.

2.2 Lehrplan

2.2.1 Aktueller Lehrplan auslaufend

Der aktuelle Lehrplan, der für die 8. Klassen der AHS längstens bis 2020/21 gültig ist, sieht für die zweiten lebenden Fremdsprachen folgende **Zielniveaus** vor⁶:

1. bis 4. Lernjahr:

Nach dem 2. Lernjahr (6. Klasse) der Zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

Nach dem 3. und 4. Lernjahr (8. Klasse) der Zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben, Lesen: B1

3. bis 6. Lernjahr:

Nach dem 4. Lernjahr (6. Klasse) der Zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A2; Lesen, Schreiben: B1

Nach dem 5. und 6. Lernjahr (8. Klasse) der Zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1; Lesen: B2

Laut Lehrplan ist nach dem 4. bzw. 6. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache Französisch in der Kompetenz „Schreiben“ das Niveau B1 zu erreichen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die deutlichen **Unterschiede zwischen den Kompetenzniveaus A2, B1 und B2** bei der Bewertung der schriftlichen Arbeiten zu beachten, damit klar wird, wo die Grenzen zwischen den einzelnen Kompetenzniveaus liegen. Darüber hinaus wird die Einbettung des Kompetenzniveaus B1 zwischen den beiden angrenzenden Niveaus sichtbar:

Schreiben A2	Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um sich für etwas zu bedanken.
Schreiben B1	Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten .
Schreiben B2	Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen , die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen . Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

Abbildung 1: Progression im Bereich „Schreiben“ (eigene Hervorhebungen)⁷

6 – Vgl. *Lehrpläne – Allgemeinbildende höhere Schulen*, Lehrstoff/Kompetenzniveaus und Lernjahre/Zweite lebende Fremdsprache, verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-08-31>. (Eigene Hervorhebung des Zielniveaus)

7 – Vgl. *Lehrpläne – Allgemeinbildende höhere Schulen*, Lehrstoff/Raster zu den Kompetenzbereichen, Kompetenzniveaubeschreibungen für A2, B1 und B2 im Bereich „Schreiben“, verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-08-31>.

2.2.2 Neuer Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen⁸

Der neue Lehrplan für die AHS trat mit 1. September 2018 aufsteigend ab der 5. Klasse (9. Schulstufe) in Kraft, unabhängig vom Einstieg in die Neue Oberstufe (NOST). Die Schüler/innen in Nicht-NOST-Schulen sind, wie derzeit praktiziert, am Ende eines Schuljahres mit einer Jahresnote zu beurteilen. Der in Semester gegliederte Lehrplan der lebenden Fremdsprachen ist kompetenzorientiert und aufbauend gestaltet und gibt durch die Aufteilung in jeweils zwei Semester pro Schuljahr eine präzise Übersicht und Orientierung über die Progression in den einzelnen Fertigungsbereichen.

Der neue Lehrplan führt die am GERS orientierten Deskriptoren für die vier Fertigungsbereiche in den einzelnen Kompetenzmodulen bzw. Semestern an und unterscheidet sich dadurch vom auslaufenden, in dem die Niveaus für das Ende der einzelnen Lernjahre definiert wurden. Es werden im neuen Lehrplan lediglich die Zielniveaus angegeben, die am Ende der achten Klasse in den einzelnen Fertigkeiten zu erreichen sind, nicht die Niveaustufen nach Lernjahren, wie im Lehrplan auslaufend.

Im Folgenden sind die Deskriptoren für den Kompetenzbereich „Schreiben“ für die zweite lebende Fremdsprache sechs- und vierjährig aus dem Lehrplan angeführt, jeweils im Sommersemester der 7. Klasse (6. Semester – Kompetenzmodul 6), im Wintersemester der 8. Klasse (7. Semester – Kompetenzmodul 7) und im Sommersemester der 8. Klasse (8. Semester – Kompetenzmodul 7)⁹.

Zweite lebende Fremdsprache sechsjährig

7. Klasse

6. Semester – Kompetenzmodul 6

Schreiben

- unkomplizierte Texte zu einer Reihe vertrauter Themen verfassen können und darin detaillierte Beschreibungen geben
- Informationen und Gedanken zu konkreten wie abstrakten Themen, auch kulturellen (zB Musik, Filme, literarische Texte), mitteilen, einigermaßen präzise ein Problem erklären sowie die eigene Meinung dazu ausdrücken können
- für Ansichten, Pläne oder Handlungen Begründungen oder Erklärungen geben können

8. Klasse – Kompetenzmodul 7

7. Semester

Schreiben

- Erfahrungsberichte schreiben können, in denen auch Gefühle und Reaktionen in einem einfachen zusammenhängenden Text vorkommen können
- mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen können
- Informationen und Gedanken zu konkreten wie abstrakten Themen, auch kulturellen (zB Musik, Filme, literarische Texte), mitteilen, einigermaßen präzise ein Problem erklären sowie die eigene Meinung dazu ausdrücken können

8 – Vgl. *Lehrpläne – Allgemeinbildende höhere Schulen*, BGBl. Nr. 88/1985, gültig ab 1. September 2018, verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

9 – Vgl. ebda, Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff.

8. Semester

Schreiben

- mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen können
- Informationen und Gedanken zu konkreten wie abstrakten Themen, auch kulturellen (zB Musik, Filme, literarische Texte), mitteilen und einigermaßen präzise ein Problem erklären sowie die eigene Meinung dazu ausdrücken können

Zweite lebende Fremdsprache vierjährig

7. Klasse

6. Semester – Kompetenzmodul 6

Schreiben

- unkomplizierte, zusammenhängende Texte, auch in Form von persönlichen Briefen und elektronischen Mitteilungen (zB E-Mails, Blogs), zu vertrauten Themen verfassen können, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden; Sachinformationen weitergeben sowie Gründe für Handlungen angeben können
- eine Beschreibung eines Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen können
- über Erfahrungen, Gefühle und Ereignisse berichten können

8. Klasse – Kompetenzmodul 7

7. Semester und (ident im) 8. Semester

Schreiben

- unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen verfassen können, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden; Sachinformationen weitergeben sowie Gründe für Handlungen angeben können
- detailliert über Erfahrungen, Gefühle und Ereignisse berichten können

Die unter „Bildungs- und Lehraufgabe/Lehrstoff“ angeführten **vier Fertigkeitsbereiche** („Hören“, „Lesen“, „Sprechen“ und „Schreiben“) sind gemäß Lehrplan gleich gewichtet und bilden die Grundlage für ein erfolgreiches Handeln in der jeweiligen Fremdsprache. Die sprachliche Kommunikation ist dabei das übergeordnete Ziel. Um einen umfassenden Spracherwerb zu garantieren, ist es erforderlich, diese vier Fertigkeiten **regelmäßig und möglichst integrativ zu üben**.

Dafür ist es verstärkt notwendig, sich mit den einzelnen im neuen Lehrplan befindlichen Deskriptoren auseinanderzusetzen und sich deren Bedeutung bewusst zu machen. Grundsätzlich ist jedenfalls davon auszugehen (sowohl im Lehrplan auslaufend als auch im neuen Lehrplan), dass sich die Schüler/innen **am Ende des Sommersemesters der 8. Klasse im vollen Bereich von B1** befinden.

3

Die Abgrenzung des Zielniveaus B1 zu A2 bzw. B2

3.1 GERS-Skalen für schriftliche Kompetenzen

Im Rahmen der standardisierten Reifeprüfung müssen die Schüler/innen nachweisen, dass sie im Bereich der schriftlichen Produktion das Niveau B1 erreicht haben. Um den **Unterschied in der Sprachkompetenz zwischen B1 und A2 sowie zwischen B1 und B2 zu verdeutlichen** bzw. um klarzustellen, was von Schüler/innen auf dem Kompetenzniveau B1 im Unterschied zu den angrenzenden Niveaus A2 bzw. B2 erwartet wird, werden im Folgenden die für schriftliche Performanzen relevanten GERS-Deskriptoren auf den unterschiedlichen Niveaus gegenübergestellt.

Deskriptoren stellen in Form von Kann-Beschreibungen („Kann ...“) im GERS die Niveaus des Sprachenlernens als Beschreibungen von Sprachhandlungen dar.

Skalen (auch Subskalen) sind Zusammenstellungen von Deskriptoren in Tabellenform, die nach den Referenzniveaus angeordnet sind.

Die ursprünglichen Skalen für schriftliche Kompetenzen stammen aus den Kapiteln vier und fünf des GERS¹⁰. In einigen Skalen wird auch noch eine genauere Unterscheidung zwischen dem Kompetenzniveau B1 und einer starken Variante (B1+) dieses Niveaus gemacht, die die Entwicklung innerhalb des gesamten Kompetenzniveaus verdeutlicht. Gleichzeitig soll in dieser Handreichung durch die Gegenüberstellung mit den Kompetenzniveaus A2 bzw. A2+ sowie B2 auch eine klare Abgrenzung zu diesen erreicht werden. Die Deskriptoren des neuen Lehrplans für die lebenden Fremdsprachen orientieren sich ebenfalls an diesen im GERS definierten Skalen. Im Folgenden sind einige für die einzelnen Niveaubeschreibungen typische Formulierungen aus den Deskriptoren aufgelistet. Diese kommen in den verschiedenen Subskalen häufig vor und verdeutlichen die Progression von A2 über B1 zu B2:

A2	kurz; einfach; persönlich; formelhaft; alltäglich; voraussagbar; Aufzählung; vertraute Themen; einfache sprachliche Mittel
B1	kurz; einfach; persönlich; unkompliziert; detailliert; alltäglich; zusammenhängende Texte; lineare Abfolge; konkrete wie abstrakte Themen; kurze Angabe von Gründen
B2	klar; detailliert; systematisch; einigermaßen präzise; breites Spektrum an Themen; Begründungen abgeben und Standpunkte abwägen; Wichtiges hervorheben

Abbildung 2: Typische Formulierungen in den Deskriptoren, die Hinweise auf die Progression in schriftlichen Kompetenzen laut Lehrplan neu geben¹¹

2018 wurde der Ergänzungsband zum GERS (*Volume Complémentaire*) veröffentlicht, der in einigen Skalen um neue Deskriptoren erweitert wurde¹². Diese können dabei helfen, die Abgrenzung zu den nächsthöheren bzw. niedrigeren Niveaus noch klarer zu treffen und wurden im Rahmen des Rating-Verfahrens für die Modellbewertungen Französisch berücksichtigt. Es zeigt sich beispielsweise, dass die Skala „Berichte und Aufsätze“ (vgl. S. 18) um Deskriptoren auf Niveau A2, B1 und B1+ erweitert wurde, wodurch eine präzisere Abgrenzung möglich wird.

10 – Europarat, 2001, verfügbar unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040102.htm>.

11 – Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

12 – Conseil de l'Europe, 2018, verfügbar unter <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

Der Ergänzungsband zum GERS stand zum Zeitpunkt der Publikation dieser Handreichung in englischer und französischer Sprache zur Verfügung, daher werden die folgenden GERS-Skalen, die für den Bereich der schriftlichen Produktion und schriftlichen Interaktion im Rahmen der standardisierten Reifeprüfung relevant sind, in französischer Sprache zitiert¹³:

- *Production écrite générale* (schriftliche Produktion allgemein) mit *Écriture créative* (kreatives Schreiben) und *Essais et rapports* (Berichte und Aufsätze schreiben)
- *Interaction écrite générale* (schriftliche Interaktion allgemein) mit *Correspondance* (Korrespondenz)

Im Gegensatz zum GERS-Ergänzungsband werden in dieser Handreichung die jeweils **neuen Deskriptoren** in den jeweiligen Skalen **in dunkelgrüner Schrift** abgebildet. Das Zielniveau B1 der standardisierten Reifeprüfung im Bereich „Schreiben“ ist grün hinterlegt, um die Abgrenzung zum nächsthöheren Niveau B2 und zum niedrigeren Niveau A2 leichter erkennbar zu machen.

Production écrite générale

B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes suivis non complexes sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

Essais et rapports

B2	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.
B1+	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. <i>Peut écrire un texte sur un sujet actuel en rapport avec son centre d'intérêt, en utilisant un langage simple pour lister les avantages et les inconvénients, donner et justifier son opinion.</i> Peut résumer avec une certaine assurance un ensemble d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.
B1	Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions. <i>Peut intégrer des illustrations, des photos ainsi que des textes courts à un rapport ou une affiche de présentation.</i>
A2	Peut écrire des textes courts sur des sujets d'intérêt familiers, en liant les phrases avec des connecteurs tels que «et», «parce que», «ensuite». <i>Peut donner ses impressions et son opinion dans des écrits portant sur des sujets d'intérêt personnel (par ex. les modes de vie et la culture, les histoires) en utilisant un vocabulaire et des expressions de tous les jours.</i>

13 Vgl. ebda, S. 78 bis 80 (*Production Écrite*) und S. 96 bis 97 (*Interaction Écrite*).

Écriture créative

B2	<p>Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt.</p> <p>Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.</p>
B1+	<p>Peut indiquer distinctement l'ordre chronologique d'un texte narratif.</p> <p>Peut rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une gamme limitée de langage.</p>
B1	<p>Peut écrire des descriptions détaillées non complexes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.</p> <p>Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.</p> <p>Peut écrire la description d'un événement, d'un voyage récent, réel ou imaginé.</p> <p>Peut raconter une histoire.</p>
A2+	<p>Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.</p> <p>Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.</p> <p>Peut écrire une histoire simple (par ex. sur des événements lors de vacances ou sur la vie dans un avenir lointain).</p>
A2	<p>Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.</p> <p>Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.</p> <p>Peut tenir un journal décrivant des activités (par ex. les occupations quotidiennes, les sorties, le sport, les passe-temps), des personnes et des lieux, utilisant un vocabulaire concret et des expressions et des phrases simples avec des connecteurs simples tels que «et», «mais», «parce que».</p> <p>Peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition qu'il/elle puisse consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par ex. les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire).</p>

Interaction écrite générale

B2	<p>Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres.</p>
B1+	<p>Peut apporter des informations et des idées sur des sujets abstraits et concrets, vérifier l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément.</p>
B1	<p>Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations simples d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants.</p>
A2	<p>Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats.</p>

Correspondance

B2	<p>Peut écrire des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et les points de vue du correspondant.</p> <p>Peut utiliser les formalités et les conventions d'usage adaptées au contexte dans des lettres et des courriels personnels et professionnels.</p> <p>Peut écrire des lettres/courriels formels d'invitation, de remerciements ou d'excuse en utilisant le registre de langue et les conventions appropriés.</p> <p>Peut écrire des lettres professionnelles qui sortent de l'ordinaire, en utilisant des structures et des conventions appropriées, à condition que celles-ci ne portent que sur des faits.</p> <p>Peut se procurer par lettre ou par courriel les informations dont il [a] besoin dans un but particulier, rassembler ces informations par écrit et les transmettre à d'autres.</p>
B1+	<p>Peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique.</p> <p>Peut écrire des lettres dans lesquelles il/elle exprime diverses opinions et où il/elle relate des expériences et des sentiments personnels de façon détaillée.</p> <p>Peut répondre par écrit à une annonce et demander un complément d'information sur les offres qui l'intéressent.</p> <p>Peut écrire des courriels/lettres formelles simples pour se plaindre ou demander à ce qu'une action soit menée.</p>
B1	<p>Peut écrire des lettres personnelles décrivant en détail expériences, sentiments et événements.</p> <p>Peut écrire des courriels/lettres simples portant sur des faits, pour obtenir des renseignements, demander ou donner une confirmation.</p> <p>Peut écrire une lettre simple de demande avec des explications limitées.</p>
A2+	<p>Peut échanger des renseignements par «textos», courriels ou dans des lettres courtes, pour expliquer la demande d'une tierce personne (par ex. sur un nouveau produit ou une activité).</p>
A2	<p>Peut transmettre des informations personnelles habituelles, par exemple dans un courriel court ou une lettre où il/elle se présente.</p> <p>Peut écrire une lettre personnelle très simple pour exprimer remerciements ou excuses.</p> <p>Peut écrire des notes, des courriels et des textos courts et simples (par ex. pour envoyer une invitation ou y répondre, confirmer ou modifier un accord).</p> <p>Peut écrire une carte de vœux courte et très simple (par exemple carte d'anniversaire ou de nouvel-an).</p>

3.2 Sprachfunktionen und Notionen, Grammatik, Wortschatz

In Zusammenhang mit der **sprachlichen Progression** verweisen sowohl der GERS (Europarat, 2001), der neue Lehrplan (gültig ab 2018) als auch der Ergänzungsband zum GERS (Conseil de l'Europe, 2018) auf die **Übergänge von A2+ zu B1** bzw. **B1+ zu B2**.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Im GERS werden im Kapitel „Inhaltliche Kohärenz der Gemeinsamen Referenzniveaus“¹⁴ die einzelnen Stufen der sprachlichen Progression genauer beschrieben und die Abgrenzung anhand konkreter Deskriptoren veranschaulicht. Sie werden in den DIALANG-Skalen¹⁵ konkretisiert, die auf eine Anwendung des GERS für Zwecke der Selbsteinschätzung und Diagnostik abzielt. Das Kapitel zur inhaltlichen Kohärenz der Referenzniveaus bezieht sich konkret auf jene Sprachfunktionen und Notionen sowie die Grammatik und den Wortschatz, die für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben benötigt werden¹⁶:

- Das **Niveau A2+** als starke Variante von A2 und Vorstufe zu B1 zeichnet sich besonders durch folgende Merkmale aus:
 - Die Fähigkeit, kurze, einfache Beschreibungen von Ereignissen und Aktivitäten zu geben.
 - Die Fähigkeit, in einfachen Worten Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen zu beschreiben sowie über vergangene Aktivitäten und persönliche Erfahrungen zu berichten.

Auf diesem Niveau können Schüler/innen vom Umfang her nur kurze Texte schreiben und vom Inhalt her nur solche, in denen alltägliche sowie persönliche Angelegenheiten beschrieben werden.

- Die Texte, die auf **Niveau B1** verfasst werden, sind nach wie vor einfach und kurz und umfassen vorwiegend vertraute Themen von persönlichem Interesse. Es werden aber bereits Details beschrieben sowie Gründe für Meinungen und Handlungsweisen angegeben.
- Was von Lernenden **auf Niveau B1 noch nicht erwartet** wird, ist, Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt anzugeben, Vor- und Nachteile abzuwägen und ihre Argumentation logisch aufzubauen und zu verbinden. Dies sind klare Deskriptoren des nächsthöheren Niveaus B2.

Neue Lehrpläne

In den Lehrplänen für die allgemeinbildende höhere Schule ist ebenso ausgewiesen, dass Lernende auf **Niveau B1** in ihren **sprachlichen Mitteln im Bereich der Produktion noch eingeschränkt** sind. Ein Vergleich im Bereich der linguistischen Kompetenzen zwischen Niveau B1 und B2 im Lehrplan zeigt die unterschiedlichen Anforderungen¹⁷:

Bei den linguistischen Kompetenzen ist zu beachten, dass

- die Schülerinnen und Schüler auf dem Zielniveau B1 ein hinreichend breites Spektrum an sprachlichen Mitteln, die eher vorhersehbare Situationen beschreiben, korrekt erkennen und anwenden können.
- die Schülerinnen und Schüler auf dem Zielniveau B2 in Texten zu einem breiten Spektrum an konkreten und abstrakten Themen auch komplexe grammatische, lexikalische und argumentative Strukturen erkennen und präzise anwenden können.

14 – Vgl. Europarat, 2001, Kapitel 3.6 „Inhaltliche Kohärenz der Gemeinsamen Referenzniveaus“, verfügbar unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/306.htm>.

15 – Die DIALANG-Skalen befinden sich im Anhang des GERS (2001) und stellen eine konkrete Anwendungsmöglichkeit des GERS für diagnostische Zwecke dar, wie z. B. zur Selbsteinschätzung („Ich kann ...“). So wurden für die einzelnen Kompetenzbereiche auf jeder Niveaustufe „Ich kann“-Beschreibungen formuliert.

16 – Vgl. Europarat, 2001, Kapitel 3.6 „Inhaltliche Kohärenz der Gemeinsamen Referenzniveaus“, verfügbar unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/306.htm>.

17 – Vgl. *Lehrpläne – Allgemeinbildende höhere Schulen*, BGBl., NR. 88/1985, „Bildungs- und Lehraufgabe/Lehrstoff: Linguistische Kompetenzen“, verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

Ergänzungsband zum GERS (2018)

Der Ergänzungsband zum GERS erweitert die Skalen in den Bereichen *Linguistique*/sprachliche Mittel¹⁸ und *Pragmatique*/Pragmatik¹⁹ um neue Deskriptoren, die schriftliches Handeln auf den jeweiligen Niveaustufen konkretisieren und eine eindeutige Abgrenzung ermöglichen sollen. In der Skala zu „Kohärenz und Kohäsion“ wird beispielsweise der größere Variantenreichtum in der Verwendung von Konnektoren auf Niveau B1 spezifiziert. Anstelle von bisher einem Deskriptor für das Niveau B1 stehen nun drei Deskriptoren für B1 und ein weiterer für B1+ zur Verfügung. In der Gegenüberstellung der Niveaustufen sieht man auch die Progression von einfachen Wortgruppen zu längeren Sätzen und längeren Texten sowie von einfachen hin zu einer eingeschränkten Anzahl an Konnektoren.

Skala zu *Cohérence et Cohésion* (Kohärenz und Kohäsion)

A2	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A2+	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.
B1	Peut relier une série d'éléments courts , simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent. Peut élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d'articulateurs. Peut créer des sauts de paragraphes simples et logiques dans un texte assez long.
B1+	Peut introduire un contre argument dans un texte simple discursif (par exemple avec « cependant »).

Abbildung 3: Progression der Niveaustufen für die Skala „Kohärenz und Kohäsion“ (eigene Hervorhebung)

Folgende Skalen aus „Sprachliche Mittel“ und „Pragmatik“ sind für die Beurteilung schriftlicher Arbeiten besonders relevant und werden anbei für die Niveaustufen A2 und A2+, B1 und B1+ sowie B2 dargestellt²⁰:

- *Linguistique* (Linguistik/sprachliche Mittel) mit *Étendue linguistique générale* (Spektrum sprachlicher Mittel), *Étendue du vocabulaire* (Wortschatzspektrum), *Maîtrise du vocabulaire* (Wortschatzherrschaft), *Correction grammaticale* (Grammatische Korrektheit) und *Maîtrise de l'orthographe* (Orthografie).
- *Pragmatique* (Pragmatik) mit *Développement thématique* (Themenentwicklung) sowie *Cohérence et cohésion* (Kohärenz und Kohäsion).

18 – Vgl. Conseil de l'Europe, 2018, verfügbar unter <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, S. 137 bis 140.

19 – Ebda, S. 148 bis 149.

20 – Um die Abgrenzung zur nächsthöheren oder -tieferen Niveaustufe zu verdeutlichen, ist das grün hervorgehoben, die 2018 ergänzten Deskriptoren sind dunkelgrün gedruckt.

GERS-Skalen für sprachliche Mittel²¹

Étendue linguistique générale

B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer des points de vue et développer des arguments sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
B1+	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer les points principaux d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.
B1	Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir, et suffisamment de vocabulaire pour s'exprimer avec quelques hésitations et périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et parfois même à des difficultés de formulation.
A2+	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
A2	Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret: détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, les lieux, les biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles; des pannes fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.

Étendue du vocabulaire

B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases. <i>Peut produire assez systématiquement de nombreux mots adéquats dans la plupart des contextes. Peut comprendre et utiliser une grande partie du vocabulaire spécialisé de son domaine mais a des difficultés avec la terminologie d'une spécialité différente de la sienne.</i>
B1	<i>A une bonne gamme de vocabulaire en rapport avec des sujets familiers et des situations quotidiennes.</i> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
A2+	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.

21 – Ebda, S. 137 bis 140.

Correction grammaticale

B2	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus. <i>A un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes, bien qu'il/elle ait tendance à utiliser les structures complexes de façon rigide avec quelques inexactitudes.</i>
B1+	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général de ce qu'il/elle veut exprimer reste clair.
B1	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord; le sens général reste cependant clair.

Maîtrise du vocabulaire

B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe ou de traiter des sujets et des situations inhabituels. <i>Utilise une gamme étendue de vocabulaire simple de façon appropriée quand il s'agit de sujets familiers.</i>
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.

Maîtrise de l'orthographe

B2	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.
B1	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.
A2	Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par ex. les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.

Skalen für Aspekte der Pragmatik²²

Développement thématique

B2	<p>Peut suivre la structure conventionnelle d'une tâche communicative visée au moment de communiquer ses idées.</p> <p>Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.</p> <p>Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents.</p> <p>Peut évaluer les avantages et les inconvénients de différentes options.</p> <p>Peut signaler clairement la différence entre un fait et une opinion.</p>
B1+	<p>Peut indiquer de façon claire la chronologie d'un texte narratif.</p> <p>Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.</p>
B1	<p>Montre qu'il/elle a conscience de la structure conventionnelle d'un texte au moment de communiquer ses idées.</p> <p>Peut rapporter assez couramment un récit ou une description non complexes sous forme d'une suite de points.</p>
A2	<p>Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points.</p> <p>Peut, pour donner un exemple dans un texte très simple, utiliser « comme » et « par exemple ».</p>

Cohérence et cohésion

B2	<p>Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés dans un discours clair et cohérent, bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.</p> <p>Peut produire un texte en général bien organisé et cohérent, utilisant toute une gamme de mots de liaison et d'articulateurs.</p> <p>Peut organiser des textes longs en paragraphes logiques.</p>
B1+	<p>Peut introduire un contre argument dans un texte simple discursif (par exemple avec « cependant »).</p>
B1	<p>Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.</p> <p>Peut élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d'articulateurs.</p> <p>Peut créer des sauts de paragraphes simples et logiques dans un texte assez long.</p>
A2+	<p>Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.</p>
A2	<p>Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».</p>

22 – Vgl. Conseil de l'Europe, 2018, verfügbar unter <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, S. 148 bis 149.

4

Kriterien der Bewertung

4.1 Aufbau des Beurteilungsrasters B1

Zur Bewertung der Schüler/innen-Performanzen in dieser Handreichung wurde der **Beurteilungsraster B1**²³ verwendet, der für die standardisierte Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen für das Niveau B1 im Bereich „Schreiben“ entwickelt wurde. Dieser beschreibt **vier voneinander unabhängige Kriterien**, die **gleich gewichtet** werden:

- „Erfüllung der Aufgabenstellung“
- „Aufbau und Layout“
- „Spektrum sprachlicher Mittel“
- „Sprachrichtigkeit“

Der Raster **enthält in jedem Kriterium elf Niveaustufen**, von denen sechs Stufen detaillierte Beschreibungen der erwarteten schriftlichen Sprachproduktion enthalten (die Stufen 0, 2, 4, 6, 8 und 10). Die Deskriptoren stellen jeweils einen Aspekt des Schreibens für das entsprechende Kriterium und auf der jeweiligen Stufe dar. Fünf davon sind nicht definiert, um die Bewertung von Performanzen zu erleichtern, die zwischen zwei beschriebenen Stufen liegen.

Kriterium	Beurteilungsraster B1	
	Erfüllung der Aufgabenstellung*	Aufbau und Layout
Deskriptoren: ein Aspekt des Schreibens für das entsprechende Kriterium auf jeder Stufe	10	10
	9	9
	8	8
Stufe 6: Minimalanforderung für Niveau B1	7	7
	6	6
	5	5

Abbildung 4: Beispiel für B1-Beurteilungsraster mit zwei der vier Kriterien

23 – Der vorliegende Text orientiert sich am Begleittext für die Verwendung des Beurteilungsrasters B1, der unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsraster-b1-und-begleittext/> verfügbar ist.

Die **Zuordnung einer schriftlichen Arbeit zu Stufe 6** bedeutet, dass die Arbeit die **Minimalanforderungen für das GERS-Niveau B1 erfüllt**. Den darunterliegenden Stufen (0-5) werden Performanzen zugeordnet, die den Mindestvoraussetzungen des jeweiligen Kriteriums nicht entsprechen.

Die im vorangegangenen Kapitel angeführten GERS-Skalen beziehen sich auf diese vier Kriterien. Die Skalen für schriftliche Kompetenzen betreffen die „Erfüllung der Aufgabenstellung“, je nach gewählter Textsorte. Die Skalen im Bereich der Pragmatik sind für das Kriterium „Aufbau und Layout“ relevant, jene aus dem Bereich der sprachlichen Mittel für die beiden Kriterien „Spektrum sprachlicher Mittel“ und „Sprachrichtigkeit“.

4.2 Wesentliche Merkmale der Kriterien

Im Begleittext zum Bewertungsraster werden die wesentlichen Merkmale jedes Kriteriums festgehalten:

Erfüllung der Aufgabenstellung

Wesentliche Merkmale dieses Kriteriums sind,

- die Aufgabe in allen geforderten Details zu erfüllen,
- die Bearbeitung der in der Aufgabenstellung vorgegebenen Inhaltspunkte unter Berücksichtigung relevanter und illustrativer Beispiele und Details,
- das Umsetzen der angegebenen Operatoren (erklären, beschreiben, begründen, erzählen ...) sowie
- die Einhaltung der Konventionen der vorgegebenen Textsorte.

Da die spezifischen Anforderungen je nach Aufgabenstellung variieren, ist dieses Kriterium das komplexeste und erfordert, dass die Lehrperson mit den aufgabenspezifischen Konventionen der Textsorte, den **Textsortenspezifika**²⁴, gut vertraut ist.

„Erfüllung der Aufgabenstellung“ ist darüber hinaus das einzige Kriterium, das einen **Veto-Deskriptor auf Stufe 0** enthält: „Verfehlt die Aufgabenstellung“. Wenn dieser Deskriptor auf eine Performanz zutrifft, heißt das, dass die Kandidatin/der Kandidat einen Text verfasst hat, der nicht den Anforderungen der Aufgabenstellung entspricht, selbst wenn der Text mit dem allgemeinen Thema der Aufgabe zu tun hat. In einem solchen Fall hat die Bewertung der übrigen drei Kriterien keinen Einfluss auf die Gesamtbewertung der Performanz. Stufe 0 wird als globale Bewertung vergeben.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Deskriptoren 5a, 5b und 5c **als aufgabenspezifische Deskriptoren** jeweils nur auf bestimmte Aufgabenstellungen zutreffen. Dies bedeutet, dass fallweise auch nur einer oder zwei dieser Deskriptoren zur Anwendung kommen können.

Aufbau und Layout

Dieses Kriterium berücksichtigt besonders

- den Aufbau des Textes sowohl als Ganzes als auch auf der Ebene einzelner Absätze,
- die Nachvollziehbarkeit des Aufbaus aus Sicht der Leserin/des Lesers und
- die logische Anordnung und Verknüpfung eigener Ideen.

²⁴ – Vgl. *Übersicht Charakteristika Textsorten lebende Fremdsprachen* (SRP/AHS, SRDP/BHS) (2019b), verfügbar unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/uebersicht-charakteristika-textsorten-lebende-fremdsprachen/>.

Spektrum sprachlicher Mittel

Dieses Kriterium bewertet

- die von der Kandidatin/vom Kandidaten für die Aufgabe angewandte Bandbreite an Strukturen und Wortschatz und
- die Verwendung einer der Aufgabenstellung angemessenen (eher persönlichen oder eher neutralen) Sprache.

Sprachrichtigkeit

Dieses Kriterium bezieht sich auf die korrekte und passende Anwendung von

- sprachlichen Strukturen (Grammatik und Lexik) sowie
- Rechtschreibung und Zeichensetzung.

4.3 Vorgangsweise bei der Korrektur mit dem Raster

Die **vier Kriterien sind gleich gewichtet** und werden **unabhängig voneinander bewertet**, wobei die Korrektur immer mit dem ersten Kriterium („Erfüllung der Aufgabenstellung“) begonnen werden soll. Aufgrund der unabhängigen Bewertung können einer Arbeit bei unterschiedlichen Kriterien verschiedene Stufen zugeordnet werden (z. B. Stufe 6 für „Aufbau und Layout“, aber Stufe 4 für „Sprachrichtigkeit“).

Um eine Arbeit einer bestimmten Stufe zuzuordnen, **müssen nicht alle Deskriptoren aus dieser Stufe angewendet** werden. Manche Deskriptoren sind aufgabenspezifisch.²⁵ Vor der Bewertung der Performanz ist zu überlegen, welcher bzw. welche aufgabenspezifischen Deskriptor/en bei der Bearbeitung der jeweiligen Aufgabenstellung zur Anwendung kommt/kommen.

Es ist auch möglich, dass **auf eine Arbeit innerhalb eines Kriteriums Deskriptoren aus verschiedenen Stufen zutreffen**. Zum Beispiel könnte ein Deskriptor aus Stufe 6 und ein anderer aus Stufe 8 zur Bewertung verwendet werden. **Am Ende wird aber die Leistung** der Kandidatin/des Kandidaten **in jedem der vier Kriterien nur einer Gesamtstufe zugeordnet**. Welche Gesamtstufe letztendlich für die endgültige Bewertung herangezogen wird, hängt von Anzahl und Gewichtung der ausgewählten Deskriptoren ab. Wenn die Leistung einer Kandidatin/eines Kandidaten zwischen zwei beschriebenen Stufen liegt, wird die Arbeit mit der dazwischenliegenden undefinierten Stufe bewertet.

Manche **Deskriptoren bestehen aus zwei oder mehreren Teilen** (durch Schrägstrich „/“ bzw. „ODER“ getrennt). In diesem Fall wird nur jener Teil des Deskriptors ausgewählt, der für die jeweilige Aufgabenstellung relevant ist.

Einige Deskriptoren kommen nur auf bestimmten Stufen vor, etwa der Deskriptor in „Spektrum sprachlicher Mittel“, der sich auf das Entnehmen von Wörtern oder Satzteilen aus der Aufgabenstellung bezieht (nur in den Stufen 2, 4 und 6). In den Stufen 8 und 10 wird erwartet, dass die Kandidatin/der Kandidat genügend sprachliche Kompetenz besitzt, um sich in eigenen Worten ausdrücken zu können. Es ist daher unbedingt notwendig, sich auch mit den Deskriptoren der darunterliegenden Stufen auseinanderzusetzen, damit klar ist, was bereits vorausgesetzt werden muss (auch wenn dies nicht explizit im Deskriptor der jeweiligen Stufe angegeben ist).

25 – Diese Deskriptoren sind im Beurteilungsraster mit der Abkürzung ASD gekennzeichnet.

5

Schüler/innentexte – Performanzen

Für die vorliegenden Modellbewertungen wurden im Sinne der Verwendung von standardisierten Aufgabenstellungen jene der standardisierten AHS-Reifeprüfung auf Niveau B1 ausgewählt. Auf dieser Kompetenzstufe sind die Textsorten *Artikel, Bericht, Blog, E-Mail* relevant.²⁶ Die dabei zu schreibende Wortanzahl beträgt jeweils 200 Wörter (+/- 10%). Bei der Reifeprüfung aus B1 (zweite lebende Fremdsprache) sind zwei Texte zu je 200 Wörtern zu verfassen.

Die Aufgabenstellungen für die Performanzensammlung stammen aus Angaben vergangener Reifeprüfungstermine. AHS-Schüler/innen aus verschiedenen Bundesländern verfassten **im Rahmen von Schularbeiten Ende der 7. oder im ersten Semester der 8. Klasse** Texte entsprechend der vorliegenden Aufgabenstellungen. Dabei wurde besonderer Wert darauf gelegt, die Bedingungen so nahe wie möglich an jenen der Reifeprüfung zu orientieren. Aus der Vielzahl von Schüler/innentexten (pro Textsorte mehr als 40) wurde anschließend eine Auswahl durch die Rating-Seminarleiter/innen getroffen.

Die acht in dieser Handreichung vorliegenden Modellperformanzen wurden so gewählt, dass einerseits die **vier Kriterien des Beurteilungsrasters** („Erfüllung der Aufgabenstellung“, „Aufbau und Layout“, „Spektrum sprachlicher Mittel“, „Sprachrichtigkeit“) **qualitativ unterschiedlich ausfallen** konnten und andererseits **keine offensichtlich sehr guten bzw. eindeutig ungenügenden Leistungen** vorlagen.

Es zeigt sich, dass es bei Performanzen durchaus zu einer sehr unterschiedlichen Bewertung der Leistung in den vier Kriterien kommen kann. Dies betrifft beispielsweise auch die Performanz 1 zum *Artikel* dieser Handreichung: Hier liegt die Gesamtstufe bei „Erfüllung der Aufgabenstellung“ auf 8, bei „Aufbau und Layout“ auf 8, bei „Spektrum sprachlicher Mittel“ auf 5 und bei „Sprachrichtigkeit“ auf 3 (vgl. S. 41 bis 42).

²⁶ – Vgl. *Überblick über die Testmethoden (lebende Fremdsprachen) – SRP (AHS) 2018/19*, verfügbar unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/ueberblick-ueber-testmethoden-lebende-fremdsprachen-srp-ahs-201819/>.

6

Ratingverfahren

Um die Modellbewertungen für die acht ausgewählten Performanzen zu erstellen, wurden in zwei unabhängig voneinander stattfindenden **Workshops** jeweils vier **Performanzen** in einem aufwändigen **Prozess einer gemeinsamen intensiveren Begutachtung** unterzogen. Dieser Prozess wird auch als Ratingverfahren bezeichnet. In jedem Workshop befasste sich dabei eine Gruppe, bestehend aus zwei Leiter/innen und sechs bzw. sieben Rater/innen, mit den Schreibperformanzen der Schüler/innen. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen des Prozesses näher beschrieben.

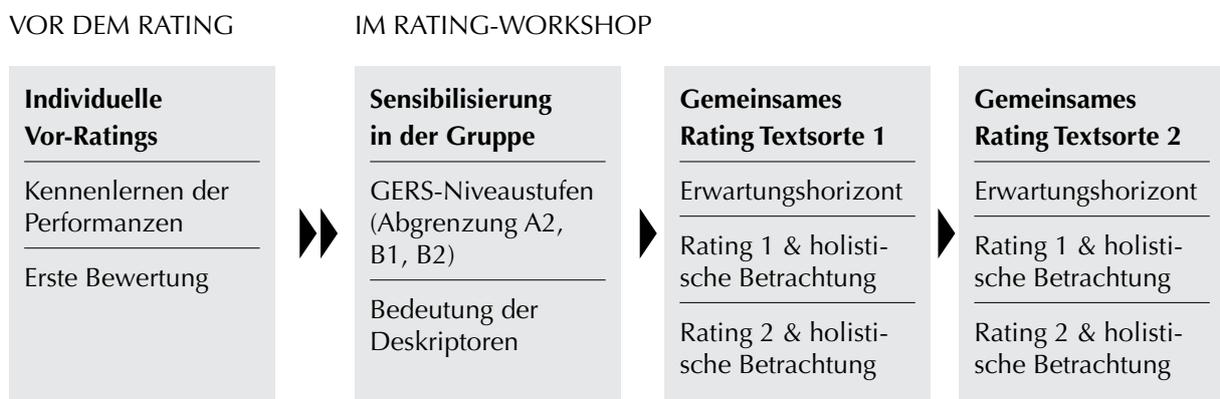


Abbildung 5: Darstellung des Rating-Prozesses (eigene Abbildung)

6.1 Vor-Ratings und Sensibilisierung

Im Vorfeld der Workshops ist ein erstes **Vor-Rating** sowie eine **erste Sensibilisierung** für die Niveaustufen des GERS und den Beurteilungsraster B1 wichtig, da sich auch bei erfahrenen Rater/innen **unterschiedliche Einschätzungen von Leistungen** ergeben. Zwei Faktoren sind dafür maßgeblich:

- Einerseits aufgrund des Verständnisses, worauf in der Performanz bei der Erfassung eines Deskriptors zu achten ist,
- andererseits aufgrund des Bewusstseins für die niveaubezogene Beschreibung der unterschiedlichen Erfüllungsstufen.

Aus diesem Grund ist die Sensibilisierung für die Abgrenzung zwischen den GERS-Niveaustufen und die Bedeutung der einzelnen Deskriptoren auch als Einstieg in den Rating-Workshop wichtig.

Individuelle Vor-Ratings

Bereits einen Monat vor Workshopbeginn übermittelten die Workshopleiter/innen den Rater/innen die von ihnen gewählten **Performanzen**. Diese wurden daraufhin **individuell von den Rating-Expert/innen begutachtet** und die daraus entstandenen Ergebnisse der Leitung rückübermittelt. Dieser Vorgang dient einerseits der genauen Auseinandersetzung der Rater/innen mit den einzelnen Performanzen, andererseits bekommen die Leiter/innen dadurch einen ersten Überblick zu Übereinstimmungen und Abweichungen innerhalb der Gruppe.

Sensibilisierung für Niveaus und Deskriptoren

Die Workshops selbst starteten mit einer **detaillierten Analyse der Deskriptoren des Niveaus B1 in Abgrenzung zu den Niveaus A2 und B2 des GERS**. Dazu wurden die neuen Deskriptoren des Ergänzungsbandes zum GERS in der französischen Version mit einbezogen (*Volume Complémentaire*)²⁷.

In einem weiteren Schritt wurden die Deskriptoren zu den vier Kriterien des Beurteilungsrasters betrachtet. So konnte sichergestellt werden, dass bei den Rater/innen eine hohe Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutung jedes einzelnen Deskriptors gegeben war: einerseits in der Unterscheidung zu den weiteren Deskriptoren innerhalb eines Kriteriums, andererseits in der Festlegung der vom GERS erwarteten Kompetenz auf Niveau B1. Diese gelingt nur mit einer klaren Abgrenzung zur darunterliegenden Niveaustufe A2 bzw. der darüberliegenden Niveaustufe B1.

6.2 Ratingprozess

Der Ratingprozess begann jeweils mit der **gemeinsamen Formulierung eines Erwartungshorizonts** für die entsprechende Aufgabenstellung. Dieser umfasst nicht nur die von der Performanz zu erwartende Erfüllung der einzelnen Inhaltspunkte, sondern auch ein Eingehen auf den Gesamtkontext, den die Aufgabenstellung vorgibt. Der Erwartungshorizont bezieht weiters die Vorgaben der jeweiligen Textsorte laut Textsortencharakteristika²⁸ mit ein. Diese Bewusstseinsbildung ist notwendig, um beurteilen zu können, ob und in welcher Qualität der Schreibauftrag erfüllt wurde.

Rating der Performanz

Im Anschluss an die Formulierung des Erwartungshorizontes wurden die vorab ausgewählten Performanzen einem gemeinsamen detaillierten Rating unterzogen. Dabei wurden die individuellen Ratings zu **jedem einzelnen Deskriptor eines Kriteriums** diskutiert, abgesprochen und danach mit **einer gemeinsamen Bewertung** versehen. Letztere wurde **mit Kommentaren** in Bezug auf den Bewertungsraster B1 und Beispielen aus der jeweiligen Performanz **belegt**.

Im nächsten Schritt wurde von den Rater/innen in einem Diskussionsprozess **eine gemeinsame Gesamtstufe für jedes Kriterium festgelegt**. Somit wird nicht nur die Stufe der Erfüllung für jeden einzelnen Deskriptor ausgewiesen, sondern auch die Gesamtstufe für jedes Kriterium. Dies erleichtert die Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisse der Rater/innen und macht die Gesamtstufe nachvollziehbar. In der Gruppe der Rater/innen befanden sich auch Kolleg/innen des BMBWF, die ihre Expertise ebenso in die Kommentare und Bewertungen einfließen ließen.

Holistische Betrachtung

Eine **zusammenfassende gesamtheitliche Betrachtung** der Performanzen als konkrete Rückmeldung in Bezug sowohl auf die gut gelungenen als auch auf die verbesserungswürdigen Aspekte der Arbeit ist für Schüler/innen eine hilfreiche Rückmeldung. Daher werden im Anschluss an die analytische Bewertung auch eine holistische Betrachtung und Analyse der Stärken und Schwächen des produzierten Textes dargestellt. Diese kann Schüler/innen helfen, ihre eigene Leistung in Bezug auf die Bewertungskriterien des Beurteilungsrasters einzuschätzen, und zeigt, in welchen Bereichen Entwicklungspotenzial vorhanden ist.

27 – Vgl. Conseil de l'Europe, 2018, verfügbar unter <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

28 – Vgl. *Übersicht Charakteristika Textsorten lebende Fremdsprachen*, verfügbar unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/uebersicht-charakteristika-textsorten-lebende-fremdsprachen/>.

II

MODELLBEWERTUNGEN – PRAKTISCHER TEIL

1

Wegweiser zum praktischen Teil / Beurteilungsraster

Für die vorliegenden Modellbewertungen wurden zu den vier Textsorten *Artikel*, *Bericht*, *Blog* und *E-Mail* jeweils zwei Performanzen zur Bewertung herangezogen. Das Ratingverfahren wurde in zwei Gruppen von erfahrenen Expert/innen durchgeführt, wobei eine Gruppe die Textsorten *Bericht* und *E-Mail* bewertete, die zweite *Artikel* und *Blog*.

Der praktische Teil gliedert sich in zwei Bereiche: die Hinweise zum praktischen Teil und zum Beurteilungsraster sowie die Modellbewertungen selbst.

Beurteilungsraster B1 | Hinweise zu den Bewertungen der Texte | Modellbewertungen

- **Artikel: *Travailler en équipe***
 - Erwartungshorizont
 - Schreibauftrag
 - Performanz 1: Rating und Holistische Betrachtung
 - Performanz 1: Rating und Holistische Betrachtung

- **Report: *Projet littéraire***
 - Erwartungshorizont
 - Schreibauftrag
 - Performanz 1: Rating und Holistische Betrachtung
 - Performanz 1: Rating und Holistische Betrachtung

- **Blog: *La photographie***
 - Erwartungshorizont
 - Schreibauftrag
 - Performanz 1: Rating und Holistische Betrachtung
 - Performanz 1: Rating und Holistische Betrachtung

- **E-Mail: *Assistante en classe***
 - Erwartungshorizont
 - Schreibauftrag
 - Performanz 1: Rating und Holistische Betrachtung
 - Performanz 1: Rating und Holistische Betrachtung

2

Hinweise zu den Bewertungen der Texte

Für ein gutes Verständnis des Beurteilungsrasters B1 ist es unverzichtbar, sich mit dem Begleittext zum Raster auseinanderzusetzen. Der **aktuell gültige Beurteilungsraster B1 und Begleittext** (BMBWF, 2019) ist in der aktuellen Version auf der Webseite zur Standardisierten Reife- und Diplomprüfung zu finden²⁹. Er bietet neben einer allgemeinen Beschreibung des Rasters sowie der vier Kriterien auch „Allgemeine Hinweise zur Vorgangsweise beim Korrigieren mit dem Raster“ und „Weitere Hinweise zu einzelnen Deskriptoren“. Die Kenntnis dieser Bestimmungen ist für Lehrer/innen eine wichtige Basis für eine sorgfältige Bewertung von Texten anhand des Rasters. Nachfolgend ist die Dokumentation der Diskussion der Rater/innen anhand des Kriteriums „Erfüllung der Aufgabenstellung“ exemplarisch dargestellt. Die Textzitate beziehen sich auf den *Blog zu La photographie*, Performanz 1.

Erfüllung der Aufgabenstellung

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der einleitende Satz ist unpassend (<i>Notre école partenaire ...</i>). Der letzte Satz passt sehr gut zur Textsorte (... <i>M'écrivez un commentaire ...</i>). Insgesamt wird die Textsorte gut eingehalten.	9
2	Bei der Klausur sind die Felder zum Bloggernamen und Titel vorgegeben. In diesem Text kann <i>la photographie</i> als Titel gesehen werden. Dieser Titel wiederholt das Thema des Blogbeitrags und ist nichtssagend.	4
3	IP2: <i>expliquez pourquoi vous aimez ou pas être pris/e en photo</i> wurde möglicherweise falsch aufgefasst und wird im Text nicht behandelt. Die restlichen Inhaltspunkte sind vorhanden und werden detailliert ausgeführt.	6
4	Zu IP1 und IP3 gibt es zahlreiche Details und Beispiele. IP1: ... <i>comme un concert ou un event sportif ...; ... parce qu'on peut souvenir mieux ...; ... Donner des photos à ma chambre ...</i> ; IP3 : ... <i>C'est quelque chose j'observe beaucoup ...; ... Partout les gens avec des selfie-stic prennent photos tout le temps ...</i>	7
5a	Nur IP1 verlangt einen Sachverhalt, dieser wird erfolgreich kommuniziert. Der Schüler/die Schülerin geht darauf ein, bei welchen Gelegenheiten er/sie Fotos macht und wozu sie dienen (... <i>quand je suis en vacances ou aux events comme un concert ...; ... j'aime beaucoup désigner des albums ...; ... Donner des photos à ma chambre par exemple à la porte ...</i>)	8
5b	Die Meinung zum Selfie-Trend (... <i>certaines personnes prennent trop des selfies ... tout le temps ... on ne peut pas voir les choses qui sont avant notre yeux ...</i>) wird deutlich ausgedrückt.	9
5c	Nicht anwendbar.	
6	Die geforderte Wortanzahl wird eingehalten.	✓
Gesamtstufe 7		

Die Gesamtstufe für das jeweilige Kriterium ergibt sich aus der Gewichtung der Stufen der vorliegenden Deskriptoren.

In der linken Spalte befindet sich die Nummer des Deskriptors analog zur Nummerierung im Beurteilungsraster B1.

Die mittlere Spalte kommentiert, was beim jeweiligen Deskriptor vorhanden und gut bzw. was nicht (ausreichend) vorhanden und weniger gut ist. Der Kommentar wird exemplarisch mit zitierten Wörtern und Textstellen aus der Performanz (in kursiv) belegt.

In der rechten Spalte befindet sich die Stufe des Beurteilungsrasters B1, die aufgrund des Erfüllungsgrads des jeweiligen Deskriptors zuerkannt wurde.

29 – Unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsraster-b1-und-begleittext/> finden Sie die ausführliche Version mit dem Begleittext zum B1-Beurteilungsraster. Zusätzlich bietet Kapitel 5 im Allgemeinen Teil dieser Publikation wichtige Hinweise zur Verwendung des Rasters.

2.1 Besonderheiten bei der Bewertung der einzelnen Kriterien

Anhand von Beispielen soll auf einige Besonderheiten bei der Bewertung einzelner Deskriptoren der jeweiligen vier Kriterien sowie der Feststellung der Gesamtstufe pro Kriterium, die auch im Rating-Verfahren zu den Französisch-Performanzen sichtbar wurden, eingegangen werden.

Die Besonderheiten bei der Anwendung von Deskriptoren und ihrer Gewichtung innerhalb der einzelnen Kriterien sind jedenfalls im **Kontext der Textsortencharakteristika** und Aufgabenstellung zu sehen (siehe Kapitel 5). Anhand folgender Beispiele soll gezeigt werden, wie sich ebendieser Kontext auf die Bewertung der vorliegenden Französisch-Performanzen auswirken kann.

Erfüllung der Aufgabenstellung

Beim Kriterium „Erfüllung der Aufgabenstellung“ sind die **Deskriptoren 5a, 5b und 5c** gemäß der Aufgabenstellung auszuwählen und anzuwenden. Es können bei einer Performanz nur ein Deskriptor (z. B. nur 5a – Darstellung eines Sachverhaltes bzw. nur 5b – Meinung kommunizieren und begründen bzw. nur 5c – Gründe für Handlungen angeben), aber auch mehrere Deskriptoren (z. B. 5a und 5b) angewendet werden. Deskriptor 5c kommt bei den Beispiel-Performanzen nicht zur Anwendung, da bei keinem der Schreibaufträge verlangt wird, Gründe für Handlungen anzugeben.

Der **Deskriptor 6**, das **Einhalten der vorgegebenen Wortanzahl**, wird sowohl bei einer exakten Einhaltung als auch bei einer geringen Über- oder Unterlänge mit ✓ versehen und als erfüllt angesehen. Das Ermitteln der genauen Wortanzahl ist für Schüler/innen bei handschriftlich verfassten Texten aufwändiger als bei einem Textverarbeitungsprogramm, sodass ein kleiner Toleranzbereich zugestanden wird. Bei einer deutlichen Über- oder Unterschreitung der Wortanzahl wird der entsprechende Wert unter 6 Punkten vergeben.

Aufbau und Layout

In diesem Kriterium wird **Deskriptor 4**, das **Einhalten des textspezifischen Layouts**, nicht berücksichtigt. Aufgrund der geringen Relevanz für die vorliegenden Aufgabenstellungen dieser Handreichung wird dieser Deskriptor nicht in Betracht gezogen und daher in den jeweiligen Tabellen nicht angeführt.

Spektrum sprachlicher Mittel

Beim Kriterium „Spektrum sprachlicher Mittel“ wird der Fokus der **Deskriptoren teilweise zusätzlich in eckiger Klammer** angeführt, weil im Beurteilungsraster B1 die Nummerierungen der Deskriptoren auf manchen Stufen voneinander abweichen. So hat z. B. jener Deskriptor, der die „Formulierungsschwierigkeiten“ betrifft, auf den Stufen 4 und 6 die Nummer 3, auf den Stufen 8 und 10 jedoch die Nummer 4. Wo dies zu einer Wiederholung der Nummer führt, wird der Zusatz [sic] verwendet, um darzustellen, dass diese Nummerierung hier tatsächlich mit dem Beurteilungsraster B1 übereinstimmt, z. B. im *Bericht* zu *Projet littéraire*, Performanz 2:

4	[Formulierungsschwierigkeiten] Der Text enthält zwar Formulierungsschwierigkeiten (z. B. <i>En ce qui concerne le projet littéraire, j'ai rédigé un rapport sur mes expériences d'un rendez-vous, il est toujours un plaisir, nous avons gagné plus d'aspects profond</i>), aber diese sind selten auf einen mangelnden Wortschatz zurückzuführen (z. B. <i>nous intervenons l'auteur</i>).	8
5 [sic]	[Angemessener Stil] Der Stil ist in Bezug auf die Textsorte nur ansatzweise angemessen. Er ist zu persönlich (z. B. <i>ma classe et moi</i>) und enthält zu viele emotionale Ausrufe (z. B. <i>C'était vraiment intéressant!</i>).	4

Sprachrichtigkeit

Beim Kriterium „Sprachrichtigkeit“ kann Deskriptor 4, Interferenzen aus anderen Sprachen, nur dann bewertet werden, wenn diese eindeutig als solche erkennbar sind.

2.2 Feststellung der Gesamtstufe

Bei der Festlegung der Gesamtstufe für die Bewertung eines Kriteriums sind die unterschiedlichen Deskriptoren, die in erster Linie Lehrer/innen bei der analytischen Betrachtung von Performanzen unterstützen sollen, zu gewichten. Die einzelnen Deskriptoren beziehen sich auf sehr unterschiedliche Aspekte, auch was den Anteil an der Arbeit betrifft. So bezieht sich z. B. beim Kriterium „Erfüllung der Aufgabenstellung“ auf Stufe 6 der Deskriptor 2 [Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile sinnvoll und angemessen] auf einen wesentlich eingeschränkteren Teil der Arbeit als etwa Deskriptor 3 [Führt alle inhaltliche Punkte an] und Deskriptor 4 [Führt einige veranschaulichende Details und Beispiele an]. Im Begleittext zum Beurteilungsraster B1 wird angeführt: „Welche Stufe für die endgültige Bewertung herangezogen wird, hängt von Anzahl und Gewicht [...] der ausgewählten Deskriptoren ab“³⁰.

30 – *Beurteilungsraster B1 und Begleittext*, S. 4, verfügbar unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsraster-b1-und-begleittext/>.

3

Modellbewertungen

3.1 Artikel: *Travailler en équipe*

Erwartungshorizont

Der Schreibauftrag verlangt einen Artikel zum Thema „Teamarbeit“ im Rahmen eines konkreten schulischen Projekts. Der Text soll die Leserschaft ansprechen und informieren sowie Ratschläge für eine gute Teamarbeit enthalten. Die Schüler/innen sollen im Artikel zeigen, dass ihnen diese Arbeitsform vertraut ist und sie einige Vorteile nennen können. Das für diese Aufgabenstellung geforderte Register ist persönlich bis neutral.

Der Artikel soll mit einem aussagekräftigen Titel beginnen, der Interesse weckt. Eine kurze, aber ansprechende Einleitung soll zum Weiterlesen anregen. Eine Unterteilung in drei inhaltliche Absätze wird erwartet. Ein adäquater Schluss soll den Artikel abrunden.

Im ersten Inhaltspunkt ist ein Sachverhalt zu beschreiben, der darin besteht, ein Projekt vorzustellen, an dem der Schüler/die Schülerin aktiv teilgenommen hat. Der Fokus liegt auf dem Aspekt der Gruppenarbeit. Im zweiten Inhaltspunkt sind zumindest zwei Vorteile der Teamarbeit zu beschreiben, die persönlich (auch als Meinungsäußerung) oder allgemein (auch als Sachverhalt) formuliert sein können. Im dritten Inhaltspunkt soll die Leserschaft direkt mit praktischen und persönlichen Empfehlungen für eine gute Gruppenarbeit angesprochen werden. Auch auf die in der Aufgabenstellung aufgeworfene Frage nach der Teamfähigkeit der Jugendlichen sollte eingegangen werden. Hier haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Meinung auszudrücken.

Schreibauftrag³¹

Savoir travailler en équipe est une compétence essentielle dans le monde du travail.

Mais est-ce que les jeunes sont capables de travailler en équipe ?

Envoyez-nous vos articles. Les meilleurs seront publiés sur notre site Internet.

Centre de Langue Française de Vienne



Vous décidez d'écrire un article. Dans votre **article**, vous :

- présentez un projet scolaire pour lequel vous avez travaillé en équipe
- décrivez les avantages du travail en équipe
- donnez des conseils pour un bon travail en équipe

Donnez un **titre** à votre article. Écrivez environ **200 mots**.

31 – Quelle: SR(D)P Nebentermin 1 2017/18, Französisch (AHS), Schreiben (B1).
Verfügbar unter <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2682&token=baf8a8f9878e20bd59823081a0796e49bddcd7d7>.

Tu veux travailler avec moi, ce soir?

Aujourd'hui tous les personnes travaillent seul souvent. Moi, j'aime travaille avec mes amis ou autre nouvelle personnes! Je pense que travailler en équipe est très super et tout le monde doit travailler ensemble!

Un projet scolaire pour lequel j'ai travaillé en équipe a le titre: « imagine une vie sans portables – bien ou mal? » Avec une amie et cinq autre personnes de ma l'école, nous avons préparé un présentation qui nous allons présenter devant notre l'école, prochaine semaine. Travailler avec cette groupe est une bonne expérience pour moi.

Il y a beaucoup des avantages du travail en équipe. Bien que soient en équipe est difficile parfois, plus de temps il est très utilisent et super drôle aussi. Ensemble, nous avons beaucoup des idées et nous sont les plus créatives. En plus, en équipe le travail est fait plus vite, est plus difficile, mais bien aussi.

J'ai conseils pour un bon travail en équipe: Les personnes doivent parler avec leur groupe. Quand tu ne parle pas avec tes collègues il est une grande problème! D'une part écoute, et d'autre part respecte tes collègues.

Aussi, faire des compromis est très importante pour travail en équipe.

Bien que beaucoup des personnes n'aiment pas travailler en équipe, je pense que il est une bonne expérience et je veut tout les monde pour travailler ensemble.

Rating 1 – Artikel

Erfüllung der Aufgabenstellung

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Die vorgegebene Textsorte wird fast durchgehend eingehalten; der Beginn zieht die Aufmerksamkeit jedoch wenig auf sich.	8
2	Der Titel (<i>Tu veux travailler avec moi, ce soir?</i>) ist nicht unbedingt passend, aber originell und weckt vor allem Neugierde.	9
3	Es werden alle inhaltlichen Punkte ausgeführt. IP1: wenig ausführlich; der Inhalt des Projekts fehlt. IP2 und IP3 werden ziemlich ausführlich dargestellt.	8
4	Veranschaulichende Details für fast alle inhaltlichen Punkte sind vorhanden, wobei nur wenige Beispiele angeführt werden; bei IP1 fehlt die genaue Beschreibung des Schulprojekts; bei IP2 würde man sich Beispiele erwarten; IP3 ist gut erfüllt, Details sind vorhanden und mehrere Ratschläge werden gegeben (z. B. ... <i>écoute</i> ; ... <i>respecte tes collèguées</i> ; ... <i>faire des compromisés</i> ...).	7
5a	Die Sachverhalte (IP 1 und 2) werden einigermaßen erfolgreich dargestellt (IP1: ... <i>Un projet scolaire pour lequel j'ai travaillé en équipe a le titre: „imagine une vie sans portables – bien ou mal.../IP2: ... Ensemble, nous avons beaucoup des idées et nous sont les plus créatives. En plus, en équip le travail est fair plus vite, est plus difficile, mais bien auss</i> ...).	6
5b	Die eigene Meinung zu den Vorteilen der Teamarbeit wird einigermaßen erfolgreich kommuniziert (... <i>je pense que il est une bonne experience et je veut tout les mond pour travailler ensemble.</i>)	6
5c	Nicht anwendbar.	–
6	Geringe Abweichung von der geforderten Wortanzahl; nicht relevant für die Gesamtbewertung.	✓
Gesamtstufe 8		

Aufbau und Layout

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Klarer Gesamtaufbau; die einzelnen Textteile sind jedoch nicht klar genug miteinander verbunden.	8
2	Die inhaltlichen Punkte werden systematisch präsentiert. Der Beginn der Einleitung ist jedoch nicht kohärent (ersten zwei Sätze), ebenso der letzte Satz von IP2. Die beiden letzten Absätze (IP3 und Schluss) sind kohärenter.	7
3	Der Text weist durchgehend passende und ausgewogene Absätze auf.	8
5	Einsatz einiger textgrammatischer Mittel (z. B. ... <i>qui</i> ...; ... <i>cette groupe</i> ...; ... <i>En plus</i> ...; ... <i>leur group</i> ...; ... <i>d'une part</i> ...; ... <i>d'autre part</i> ...; ... <i>Bien que</i> ...). Der Versuch, Sätze zu verbinden, ist vorhanden, es gelingt jedoch nicht immer.	7
Gesamtstufe 8		

Spektrum sprachlicher Mittel

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Es finden sich ausreichend lexikalische und strukturelle Mittel, um den Inhalt der Aufgabe erfüllen zu können.	6
2	Viele Wiederholungen einzelner Wörter und Wendungen (z. B. ... <i>travailler</i> ; ... <i>travail en équipe</i> ...) sind aufgrund eingeschränkter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten vorhanden.	5
3	[Formulierungsschwierigkeiten] Der mangelnde Wortschatz führt zu diversen Formulierungsschwierigkeiten (z. B. ... <i>Aujourd’hui tous les personnes travaillent seul souvent</i> ...; ... <i>Bien que soyent en équipe est difficultée</i> ...; ... <i>plus de temps</i> ...; ... <i>et je veut tout les mond</i> ...).	4
4	Der Deskriptor ist schwer anwendbar aufgrund der eingeschränkten sprachlichen Mittel.	–
5	[Entnimmt Satzteile] Entnimmt 3x Satzteile aus der Aufgabenstellung (... <i>Un projet scolaire pour lequel</i> ...; ... <i>Il y a beaucoup des avantages</i> ...; ... <i>J’ai conseils pour un bon travail</i> ...).	4
Gesamtstufe 5		

Sprachrichtigkeit

Deskriptor	Begründung	Stufe
2	Beim Formulieren einfacher Strukturen und Wendungen sind elementare Fehler vorhanden (z. B. ... <i>de ma l’école</i> ...; ... <i>Bien que soyent en équipe est difficultée</i> ...; ... <i>il est très ütîlisent</i> ...; ... <i>nous sont les plus créatifes</i> ...; ... <i>les personnes deviont</i> ...; ... <i>beaucoup des personnes n’amez pas</i> ...).	2
2 [sic]	Im Absatz 3 und 5 finden sich sprachliche Fehler, welche die Kommunikation stark beeinträchtigen (... <i>Bien que soyent en équipe est difficultée parfaois, plus de temps il est très ütîlisent</i> ...; ... <i>je veut tout les mond pour travailler ensemble</i>).	4
3	Der Lesefluss wird immer wieder unterbrochen; das Verständnis wird häufig beeinträchtigt; die Verstöße gegen die orthografischen Regeln sind störend und hemmen stark den Lesefluss (z. B. ... <i>procaïne semaine</i> ...; ... <i>parfaois</i> ...; ... <i>travil</i> ...; ... <i>colléguées</i> ...).	4
Gesamtstufe 3		

Holistische Betrachtung – Performanz 1 (Artikel)

Der Artikel beginnt mit dem durchaus originellen Titel „Tu veux travailler avec moi, ce soir?“. Auf den ersten Blick fallen viele sprachliche und orthografische Fehler auf. Es gibt ganz offensichtliche Mängel im Ausdruck und in der Sprachrichtigkeit. Andererseits bringt der Schüler/die Schülerin zahlreiche inhaltliche Ideen und versucht, komplexe Strukturen (wie z. B. *subjonctif*) zu verwenden. Alle inhaltlichen Punkte werden ziemlich ausführlich behandelt. Trotz der vielen Mängel in der Rechtschreibung und im Ausdruck bleibt klar, was der Schüler/die Schülerin ausdrücken möchte. Der Schüler/die Schülerin übernimmt einige Formulierungen aus der Aufgabenstellung. Der Artikel ist in passende Absätze gegliedert, Beginn und Ende des Artikels sind gut erkennbar und schlüssig. Die vielen Mängel im Ausdruck und in der Sprachrichtigkeit werden durch die relativ hohe Textkompetenz ausgeglichen.

Teamwork – une compétence essentielle

Chaque personne devais travailler en équipe dans sa vie par exemple à l'école ou au travail. Nous savons que quelqu'un sont plus capables de travail en group que les autres. Lorsqu'on regarde les jeunes et leurs projets du groupe on peut poser la question: «Est-ce que les jeunes sont capables de travailler en équipe?»

Moi personnellement, j'ai eu des expiriences mal chaque fois que j'ai doit faire un projet en équipe. Tous le jour je suis le personne qui doit faire tous, pendant les autres se relaxent. Selon moi il y a une grande promble avec les jeunes, parce-que personne est preperé de travailler ensamble.

Mais quand on est capable de travailler ensemble il y a un grande nombre d'avantage. Par exemple, lorse qu'on travaille ensemble le groupe peut voir une probleme de plusieurs vues et trouver une solution qui seulement une personne ne pourrait pas réaliser. Dans un équipe on peut être très productive, si chaque personne ferrait son travail et aidait le groupe. Donc, quand on travaille en groupe il y avait plus d'avantages.

Pour un bon travail en équipe chaque personne doit savoir sa place et son part dans la groupe. Avant on debute le travail en groupe tous les personnes doivent avoir un idée nettement de qu'est que sa rôle dans le groupe est.

J'espère que le prochieine fois que vous travallent avec les collègues vous considererez mon conseil.

Rating 2 – Artikel

Erfüllung der Aufgabenstellung

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Die Textsorte wird fast durchgehend eingehalten, stellenweise zu persönlich gehalten. Der Beginn des zweiten Absatzes (<i>Moi, personnellement, ...</i>) passt zu einer E-Mail; der Schluss ist nicht ganz artikelkonform (<i>J'espère que ...</i>).	8
2	Der Titel ist aus der Angabe entnommen, aber angemessen.	6
3	IP1 ist nicht vorhanden; kein konkretes Projekt wird beschrieben; IP2 und IP3 sind vorhanden und werden ziemlich ausführlich behandelt. Zwei von drei inhaltlichen Punkten werden angeführt.	6
4	Einige Details und Beispiele werden angeführt (... <i>voir une probleme de pleusieurs vues ...; ... on peut être très productive ...; ... doit savoir sa place ...</i>). Im zweiten Absatz werden zwar Details zu persönlich erlebter Teamarbeit gegeben (... <i>je suis le personne qui doit faire tous ...</i>), jedoch wird kein konkretes Projekt beschrieben.	6
5a	Der Sachverhalt in IP 1: <i>présentez un projet scolaire</i> ; wird nicht beschrieben; es werden jedoch einige Vorteile der Teamarbeit einigermaßen erfolgreich beschrieben (... <i>le groupe peut voir une probleme de pleusieurs vues et trouver une solution qui seulement une personne ne pourrait pas réaliser ...; ... Dans un équipe on peut être très productive, si chaque personne ferrait son travail et aidait le groupe ...</i>).	6
5b	Muss nicht angewandt werden (da eine Meinung nur indirekt im Schreibenlass erwähnt wird), wird aber bei dieser Performanz einigermaßen erfolgreich formuliert (<i>Moi personnellement, j'ai eu des expiriences mal ...</i>).	6
5c	Nicht anwendbar.	–
6	Die geringe Überlänge lässt sich hier mit der unverhältnismäßig langen Einleitung erklären.	5
Gesamtstufe 6		

Aufbau und Layout

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Sehr klarer Gesamtaufbau; nur der vorletzte Absatz (<i>Pour un bon travail ...</i>) ist weniger gut mit dem restlichen Text verbunden. Hier wird ein Teil der Aufgabenstellung übernommen, bei den anderen Absätzen ist dies nicht der Fall. Dort wird frei und sinnvoll formuliert.	9
2	Die vorhandenen Inhaltspunkte werden klar und systematisch präsentiert und sind kohärent.	8
3	Der Text ist bis auf eine wenig passende Conclusio sehr gut gegliedert (... <i>J'espère que le prochieine fois que ...</i>).	9
5	Eingeschränkter, aber fast durchgehend passender Einsatz von einfachen textgrammatischen Mitteln, besonders im 2. und 3. Absatz (z. B. ... <i>Selon moi ...; ..., parce-que ...; ... Mais ...; ... Par exemple, ...; ... lorse qu'on ...; ... Donc, ...</i>).	7
Gesamtstufe 8		

Spektrum sprachlicher Mittel

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Ein genügend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln ist vorhanden (<i>passé composé, conditionnel du présent, si + imparfait ...</i>). Der Schüler/die Schülerin versucht, komplexe Gedanken sprachlich zu realisieren. Punktuelle Mängel im Ausdruck werden durch gelungene Wendungen kompensiert (... <i>on peut poser la question ...; ... un grande nombre d'avantage ...; ... vous considerez mon conseil ...</i>).	7
2	Einige vermeidbare Wiederholungen (z. B. <i>capable/s; chaque personne</i>)	7
3	[Treffende Formulierungen] Es sind sowohl treffende (... <i>de plusieurs vues ...; ... trouver une solution ...</i>) als auch unpassende Formulierungen (... <i>expériences mal ...; ... Tous le jour ...</i>) vorhanden.	7
4 [sic]	[Angemessener Stil] Insgesamt angemessener Stil; <i>Moi personnellement...</i> als Beginn für den zweiten Absatz sowie der Schlusssatz <i>J'espère que ...</i> sind nicht artikelkonform.	7
5	[Entnimmt Satzteile] Der Titel und ein ganzer Satz sind aus der Aufgabenstellung entnommen (... <i>une compétence essentielle ...; ... "Est-ce que les jeunes sont capables de travailler en équipe?"</i>).	6
Gesamtstufe 7		

Sprachrichtigkeit

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Häufige Fehler in Strukturen und bei Verbformen (z. B. ... <i>Chaque personne devais ...; ... j'ai doit faire ...; ... un grande nombre d'avantage ...; ... il y avait plus d'avantages ...; ... le prochieine fois que vous travaillent ...</i>). Einige gute Passagen: ... <i>une personne ne pourrait pas réaliser ...; ... le groupe peut voir une probleme de plusieurs vues ...</i>	5
2	Kommunikationsstörende Passagen im dritten und vierten Absatz des Textes (... <i>qui seulement une personne ...; ... Avant on debute le travail en groupe ...</i>). Der Lesefluss wird durch die mangelnde Sprachrichtigkeit unterbrochen.	5
3	Das Verständnis wird teilweise beeinträchtigt. Manche Passagen müssen mehrmals gelesen werden, um den Sinn zu verstehen (... <i>il y a une grande promble ...; ... personne est preperé de travailler; ... lorse qu'on ...</i>).	6
Gesamtstufe 5		

Holistische Betrachtung – Performanz 2 (Artikel)

Der Artikel beginnt mit einer etwas zu langen Einleitung. Er erfüllt nicht alle Inhaltspunkte, da die Vorstellung eines konkreten Projekts fehlt. Anstelle des ersten Inhaltspunkts werden persönliche negative Erfahrungen mit Teamarbeit geschildert. Die anderen Inhaltspunkte werden jedoch ziemlich ausführlich behandelt. Zuletzt werden die Leser/innen für einen Artikel etwas zu persönlich angesprochen. Der Gesamtaufbau des Artikels ist klar. Textgrammatische Mittel sind eingeschränkt vorhanden, werden jedoch passend eingesetzt. Der Schüler/die Schülerin versucht, seine/ihre Ausdrucksweise zu variieren, hat aber manchmal Formulierungsschwierigkeiten. Schwächen in der Verwendung häufiger Strukturen und Wendungen sowie Mängel des Grundwortschatzes sind auffällig (z. B. *j'ai doit faire ...; Tous le jour ...; ... le prochieine fois ...*).

3.2 Bericht – *Projet littéraire*

Erwartungshorizont

Der Schreibauftrag verlangt einen Bericht an das *Centre de Langue Française d'Autriche*. Das *Centre* hat ein Literaturprojekt organisiert, in dessen Rahmen ein frankophoner Autor in die Schule des Schülers/der Schülerin gekommen ist. Der Direktor des *Centre* erwartet einen Bericht über diese Veranstaltung. Wichtig ist, dass auch die Frage *„si les élèves du lycée ont aimé cette journée“* beantwortet wird.

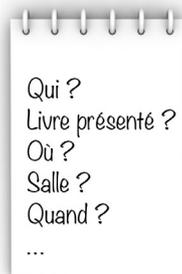
Das zu erwartende Register ist formell und sachlich, der Adressat ist eine bestimmte Person: der Direktor des *Centre de Langue Française d'Autriche*.

Zu Beginn des Berichts sind die Namen des Verfassers und des Adressaten, eine Betreffzeile und das Datum (in französischer Schreibweise) anzuführen.

Anschließend wird eine kurze Einleitung in das Thema verlangt (z. B. *„Le but de ce rapport est ...“*, *„Suite à votre demande, ...“*). Der Hauptteil soll drei inhaltliche Punkte umfassen, die in Absätze gegliedert und jeweils mit einer passenden Überschrift versehen sind. Die Inhaltspunkte verlangen die Beschreibung verschiedener Sachverhalte (Ablauf des Tages, Stärken des Projektes, Verbesserung derartiger Veranstaltungen). Da der dritte Punkt bereits Vorschläge zur möglichen Verbesserung einer derartigen Veranstaltung verlangt, ist ein abschließender Satz/Paragraph optional. Der Bericht umfasst somit vier bis fünf Absätze.

Schreibauftrag³²

Votre classe a participé à un projet littéraire organisé par le *Centre de Langue Française d'Autriche*. Un auteur francophone est alors venu dans votre lycée. Le directeur du *Centre* aimerait savoir si les élèves de votre lycée ont aimé cette journée. Vous décidez de lui envoyer un rapport.



Dans votre **rapport**, vous :

- décrivez comment la journée s'est déroulée
- présentez ce que les élèves ont aimé
- faites des propositions pour améliorer ce type d'évènement

Divisez votre rapport en **sections** et donnez-leur des **titres**. Écrivez environ **200 mots**.

32 – Quelle: SR(D)P Nebentermin 1 2015/16, Französisch (AHS), Schreiben (B1).
Verfügbar unter <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=380&token=b72bb80b9bb4292d742d22b96c95d82e63cc22cc>.

Date: le 14 novembre 2018

Auteur: Pierre Dupont

Au tant que Madame Annelise Heurtier est nous visitée grace à une coopération avec le Centre de Langue Française, je voudrais vous donner mes impression de cette journée.

Le programme de la journée

Bien que nous ayons deux heures pour le visite nous avons gagné beaucoup d'informations. Tout d'abord, on a commencé avec un interaction et puis les élèves ont posé des questions concernant le livre «Le carnet rouge» que tous les ados ont lu. Ensuite, on a parlé de deux autres livres et nous avons aussi posé quelque question général concernant le travail ou la vie d'un auteur. Pour la fin, nous avons préparé un buffet et de plus on avait la possibilité de commencer une conversation personnelle avec l'auteur.

Impressions d'élèves

Avant le visite d'Anneliese Heurtier tous les élèves étaient vraiment curieux, mais quand elle était là ils ont tous été impressionné et peut-être aussi un peu shocké car Madame Heurtier a parlé vraiment rapide avec du vocabulaire élevé. Néanmoins, c'était une bonne expérience pour tous les participants parce qu'on a gagné beaucoup de savoir nouveau et on a eu un conversation super intéressant.

Améliorations

Je crois que tous les élèves auraient plus de temps avec l'auteur. À cause des temps limité nous avons devu effacer beaucoup de questions. De plus, on pourrait aussi trouver une location plus grande pour prendre des photos plus belle et avoir de mieux air.

Rating 1 – Bericht

Erfüllung der Aufgabenstellung

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Die Textsorte ist fast durchgehend eingehalten. Kleine Mängel stellen allein die Formulierung der Einleitung und die Tatsache, dass die im Thema geforderte Information, „si les élèves de votre lycée ont aimé cette journée“, nur indirekt beantwortet wird, dar.	8
2	Unvollständig, da die Betreffzeile fehlt. Die drei Abschnittsüberschriften sind vorhanden und passen formal gut zusammen (Nominalstil), die dritte Abschnittsüberschrift ist allerdings weniger gut formuliert.	8
3	Alle inhaltlichen Punkte sind angeführt. IP 1 und IP 2 sind sehr ausführlich behandelt, IP 3 ist etwas kürzer und inhaltlich unlogisch in Bezug auf IP 1.	8
4	Es gibt veranschaulichende Detailpunkte zu allen Inhaltspunkten (z. B. IP 1: ... <i>une interaction ...</i> ; ... <i>posé des questions ...</i> ; ... <i>un buffet ...</i> ; ... <i>conversation personnelle ...</i> /z. B. IP 2: ... <i>tous impressionnés et aussi in peu shocké ...</i> ; ... <i>une bonnes experience ...</i> ; ... <i>conversation super intéressant ...</i> /z. B. IP 3: <i>temps limité -> effacer beaucoup de questions, prendre des photos plus belle</i>).	10
5a	In IP 1 wird der Sachverhalt sehr erfolgreich dargestellt: der Ablauf der zwei Stunden wird genau beschrieben. Der Sachverhalt von IP 2 – die Reaktion der Schüler – wird nur einigermaßen erfolgreich beschrieben, da ohne Angabe von Details und ohne detailliertere Erklärung.	8
5b	Nicht anwendbar.	–
5c	Nicht anwendbar.	–
6	Die geforderte Wortanzahl liegt zwar knapp über + 10%, kann aber noch als eingehalten betrachtet werden.	✓
Gesamtstufe 8		

Aufbau und Layout

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Aufgrund des Einstiegs und des IP 3 hat der Text keinen sehr klaren Gesamtaufbau.	8
2	In IP 1 wird der Tagesablauf chronologisch und klar geschildert. IP 2 (<i>tous les élèves étaient vraiment curieux, mais quand elle était là, ils ont tous été impressionné</i>) und IP 3 sind einigermaßen systematisch aufgebaut.	7
3	Gliedert den Text durchgehend in passende Absätze.	8
5	Fast durchgehend guter Einsatz von textgrammatischen Mitteln (z. B. <i>tout d’abord</i> ; <i>puis</i> ; <i>ensuite</i> ; <i>de plus</i> ; <i>néanmoins</i> ; <i>parce qu’on</i> ; <i>à cause de</i>), einige sind unpassend (<i>au tant que</i> ; <i>bien que</i> ; <i>pour la fin</i>).	8
Gesamtstufe 8		

Spektrum sprachlicher Mittel

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Ausreichend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln (z. B. Passiv, Relativsatz, Conditionnel), es mangelt aber an der hinreichenden Genauigkeit, da zu viele Wörter nicht exakt angewendet werden (z. B. ... <i>vocabulaire élevé</i> ...).	7
2	Der Text enthält kaum Wiederholungen, sie weisen aber sehr wohl auf begrenzte Ausdrucksmöglichkeiten hin (z. B. ... <i>posé des questions</i> ...).	9
3 [sic]	[Formulierungsschwierigkeiten] Der Text weist zwar wenige, aber inhaltlich störende Formulierungsschwierigkeiten auf (z. B. ... <i>effacer beaucoup de questions</i> ...; ... <i>bien que nous ayons deux heures</i> ...).	7
4	[Angemessener Stil] Der Stil ist in Bezug auf die Textsorte an einzelnen Stellen zu familiär, da einige umgangssprachliche Ausdrücke verwendet werden (z. B. ... <i>super intéressant</i> ...; ... <i>les ados</i> ...; ... <i>shockés</i> ...).	6
Gesamtstufe 7		

Sprachrichtigkeit

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Grundwortschatz und häufige Strukturen werden ausreichend gut beherrscht, jedoch behindern Formulierungsschwierigkeiten stellenweise relativ stark die Kommunikation (z. B. <i>Annelise Heurtier est nous visitée</i> ; ... <i>un interaction</i> ...; ... <i>le visite</i> ...; ... <i>impressions d'élèves</i> ...; ... <i>un peu shocké</i> ...; ... <i>a parlé vraiment rapide avec du vocabulaire élevé</i> ...; ... <i>nous avons devu</i> ...; ... <i>à cause des temps limité</i> ...; ... <i>on a eu un conversation</i> ...; ... <i>des photos plus belle</i> ...).	6
2	Beim Formulieren komplexer Sachverhalte treten sprachliche Fehler auf, welche die Kommunikation beeinträchtigen (z. B. <i>Au tant que Madame Heurtier, je crois que tous les élèves auraient plus de temps avec l'auteur</i>).	6
3	Viele Fehler in der Rechtschreibung, sie beeinträchtigen das Verständnis aber nur teilweise (z. B. <i>shocké, vocablaire, expèrience, mes impression, quelque question général</i>).	8
4	Es gibt teilweise Interferenzen aus anderen Sprachen (<i>gagné beaucoup d'informations, trouver une location, avoir de mieux air</i>).	8
Gesamtstufe 7		

Holistische Betrachtung – Performanz 1 (Bericht)

Im Bericht an den Direktor des französischen Sprachzentrums sind fast alle formalen Kriterien erfüllt. Der gute Gesamteindruck wird nur durch den fehlenden Betreff und den beinahe unverständlichen Einleitungssatz gestört. Mit Ausnahme des dritten Inhaltspunktes ist der Text inhaltlich dicht. Das Treffen mit der Autorin ist gut beschrieben und wird durch die erwähnten Details gut nachvollziehbar. Auch wenn dabei einige nicht so positive Aspekte erwähnt werden, wird klar, warum den Schüler/innen dieses Treffen gefallen hat. Die wenigen, aufgrund des mangelnden Wortschatzes auftretenden Formulierungsschwierigkeiten beeinträchtigen zwar nicht das globale Verständnis, unterbrechen aber doch den Lesefluss. Die Schwächen des Textes liegen vor allem in der nicht immer der Textsorte entsprechenden Wahl des Vokabulars und den Formulierungsschwächen, die auf deutliche Unsicherheiten in Grammatik und Lexik zurückzuführen sind.

Date 14.11.2018

Auteur: Marie Dupont

Introduction

En ce qui concerne le projet littéraire, j'ai rédigé un rapport sur mes expériences d'un rendez-vous avec l'auteur.

Le rendez-vous

Mon classe et moi ont lit le livre «Le carnet rouge» et nous avons été fascinés par l'histoire. C'est la raison pour laquelle, nous intervenons l'auteur de ce livre, Annelise Heurtier. Nous avons bon préparé cet événement et c'était incroyable ! Madame Heurtier est une gentille et ouvert écrivaine. D'ailleurs, elle repondait attentivement à toutes les questions. En outre, elle a aussi expliqué comment elle a fait les recherches pour le livre. C'était vraiment intéressant!

C'était une expérience magnifique

Il est toujours un plaisir de faire connaissance avec l'auteur. Nous avons gagné plus d'aspects profond des livres et faire connaissance avec une vraie écrivaine. Nous en avons vraiment profité. En plus, nous pouvons finalement faire connaissance avec la person derriere le livre. Elle a nous émmene plus profond au monde de son livre. Nous, tous, ont aimé cette expérience.

Mes preoccupations

En general, la journée avec l'auteure était fantastique. Bien que nous soyons très contents, plus de temps avec lui avait été plus bien pour avoir la possibilité de poser plus questions. Neanmoins, cette journée et cettex expérience étaient parfaites!

201 mots

Rating 2 – Bericht

Erfüllung der Aufgabenstellung

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Die Textsorte ist nur überwiegend eingehalten. Der Einleitungssatz ist sehr ungenau, der gesamte Text ist zu persönlich gehalten.	6
2	Der Adressat ist falsch (das E-Mail müsste an den <u>Direktor</u> des Centre gehen), das Datum ist falsch angegeben, die Betreffzeile fehlt. Die erste Abschnittsüberschrift passt, die zweite ist schlecht formuliert, die dritte ist inhaltlich unpassend.	4
3	Es werden nur zwei von drei inhaltlichen Punkten angeführt und sie werden nicht ausführlich behandelt. In ‚Le rendez-vous‘ wird nicht wirklich der Ablauf des Tages beschrieben. IP 2 ist inhaltlich sehr redundant (... <i>faire connaissance avec ...</i>), IP 3 enthält nur <u>einen</u> Vorschlag (= die Möglichkeit, Fragen zu stellen).	5
4	Es werden manchmal irrelevante Details angeführt: im ersten Absatz wird von der Vorbereitung auf den Tag mit der Autorin berichtet, es ist eher ein Erlebnisbericht, in IP 3 wird vor allem betont, dass der Tag <i>fantastisch</i> bzw. <i>perfekt</i> war.	4
5a	Die Sachverhalte der IP 1 und 2 werden nicht erfolgreich erklärt (z. B. <i>Nous avons bon préparé cet événement et c’était incroyable; nous avons gagné plus d’aspects profond des livres et faire connaissance avec une vraie écrivaine</i>). In IP 3 werden die Sachverhalte sehr einfach, aber einigermaßen erfolgreich kommuniziert.	5
5b	Die eigene Meinung wird in sehr einfacher Weise kommuniziert.	6
5c	<i>Nicht anwendbar.</i>	–
6	Die geforderte Wortanzahl wird eingehalten.	✓
Gesamtstufe 5		

Aufbau und Layout

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Gesamtaufbau ist einigermaßen angemessen, jedoch nicht klar und der rote Faden fehlt.	6
2	Der einzelnen Punkte werden einigermaßen systematisch präsentiert. Der Text selbst ist jedoch oft redundant, er wirkt stellenweise eher wie ein innerer Monolog, in dem Gedanken wenig systematisch aneinandergereiht werden. Trotzdem ist der Aufbau verständlich; der Leser muss nicht einzelne Passagen wiederholt lesen, um die Zusammenhänge zu begreifen.	6
3	Durchgehend passende Absätze sind vorhanden.	8
5	Durchgehend richtiger Einsatz von textgrammatischen Mitteln (z. B. <i>en ce qui concerne; c’est la raison pour laquelle; en outre; en général; néanmoins; nous en avons vraiment profité; nous tous; elle a aussi expliqué</i>).	10
Gesamtstufe 7		

Spektrum sprachlicher Mittel

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Es sind zwar genug lexikalische, aber nicht genug strukturelle Mittel für die Textsorte <i>Rapport</i> vorhanden, um sich präzise genug ausdrücken und damit die Aufgabe erfüllen zu können. Die meisten Sätze bestehen allein aus Subjekt, Verb und Objekt.	5
2	Der Text enthält zwar nur gelegentlich Wiederholungen aufgrund eingeschränkter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten, diese sind aber konzentriert in einem Absatz (IP 2) und dadurch sehr störend (... <i>faire connaissance</i> ...; ... <i>profond</i> ...; 2x <i>Satzanfang mit ‚Nous‘</i>).	7
3	[Treffende Formulierungen] Der Text enthält einige treffende Formulierungen (z. B. <i>bien que + Subjonctif</i> ; ... <i>nous en avons vraiment profité</i> ...; ... <i>nous tous</i> ...; <i>Variation: écrivaine – auteur</i>).	8
4	[Formulierungsschwierigkeiten] Der Text enthält zwar Formulierungsschwierigkeiten (z. B. <i>En ce qui concerne le projet littéraire, j’ai rédigé un rapport sur mes expériences d’un rendez-vous</i> ...; <i>Il est toujours un plaisir</i> ...; <i>Nous avons gagné plus d’aspects profond</i> ...), aber diese sind selten auf einen mangelnden Wortschatz zurückzuführen (z. B. ... <i>nous intervenons l’auteur</i> ...).	8
4 [sic]	[Angemessener Stil] Der Stil ist in Bezug auf die Textsorte nur ansatzweise angemessen. Er ist zu persönlich (z. B. ... <i>ma classe et moi</i> ...) und enthält zu viele emotionale Ausrufe (z. B. <i>C’était vraiment intéressant!</i>).	4
Gesamtstufe 6		

Sprachrichtigkeit

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Grundwortschatz wird nur ausreichend gut beherrscht (z. B. <i>Mon classe et moi ont lit, nous intervenons</i> (nicht nur falsches Verb, auch falsche Zeit); ... <i>nous avons bon préparé</i> ...; ... <i>une gentille et ouvert écrivaine</i> ...; ... <i>elle répondait attentivement</i> ...; ... <i>nous avons gagné plus d’aspects profond des livres et faire connaissance</i> ...; ... <i>en plus nous pouvons finalement faire connaissance</i> ...; ... <i>nous tous ont aimé</i> ...; ... <i>la possibilité de poser plus questions</i> ; ... <i>cettes expériences</i> ...).	6
2	Auffallend ist, dass zwar einige komplexe Strukturen beherrscht werden, dass aber beim Formulieren einfacher Sachverhalte sprachliche Fehler, die die Kommunikation beeinträchtigen, auftreten (z. B. ... <i>plus de temps avec lui avait été plus bien</i> ...; <i>Elle a nous émmene plus profond au monde de son livre</i>).	5
3	Die Rechtschreibung beeinträchtigt das Verständnis nur sehr selten. Auffallend ist allein die fehlende oder falsche Accent-Setzung.	9
4	Es treten nur gelegentlich Interferenzen aus anderen Sprachen auf (z. B. ... <i>est une gentille et ouvert écrivaine</i> (Wortstellung); <i>Il est toujours un plaisir</i> ...; ... <i>gagné plus d’aspects</i> ...).	8
Gesamtstufe 7		

Holistische Betrachtung – Performanz 2 (Bericht)

Aus dem Bericht geht deutlich die Begeisterung für das Projekt und den Besuch der Autorin hervor. Manche irrelevanten Details werden allerdings zu stark gewichtet und die eigentliche Aufgabenstellung wird dadurch nur bedingt erfüllt. Vor allem im ersten Absatz fehlt die genaue Darstellung des Ablaufs des Autorentreffens, dieses Thema wird nur am Rande behandelt. Wichtige Informationen werden dadurch nicht gegeben.

Komplexe Ideen werden richtig kommuniziert und formuliert, bei der Darstellung einfacher Sachverhalte treten jedoch elementare Fehler auf. Diese Diskrepanz ist auffällig. Zahlreiche textgrammatische Mittel werden richtig verwendet, was sich unter anderem durch eine große Zahl an unterschiedlichen Konnektoren abbildet.

Das Layout wird eingehalten. Der Stil ist mitunter wenig sachlich und erinnert zuweilen an einen Blog-eintrag oder ein E-Mail.

Trotz einiger sprachlicher Fehler wird die Kommunikation nie beeinträchtigt. Die Zeichensetzung ist sehr korrekt.

3.3 Blog – *La photographie*

Erwartungshorizont

Der Schreibauftrag verlangt einen Blogbeitrag zum Thema „Fotografie“ in einem französisch-österreichischen Blog, der gemeinsam mit einer französischen Partnerschule gestaltet wird. Das im Blogbeitrag zu erwartende Register ist sehr persönlich.

Bloggernamen und Titel sind anzugeben.

Eine Einleitung in Form eines eigenen Absatzes ist bei dieser Themenstellung nicht unbedingt erforderlich.

Der Blogbeitrag, der aus drei Unterpunkten besteht, ist in logische Absätze zu untergliedern. Der Schlussteil kann mit der Aufforderung an die Leserschaft enden, auf diesen Blogbeitrag zu reagieren. Jedenfalls soll ein erkennbarer Schluss vorhanden sein.

Im ersten Unterpunkt soll der Schüler/die Schülerin zunächst einen Sachverhalt präsentieren. Es geht um die Relevanz der Fotografie in seinem/ihrem Leben. Hier kann der Schüler/die Schülerin auch Beispiele angeben, in welchen verschiedenen Situationen er/sie fotografiert. Im zweiten Unterpunkt soll erklärt werden, warum man gerne fotografiert wird oder nicht. Im dritten Unterpunkt geht es um den Selfie-Trend. Der Schüler/die Schülerin soll hier Stellung beziehen und die eigene Meinung darstellen.

Schreibauftrag³³

Votre école partenaire à Paris porte le nom d'un grand photographe français, Robert Doisneau. Ensemble, vous créez donc un blog franco-autrichien sur le thème de la photographie.



Vous avez décidé d'écrire une entrée. Dans votre **entrée**, vous :

- présentez l'importance des photos dans votre vie
- expliquez pourquoi vous aimez ou pas être pris/e en photo
- donnez votre avis sur la mode des selfies

Donnez un **titre** à votre entrée. Écrivez environ **200 mots**.

33 – Quelle: SR(D)P Nebentermin 1 2017/18, Französisch (AHS), Schreiben (B1).
Verfügbar unter <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2682&token=baf8a8f9878e20bd59823081a0796e49bddcd7d7>.

Nom d'utilisateur: hannah.9

date: 9.11.2018, 7:45

sujet: la photographie

Notre école partenaire à Paris porte le nom d'un grand photographe français. Pour cette raison je veux vous raconter sur l'importance de la photographie dans ma vie.

Pour moi, la photographie n'est pas toujours important. Je prends beaucoup de photos quand je suis en vacances ou aux events comme un concert ou un event sportif. Mais quand je suis à la maison ou à l'école je ne prends pas de photos.

En général, prendre des photos est une bonne idée parce qu'on peut souvenir mieux qu'est-ce qu'on a fait et j'aime beaucoup désigner des albums après avoir pris des photos. Donner des photos à ma chambre par exemple à la porte est aussi quelque chose je fais souvent.

Mais une mode en photographie que je n'aime pas beaucoup, c'est les selfies. Je pense qu'il est normal de prendre des selfies de temps en temps. Mais à mon avis certaines personnes prennent trop des selfies. C'est quelque chose j'observe beaucoup quand je suis en vacances. Partout les gens avec des selfies-stic prennent photos tout le temps. Je pense que quand on fait ça on ne peut pas voir les choses qui sont avant notre yeux.

Je m'intéresse beaucoup votre opinion sur cette sujet. Aimez-vous prendre des photos ou des selfies? M'écrivez un commentaire si vous voulez.

217 Wörter inkl. Betreff

Rating 1 – Blog

Erfüllung der Aufgabenstellung

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der einleitende Satz ist unpassend (<i>Notre école partenaire ...</i>). Der letzte Satz passt sehr gut zur Textsorte (<i>M'écrivez un commentaire ...</i>). Insgesamt wird die Textsorte gut eingehalten.	9
2	Bei der Reifeprüfung sind die Felder zum Bloggernamen und Titel vorgegeben. In diesem Text kann <i>la photographie</i> als Titel gesehen werden. Dieser Titel wiederholt das Thema des Blogeintrags und ist nichtssagend.	4
3	IP2 (<i>expliquez pourquoi vous aimez ou pas être pris/e en photo</i>) wurde möglicherweise falsch aufgefasst und wird im Text nicht behandelt. Die restlichen Inhaltspunkte sind vorhanden und werden detailliert ausgeführt.	6
4	Zu IP1 und IP3 gibt es zahlreiche Details und Beispiele (IP1: <i>... comme un concert ou un event sportif; ... parce qu'on peut souvenir mieux ...; Donner des photos à ma chambre ...; IP3 : C'est quelque chose j'observe beaucoup ...; Partout les gens avec des selfie-stic prennent photos tout le temps.</i>).	7
5a	Nur IP1 verlangt einen Sachverhalt, dieser wird erfolgreich kommuniziert. Der Schüler/die Schülerin geht darauf ein, bei welchen Gelegenheiten er/sie Fotos macht und wozu sie dienen (<i>... quand je suis en vacances ou aux events comme un concert ...; ... j'aime beaucoup désigner des albums ...; ... Donner des photos à ma chambre par exemple à la porte ...</i>).	8
5b	Die Meinung zum Selfie-Trend (<i>... certaines personnes prennent trop des selfies; ... tout le temps; ... on ne peut pas voir les choses qui sont avant notre yeux.</i>) wird deutlich ausgedrückt.	9
5c	<i>Nicht anwendbar.</i>	–
6	Die geforderte Wortanzahl wird eingehalten.	✓
Gesamtstufe 7		

Aufbau und Layout

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Gesamtaufbau ist klar; allein der erste Satz ist etwas unpassend (<i>Notre école partenaire à Paris porte le nom ...</i>).	9
2	Der Anfang ist nicht kohärent. Insgesamt werden die Informationen logisch angeführt. Es gibt keine Gedankensprünge. Eine Passage (<i>...parce qu'on peut souvenir mieux qu'est-ce qu'on a fait et j'aime beaucoup désigner ...</i>) ist wenig kohärent, da zwei Ideen in einem Satz ohne passenden Übergang angeführt werden. Der Übergang zum nächsten Absatz mit <i>Mais</i> ist wenig gelungen.	8
3	Der Text ist in passende Absätze gegliedert und jeder Absatz für sich macht Sinn und ist logisch.	10
5	Einige textgrammatische Mittel sind vorhanden (<i>... Pour cette raison ...; ... dans ma vie ...; ... une mode en photographie que je n'aime pas beaucoup, c'est les selfies ...; ...les choses qui ...; ... si vous voulez ...</i>), werden aber nicht immer richtig eingesetzt; es gibt wenige Pronomen und einige Wiederholungen: <i>mais</i> (3x), <i>quand</i> (4x).	7
Gesamtstufe 8		

Spektrum sprachlicher Mittel

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Das Spektrum an Sprache ist genügend breit, um sich mit einer gewissen Genauigkeit ausdrücken zu können. (... <i>Pour moi, la photographie n'est pas toujours important ...</i> ; ... <i>après avoir pris ...</i> ; ... <i>Mais à mon avis certaines personnes prennent trop des selfies ...</i> ; ... <i>Partout les gens avec des selfie-stic ...</i>). Manchmal sind die Strukturen nicht klar (... <i>on peut souvenir mieux qu'est-ce qu'on a fait ...</i>).	7
2	Es gibt einige Wiederholungen (<i>photos; prendre; je suis; quelque chose</i>) und Umschreibungen aufgrund eines mangelhaften Wortschatzes (... <i>Donner des photos à ma chambre ...</i>).	6
3	[Formulierungsschwierigkeiten] Der Schüler/die Schülerin hat manchmal Formulierungsschwierigkeiten (<i>event; selfie-stic; désigner; avant notre yeux</i>).	6
5	[Angemessener Stil] Für den Blog ist der Stil fast durchgehend angemessen. Ein Satz (<i>Pour cette raison je veux vous raconter ...</i>) im ersten Absatz ist stilistisch nicht optimal für einen Blogeintrag. Der Zusatz am Ende des Textes (... <i>si vous voulez ...</i>) ist ebenfalls unpassend.	8
5	[Entnimmt Satzteile] Der erste Satz ist aus der Aufgabenstellung entnommen, ebenso die Wendung ... <i>l'importance de la photographie dans ma vie ...</i>	6
Gesamtstufe 6		

Sprachrichtigkeit

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Grundwortschatz wird gut beherrscht (... <i>En général, prendre des photos est une bonne idée ...</i> ; ... <i>Je pense qu'il est normal de prendre des selfies de temps en temps ...</i>). Probleme sind z. B. bei Präpositionen und beim Imperativ (<i>raconter sur; à ma chambre; avant notre yeux; m'écrivez;</i>) vorhanden. Der Beginn des Textes ist sprachlich besser formuliert als gegen Ende (... <i>Je m'intéresse beaucoup votre opinion ...</i>).	7
2	Bei komplexeren Strukturen gibt es kaum kommunikationsstörende Fehler (z. B. ... <i>on peut souvenir mieux ...</i>).	8
3	Das Verständnis wird durch gelegentlich fehlende Satzzeichen kaum beeinträchtigt (z. B. ... <i>Donner des photos à ma chambre par exemple ...</i>).	9
Gesamtstufe 7		

Holistische Betrachtung – Performanz 1 (Blog)

Der Titel des Blogeintrags ist wenig gelungen. Der Text beginnt mit einer unpassenden Einleitung, die noch dazu aus der Aufgabenstellung übernommen ist. In den ersten zwei Absätzen geht der Schüler/die Schülerin ausführlich auf die Wichtigkeit von Fotos im eigenen Leben ein (IP1). Der zweite Inhaltspunkt wird nicht behandelt (wahrscheinlich missverstanden). Der dritte Inhaltspunkt wird klar ausgeführt und enthält einige Details. Positiv ist, dass sich der Schüler/die Schülerin abschließend an die Leserschaft wendet, um deren Meinung einzuholen. Insgesamt ist der Text gut aufgebaut, das Spektrum der sprachlichen Mittel ist allerdings nicht sehr breit.

La photographie a changé le monde. Pour quelques gens les photos sont des souvenirs, pour autres c'est du vrai art. Pour moi, photos sont un art. Je ne prends pas de photos parce que je veux des souvenirs, mais parce que c'est un method qui me calme. Pour moi, ce qui est aussi important est l'impression. Et je veux que mes photos sont differents. Qu'ils sont plus belles, plus mystique, plus exotique. Alors, comme vous voyez, la photographie a un grand importance dans mon vie.

En général, je n'a pas du probleme avec être prise en photo. Mais je déteste poser pour les «tout-le-monde-souris-photos». Je déteste ça parce que quand je me regarde après sur ce photos, je me sens vraiment débile, en voyant le grand «sourire» sur mon visage.

Mais j'aime, par exemple, prendre des photos drôle avec mes amis. Là, j'ai pas de problemes d'être sur le photo, parce que c'est le process qui est drôle et important, pas vraiment le photos.

Et finalement – la mode de selfies. Le selfies sont une idée magnifique. Tu n'a pas besoin d'une autre personne qui te pris sur un photo. Mais – oui, j'ai un probleme avec celles aussi – je n'aime pas de selfies classiques. Tout le mond les fait. Et ça, c'est fatigant. Alors j'ai découvert une mode nouvelle – les «advanced selfies». C'est l'art de prendre de selfies comme ça, qu'on ne voit pas que ce sont des selfies. Je peux recommander de l'essayer!

248 Wörter inkl. Betreff

Rating 2 – Blog

Erfüllung der Aufgabenstellung

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Leser/die Leserin wird angesprochen (... <i>comme vous voyez</i> ,...); die vorgegebene Textsorte wird durchgehend eingehalten; der Text weist einen guten Einstieg (<i>La photographie a changé le monde.</i>) und einen gelungenen Abschluss auf (<i>Je peux recommander de l'essayer!</i>); eigene Absätze für Beginn und Abschluss sind nicht notwendigerweise erforderlich.	10
2	Sehr guter Titel, wenn auch nicht zu allen Teilen des Textes perfekt passender Titel.	9
3	Alle inhaltlichen Punkte werden angeführt und so ausführlich wie für die Aufgabenstellung möglich behandelt.	10
4	Veranschaulichende Details und Beispiele werden für alle inhaltlichen Punkte angeführt (... <i>Qu'ils sont plus belles, plus mystique, plus exotique</i> ...; ... <i>en voyant le grand „sourire“ sur mon visage</i> ...; ... <i>C'est l'art de prendre de selfies comme ça, qu'on ne voit pas</i> ...).	10
5a	Der Sachverhalt (<i>présentez l'importance des photos dans votre vie</i>) wird erfolgreich mit vielen Beispielen unterlegt; im 1. Absatz wird dieser erfolgreich erklärt, im 2. Absatz sehr erfolgreich (... <i>Mais je déteste poser pour les „tout-le-monde-souris-photos“</i> ...).	9
5b	Die eigene Meinung wird sehr gut kommuniziert (... <i>Pour moi</i> ...; ... <i>Et je veux que</i> ...; ... <i>Je déteste poser</i> ...; ... <i>Mais j'aime, par exemple</i> ...); die komplexe Auseinandersetzung mit dem Thema führt allerdings dazu, dass die Meinung nicht an allen Stellen ganz klar und deutlich vermittelt wird.	9
5c	Nicht anwendbar.	–
6	Die Wortanzahl ist zu hoch.	5
Gesamtstufe 9		

Aufbau und Layout

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Sehr klarer Gesamtaufbau; der Übergang zwischen Absatz 1 und Absatz 2 ist nicht optimal gelungen (<i>En général, je n'a pas du probleme</i> ...).	9
2	Der 1. IP wird einigermaßen klar präsentiert, die übrigen IP sehr klar und systematisch. Im 1. Absatz ist die Verknüpfung der Gedanken nicht ganz schlüssig (<i>La photographie a changé le monde. Pour quelques gens...</i> ; ... <i>Pour moi, photos sont un art...</i> ; ... <i>c'est un method qui me calme...</i> ;... <i>,ce qui est aussi important est l'impression. Et je veux que...</i>); hier handelt es sich eher um eine Aneinanderreihung von Ideen.	8
3	Der Text ist sehr gut gegliedert.	10
5	Eine große Anzahl von verschiedenen textgrammatischen Mitteln ist vorhanden, die fast durchgehend passend verwendet werden (... <i>Alors, comme vous voyez</i> , ...; ... <i>Là, j'ai pas de problèmes</i> ...); vermeidbare Wiederholungen kommen vor (z. B. <i>parce que</i>).	9
Gesamtstufe 9		

Spektrum sprachlicher Mittel

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Text weist – mit gewissen Einschränkungen – ein breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln auf: Aufzählungen; unterschiedliche strukturelle Mittel; passende Kollokationen; eine gewisse Wortgewandtheit besteht; treffende, abstrakte Formulierungen (... <i>un method qui me calme ...</i> ; ..., <i>en voyant ...</i> ; ... <i>recommander de l'essayer!</i>).	9
2	Wiederholungen sind nur gelegentlich vorhanden (<i>parce que; je déteste</i>) weisen aber kaum auf sprachlich begrenzte Ausdrucksmittel hin.	9
3	[Treffende Formulierungen] Es gibt geringfügige Formulierungsschwierigkeiten aufgrund eines mangelnden Wortschatzes (z. B. ... <i>qui te pris sur un photo ...</i>).	9
4	[Formulierungsschwierigkeiten] Der Schüler/die Schülerin verwendet meist treffende Formulierungen (... <i>je me sens vraiment débile, en voyant le grand « sourire » ...</i>).	10
5	[Angemessener Stil] Der Stil ist am mündlichen Sprachgebrauch orientiert, jedoch für einen Blogeintrag angemessen (<i>Mais je déteste poser pour les „tout-le-monde-souris-photos“...;... je me sens vraiment débile ...; ... Et ça, c'est fatiguant.</i>).	10
Gesamtstufe 9		

Sprachrichtigkeit

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Schüler/die Schülerin beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen gut, jedoch ist eine gewisse Fehlerhaftigkeit vorhanden (z. B. ... <i>ils sont belles ...</i> ; ..., <i>je n'a pas du probleme ...</i> ; ... <i>d'une autre personne qui te pris sur un photo ...</i> ; ... – <i>je n'aime pas de selfies classiques ...</i>).	7
2	Die Kommunikation ist kaum beeinträchtigt (... <i>qui te pris sur un photo ...</i> ; ... <i>comme ça, qu'on ne voit pas que ...</i>).	8
3	Die vereinzelt Orthografiefehler (... <i>method ...</i> ;... <i>déteste ...</i> ; ... <i>procéss ...</i>) beeinträchtigen nicht das Verständnis.	10
Gesamtstufe 8		

Holistische Betrachtung – Performanz 2 (Blog)

Der Titel ist gelungen, deckt jedoch nicht vollständig die Intention des Textes ab. Der Einstieg in die Thematik ist interessant und der Abschluss des Textes stimmig. Die Inhaltspunkte werden mit zahlreichen, komplexen Ideen – für die Leserschaft interessant und spannend – ausgeführt. Die Sachverhalte werden erfolgreich erklärt und die eigene Meinung wird gut kommuniziert. Die Arbeit ist sehr gut aufgebaut, jedoch ist der Übergang von Absatz 1 zu Absatz 2 nicht ganz optimal gelungen. Innerhalb des 1. Absatzes sind die Gedanken nicht immer schlüssig verknüpft. Ein breites Spektrum an sprachlichen Mitteln zeichnet diesen Text aus. Der Stil ist für einen Blogeintrag authentisch und passend. Der Grundwortschatz und häufige Strukturen werden gut beherrscht, es kommen aber auch Fehler vor, die allerdings die Kommunikation kaum beeinträchtigen. Die Wortanzahl wird deutlich überschritten, da die inhaltlichen Punkte sehr ausführlich behandelt werden.

3.4 E-Mail – Assistante en classe

Erwartungshorizont

Der Schreibauftrag verlangt ein E-Mail eines Schülers/einer Schülerin an Anne Ducroix, die im nächsten Jahr als Assistentin an seiner/ihrer Schule arbeiten wird.

Der Hauptgrund des E-Mails ist die kleine Wohnung in der Nähe des Schülers/der Schülerin, die von der Assistentin gemietet werden kann. Die Französischlehrkraft hat den Schüler/die Schülerin gebeten, der Assistentin deshalb zu schreiben und dieser gleichzeitig auch noch andere Informationen zur Schule und zum Mehrwert einer Sprachassistentin im Unterricht zu geben.

Zunächst sind Absender (*De: ...*), Empfänger (*À: ...*) und Betreff (*Objet: ...*) anzuführen.

Am Beginn des E-Mails ist eine adäquate Anrede zu verwenden. Der Hauptteil umfasst drei inhaltliche Punkte, diese sind in Absätze gegliedert. In allen drei Inhaltspunkten werden Sachverhalte beschrieben (Vorteile einer Assistentin, Informationen über die Schule und die Wohnung) und zumindest im ersten muss auch eine persönliche Meinung kommuniziert werden (*pourquoi vous êtes content/e*). Einleitungssatz und Schlusssatz müssen klar erkennbar sein. Als Abschluss ist eine passende Verabschiedung zu formulieren.

Das zu erwartende Register muss neutral bis formell sein. Dennoch ist bei diesem Schreibauftrag auch die Anrede mit „tu“ möglich.

Schreibauftrag³⁴



L'année prochaine, Anne Ducroix, une jeune Française, va travailler dans votre lycée comme assistante. Elle cherche encore un logement. Près de chez vous, il y a un petit appartement à louer. Votre professeur vous propose d'écrire à Anne pour l'informer de cet appartement et lui donner d'autres informations importantes.

Dans votre **courriel**, vous :

- expliquez pourquoi vous êtes content(e) d'avoir une assistante en classe
- donnez des informations intéressantes sur le lycée
- décrivez les avantages de l'appartement que vous avez trouvé

Écrivez environ **200 mots**.

34 – Quelle: SR(D)P Nebentermin 2 2015/16, Französisch (AHS), Schreiben (B1).
Verfügbar unter: <https://www.srdp.at/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=1705&token=c1506ce06dbc7d12a96a3affd4839e78c4d73ff2>.

À: Anne Ducroix

Objet: Travailler comme assistante à notre école

Salut Anne,

Je vais à l'école où tu vas être notre assistante en classe. J'espère que tu vas bien, moi, ça va.

Je suis très contente d'avoir une assistante en classe parce que il est très difficile seulement parler avec le professeur, et si on a une assistante elle peut nous aider avec la prononciation. C'est pourquoi je voudrais avoir une assistante en classe.

Notre école est très intéressante. Il y a des nationalités différentes à l'école, les gens sont sympathiques et il y a aussi un grand buffet avec des spécialités. Nous avons beaucoup des professeurs qui parle le Français et je pense que tu ne vas pas avoir des difficultés avec la communication (trouver les classes est difficile au début parce que l'école est très grande.)

Mais si tu vas travailler à notre école tu aussi dois avoir un appartement. J'ai trouvé un appartement pour toi et je crois qu'il va te plaisir. L'appartement n'est pas trop grand mais pour une personne il est bon. Tu peux aller à pied à l'école si tu veux mais tu peux aussi prend le bus. L'école n'est pas loin et l'appartement n'est pas chère. Il y a aussi des magasins pas loin.

Si tu as quelques questions concernant l'appartement demande-moi s'il te plaît! J'espère que tu vas aimer mon offre et reponds-moi vite!

228 Wörter inkl. Betreff

Rating 1 – E-Mail

Erfüllung der Aufgabenstellung

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Die Textsorte ist fast durchgehend eingehalten. Es fehlen zwar einige formale Aspekte der Textsorte E-Mail (<i>formule de politesse</i> , Mailadresse mit @ und Absender fehlen), trotzdem ist der Text nicht mit anderen Textsorten verwechselbar.	8
2	Es fehlen: Absender, Mailadresse, Grußzeile und Unterschrift.	4
3	Alle inhaltlichen Punkte sind angeführt und nicht nur ‚wenig ausführlich‘ behandelt. Einige Informationen sind allerdings aus der Themenangabe übernommen und werden wiederholt.	7
4	Es gibt veranschaulichende Details und Beispiele für fast alle inhaltlichen Punkte (z. B. in IP 2: ... <i>nationalités différentes à l'école...</i> ; ... <i>les gens sont sympathiques ...</i> ; ... <i>un grand buffet ...</i> oder in IP 3: ... <i>pas trop grand ...</i> ; ... <i>aller à pied à l'école ...</i> ; ... <i>pas très chère ...</i> ; ... <i>magasins pas loin ...</i>).	8
5a	Die Sachverhalte werden nicht immer erfolgreich erklärt (z. B. in IP 1: ... <i>il est difficile de seulement parler avec le professeur ...</i> ; ... <i>elle peut nous aider avec la prononciation; C'est pourquoi je voudrais avoir une assistante en classe.</i>).	7
5b	Die Meinung wird klar und deutlich kommuniziert (z. B. in IP 1: <i>Je suis très contente d'avoir une assistante en classe ...</i> ; in IP 2 : <i>Notre école est très intéressante.</i> ; in IP 3: ... <i>mais pour une personne il est bon</i>).	10
5c	Nicht anwendbar	–
6	Die geforderte Wortanzahl wird eingehalten.	✓
Gesamtstufe 7		

Aufbau und Layout

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Text hat durchgehend einen klaren Gesamtaufbau. Er enthält keine Gedankensprünge.	8
2	Zu Beginn gibt es keine Information, woher der Kandidat/die Kandidatin über die Ankunft der Assistentin informiert wurde, somit fehlt der klare Schreibanlass. Die inhaltlichen Punkte werden nicht immer durchgehend klar und systematisch präsentiert (z. B. <i>si tu vas travailler</i> -> es ist ja nicht mehr unsicher, <u>dass</u> die Assistentin an die Schule kommen wird). Die Überleitungen von der Einleitung zu IP 1 und von IP 1 auf IP 2 fehlen. Die Überleitung von IP 2 auf IP 3 hingegen ist sehr gut gelungen.	7
3	Der Text ist durchgehend in passende Absätze gegliedert.	8
5	Eingeschränkter, vorwiegend passender Einsatz von textgrammatischen Mitteln (z. B.: <i>parce que, et, mais, si</i> und 1x <i>c'est pourquoi</i>).	6
Gesamtstufe 7		

Spektrum sprachlicher Mittel

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Text weist ein solides Grundvokabular und solide Grundstrukturen auf. Das Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln ist gerade genügend breit, um die Aufgabe erfüllen zu können. Es gibt eine Reihe von ähnlichen Strukturen und Wiederholungen (z. B. Modalverb + Infinitiv).	6
2	Die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten liegen klar unter Band 6. Die Performanz enthält viele störende Wortwiederholungen (z. B. <i>assistante en classe; école; appartement</i>) und Wiederholungen von Strukturen (z. B. <i>il y a</i> in IP 2).	4
3	[Formulierungsschwierigkeiten] Der Wortschatz ist eingeschränkt, führt aber nur manchmal zu störenden Formulierungen.	6
4	[Angemessener Stil] Der Stil entspricht in manchen Teilen nicht der Textsorte (es ist ja kein E-Mail an eine Freundin), er ist zu persönlich (z. B. <i>moi ça va; demande-moi s'il te plaît; reponds-moi vite</i>).	6
5	[Entnimmt Satzteile] In der Einleitung und in den IP 1 und IP 2 werden Satzteile bzw. Wörter aus der Aufgabenstellung übernommen.	6
Gesamtstufe 6		

Sprachrichtigkeit

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Grundwortschatz wird gut beherrscht.	8
2	Kaum Beeinträchtigung der Kommunikation, über weite Strecken des Textes funktioniert die Kommunikation sehr gut. Ausnahmen sind die Konstruktionen ... <i>il est très difficile seulement parler avec le professeur</i> und <i>Mais si tu vas</i>	8
3	Es sind zwar Fehler in der Rechtschreibung vorhanden, diese beeinträchtigen aber das Verständnis nicht.	10
4	<i>Nicht anwendbar</i>	–
Gesamtstufe 8		

Holistische Betrachtung – Performanz 1 (E-Mail)

Das E-Mail an die Assistentin ist klar aufgebaut und inhaltlich gut verständlich auch wenn nicht alle formalen Voraussetzungen durchgehend erfüllt sind. Alle inhaltlichen Punkte wurden angesprochen, ausgeglichen behandelt und auch sinnvoll miteinander verbunden. Der erste Inhaltspunkt ist redundant und kopiert stellenweise die Angabe, in Punkt zwei und drei hingegen werden mehrere Detailpunkte angesprochen. In den Inhaltspunkten eins und zwei wird die eigene Meinung kommuniziert. Störend wirken das Fehlen des Absenders, der *formule de politesse* und der Unterschrift. Das eingeschränkte Spektrum – sowohl in Bezug auf den Wortschatz als auch im Bereich der grammatikalischen Vielfalt – ist ein auffallendes Defizit der Performanz. Auch mehrere Wortwiederholungen, das Fehlen komplexer, grammatikalischer bzw. die wiederholte Verwendung der gleichen Strukturen und der Einsatz sehr einfacher Konnektoren wie *et, mais, parce que* (1 x *c'est pourquoi*) beeinträchtigen den Gesamteindruck. Bei Anwendung aller in diesem Bereich gestellten Anforderungen erreicht die Arbeit im Bereich des Spektrums sprachlicher Mittel dennoch die Gesamtstufe 6. Die Wortanzahl ist passend und die Arbeit weist wenige Fehler auf, die die Kommunikation und das Verständnis beeinträchtigen.

De: paul@huber.at

A: anne-ducroix@gmail.fr

Objet: etre assistante dans notre école

Chère Anne,

La raison pour laquelle je vous écris est que ma prof m'a informé que vous êtes notre nouvelle assistante en classe.

Ma classe et moi sont très heureux d'avoir une assistante. En étant une classe nombreuse, nous avons parfois le problème d'être bruyant. Une deuxième personne qui aide notre prof va éviter ce problème. De plus on peut apprendre beaucoup d'une assistante qui parle le français comme langue maternelle et qui connaisse les traditions et fêtes.

En parlant de fêtes, notre école était aussi un monastère et grâce à ça, les élèves et les profs vont à l'église ensemble à Noël et au Pâques. À côté de notre lycée se trouve la Danube le plus long rivièr en Autriche. En été les profs vont souvent dans le parc de notre école.

Cinq minutes à pied de notre école j'ai trouvé un appartement pour vous. C'est une belle maison située au centre de la ville. Trois autres familles l'habitent. Si vous voulez aller au Linz, vous pouvez prendre le Bus qui arrive chaque heure à l'école.

J'espère que vous aurez beaucoup de bons moments en Autriche et que vous passerez un temps intéressant.

À bientôt, j'espère

Paul

203 Wörter inkl. Betreff

Rating 2 – E-Mail

Erfüllung der Aufgabenstellung

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Text ist klar als E-Mail erkennbar, die Anforderungen der Textsorte werden durchgehend erfüllt.	10
2	Anrede und Grußzeile sind gut formuliert, der Betreff ist allerdings unpassend, da er nicht auf den Inhalt des E-Mails verweist.	7
3	Alle IP sind angeführt, sie werden aber nicht so ausführlich wie möglich behandelt. Manches ist außerdem unklar (z. B. Wie relevant ist die Tatsache, dass drei Familien im Haus wohnen?).	8
4	Zu jedem Inhaltspunkt sind veranschaulichende Detailpunkte angeführt.	10
5a	Die Informationen zur Schule und zum Appartement sind nicht immer völlig präzise, der Leser muss manchmal interpretieren.	8
5b	Die Meinung wird nur im ersten IP explizit verlangt; hier ist sie sehr klar und deutlich kommuniziert (... <i>sont très heureux d'avoir une assistante; une classe nombreuse; ... être brillant ...; une deuxième personne ... va éviter ce problème; ... on peut apprendre beaucoup ...</i>).	10
5c	Nicht anwendbar	–
6	Die geforderte Wortanzahl wird eingehalten.	✓
Gesamtstufe 8		

Aufbau und Layout

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Klarer Gesamtaufbau. So wie das E-Mail gestaltet ist, müsste allerdings in der Einleitung oder in der Betreffzeile stehen, dass der Schüler der Assistentin vor allem wegen der Wohnung schreibt. Diese Information steht zwar im letzten Absatz, aber ohne jegliche Überleitung.	8
2	Meist sind die inhaltlichen Punkte sehr klar und systematisch angeführt, allerdings fehlt die Überleitung zwischen IP 2 und IP 3. IP 3 ist auch innerhalb des Absatzes nicht völlig kohärent.	8
3	Einleitung, Hauptteil und Schluss sind als Absätze klar erkennbar.	8
5	Kein völlig durchgehend guter Einsatz von textgrammatischen Mitteln, sowohl im 2. als auch im 3. Absatz sind zwischen manchen Sätzen die gedanklichen Übergänge nicht sofort erfassbar, z. B. zwischen den beiden letzten Sätzen im vorletzten Absatz.	8
Gesamtstufe 8		

Spektrum sprachlicher Mittel

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Ausreichend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln (z. B. <i>en parlant de fêtes, j'espère que vous aurez beaucoup de bon moments</i>), um sich mit hinreichender Genauigkeit auszudrücken (z. B. ... <i>éviter cette problème; en été > mal exprimé: da sind ja Ferien?; ... arriver à l'école</i>).	8
2	Es gibt zwar einige, seltene Wiederholungen, aber sie sind nicht störend.	8
3	[Treffende Formulierungen] Der Text enthält einige treffende Formulierungen (z. B. ... <i>classe nombreuse ...; ... comme langue maternelle ...</i>).	9
4	[Formulierungsschwierigkeiten] Der Text weist nur sehr selten Formulierungsschwierigkeiten auf, die durch einen mangelnden Wortschatz begründet sind.	9
5	[Passender Stil] Der Stil passt durchgehend zur Textsorte.	10
Gesamtstufe 9		

Sprachrichtigkeit

Deskriptor	Begründung	Stufe
1	Der Grundwortschatz wird nicht durchgehend gut beherrscht. Es treten auch Fehler bei häufigen Strukturen auf (z. B. <i>Ma classe et moi sont ...; ...cette problème ...; ... au Pâques; ... la Danube le plus long rivièr ...; ... qui connaisse ...; ... au Linz ...; ... une temps interessant</i>).	7
2	Die Kommunikation ist fast nie beeinträchtigt (Ausnahmen sind nur punktuell z. B. ... <i>au contre ...</i>).	9
3	Es sind zwar Fehler in der Rechtschreibung vorhanden, diese beeinträchtigen nur selten das Verständnis (z. B. ... <i>bruillants ...</i>).	8
4	Nicht anwendbar	–
Gesamtstufe 8		

Holistische Betrachtung – Performanz 2 (E-Mail)

Das E-Mail ist durchgehend gut verständlich. Die formalen Kriterien werden erfüllt, auch wenn der „Betreff“ zu allgemein gehalten wird. Der Stil ist passend, der Inhalt ansprechend. In jedem Absatz werden passende Detailpunkte angeführt. Stellenweise ist allerdings der Interpretationsspielraum für den Leser sehr groß, da Sachverhalte nicht immer präzise erklärt sind. Das E-Mail ist gut verständlich und der Aufbau meist klar. Der Text ist kohärent, nur der Übergang zum dritten Inhaltspunkt ist weniger gut gelungen. Manchmal fehlen innerhalb der Absätze die passenden Überleitungen: dies beeinträchtigt aber nur im dritten Inhaltspunkt den Lesefluss. Darüber hinaus belegen die eingesetzten Konnektoren fast durchgehend ein sehr solides B1-Niveau. Der Wortschatz ist trotz einiger Wiederholungen und Formulierungsschwächen abwechslungsreich. Auffallend ist auch die Verwendung variantenreicher, wenn auch nicht immer ganz korrekt angewandter, grammatikalischer Strukturen. Es gibt zwar einige Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit, sie beeinträchtigen jedoch nur selten den Lesefluss.

Literaturverzeichnis

BMBWF (2019a). *Beurteilungsraster B1 und Begleittext*.

Verfügbar unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsraster-b1-und-begleittext/>.

BMBWF (2019b). *Übersicht Charakteristika Textsorten lebende Fremdsprachen (SRP/AHS, SRDP/BHS)*.

Verfügbar unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/uebersicht-charakteristika-textsorten-lebende-fremdsprachen/>.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Verfügbar unter <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Verfügbar unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2018). *Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B2*. (ÖSZ Praxisreihe Heft 29). Graz: ÖSZ.

Verfügbar unter http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_29_web.pdf.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2018). *Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1*. (ÖSZ Praxisreihe Heft 33). Graz: ÖSZ.

Verfügbar unter http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe33_web.pdf.

Quellenverzeichnis der Schreibaufträge

ARTIKEL. Quelle: SR(D)P Nebentermin 1 2017/18, Französisch (AHS), Schreiben (B1).

Verfügbar unter <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2682&token=baf8a8f9878e20bd59823081a0796e49bddcd7d7>.

BERICHT. Quelle: SR(D)P Nebentermin 1 2015/16, Französisch (AHS), Schreiben (B1).

Verfügbar unter <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=380&token=b72bb80b9bb4292d742d22b96c95d82e63cc22cc>.

BLOG. Quelle: SR(D)P Nebentermin 1 2017/18, Französisch (AHS), Schreiben (B1).

Verfügbar unter <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2682&token=baf8a8f9878e20bd59823081a0796e49bddcd7d7>.

E-MAIL. Quelle: SR(D)P Nebentermin 2 2015/16, Französisch (AHS), Schreiben (B1).

Verfügbar unter <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2682&token=baf8a8f9878e20bd59823081a0796e49bddcd7d7>.



ISBN 9783200067714



9 783200 067714 >

