

bifie | Bildung

*standards



Praxisreihe

Heft 17

Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I

Bildungsstandards –
für höchste Qualität
an Österreichs Schulen



Angela Horak, Margarete Nezbeda, Michael Schober, und Daniela Weitensfelder.
Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I. ÖSZ Praxisreihe 17. Wien/
Salzburg/Graz: BIFIE/ÖSZ, 2012. ISBN 978-3-85031-167-0.



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
E-Mail: office@oesz.at / www.oesz.at



EINE INITIATIVE DES

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmukk.gv.at



IN KOOPERATION MIT DEM BIFIE

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

Unser besonderer Dank gilt den Direktorinnen und Direktoren des Bischöflichen Gymnasiums Graz, der HS I Gratwein, der Katharina Lins Schulen (Praxisschule/Neue Mittelschule der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein), des BRG Körösi, der NÖ Mittelschule Langenlois und der HS Unterpremstätten, ihren engagierten Lehrerinnen und Lehrern, Doris Fuchs, Michaela Harold, Ulrike Jaklitsch, Heidrun Lang-Heran, Rosi Öhler, Anton Orthacker und Helene Weiler, sowie ihren Schülerinnen und Schülern für die professionelle und erfolgreiche Zusammenarbeit!

Dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum wurden Genehmigungen zur räumlich, zeitlich und sachlich uneingeschränkten multimedialen Nutzung der anonymisierten Schreibperformanzen aller Schülerinnen und Schüler erteilt. Wir danken Ilse Born-Lechleitner, Inge Kargl und Regina Zechner für die fachliche Begutachtung der Publikation.

Diese Broschüre steht online unter www.oesz.at/publikationen zur Verfügung. Eine Printversion kann schriftlich beim Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum oder beim BIFIE Wien, Stella-Klein-Löw-Weg 15, Rund Vier B, 2. OG, 1020 Wien, E-Mail: office.wien@bifie.at, bestellt werden.

Umschlaggestaltung:
BIFIE / Zentrales Management & Services
Lektorat, Layout, Satz:
textzentrum graz
Redaktion:
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Druck und Bindung:
Druckerei Theiss GmbH

Alle Rechte vorbehalten.
© Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Wien/Salzburg/Graz 2012.

**Aufbau von Schreibkompetenzen
in der Sekundarstufe I**

▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼
Praxisreihe

Heft 17

Vorwort	5
1 Einleitung	7
2 Die Fertigkeit „Schreiben“ im Lehrplan der Sekundarstufe I, den Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe (BiSt E8) und im Europäischen Sprachenportfolio für die Sekundarstufe I (neu) / (ESP-M neu).	9
2.1 Die Fertigkeit „Schreiben“ im Lehrplan der Sekundarstufe I	9
2.2 Die Fertigkeit „Schreiben“ in den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe	11
2.2.1 Die Überprüfung der Bildungsstandards (Englisch) für den Fertigkeitsbereich Schreiben	11
2.2.2 Bildungsstandards und Unterrichtsarbeit	12
2.2.3 Informelle Kompetenzmessung (IKM)	13
2.3 Die Fertigkeit „Schreiben“ im Europäischen Sprachenportfolio für die Mittelstufe (Neuaufgabe 2012).	15
3 Fachdidaktische Überlegungen.	17
3.1 Theoretische Grundlagen	17
3.1.1 Merkmale geschriebener Sprache	17
3.1.2 <i>Range vs. Accuracy</i> – ein Balanceakt	18
3.1.3 Prozessorientiertes und genrebasiertes Schreiben	19
3.1.4 Handlungsorientiertes Schreiben und authentische Schreibenanlässe ..	22
3.2 Anregungen für die Praxis.	24
3.2.1 Stufenweiser Kompetenzaufbau (5.-8. Schulstufe)	24
3.2.2 Prozessorientiertes Schreiben: Schritt für Schritt.	27
3.2.3 Der Einsatz von <i>prompt cards</i> und <i>feedback grids</i>	29
3.2.4 Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung in der Fertigkeit „Schreiben“	34
4 Performanzen zur Illustration von Schreibleistungen	36
4.1 Erläuternde Vorbemerkungen	36
4.1.1 Auswahl der Aufgabenbeispiele und Performanzen	36
4.1.2 Vorgangsweise bei der Beschreibung.	37
4.2 Ausgewählte Performanzen	38
4.2.1 <i>A postcard to your English/American aunt or uncle</i>	38
4.2.2 <i>Snack attack</i>	43
4.2.3 <i>Stupid dog</i>	56
4.2.4 <i>I was really upset</i>	66
4.2.5 <i>I am so sorry</i>	74
4.2.6 <i>Who is the coolest/bravest/funniest/most interesting person you know?</i>	82

5	Anhang	90
5.1	GERS-Kriterien als Basis zur Beschreibung der Schreibperformanzen	90
5.2	Raster zur Einschätzung kommunikativer Schreibleistungen und Raster zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit von Schreibleistungen	98
5.3	Literatur- und Linkliste	104

Die vorliegende Publikation *Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I* (ÖSZ Praxisreihe 17) zur Fertigkeit „Schreiben“ ergänzt die Arbeiten der BiSt-Arbeitsgruppe am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum zu den produktiven Fertigkeiten, die im Vorjahr mit einer Handreichung zur Fertigkeit „Sprechen“ (*Aufbau von Sprechkompetenzen in der Sekundarstufe I*, ÖSZ Praxisreihe 16) begannen.

Im Zentrum dieses Praxisheftes steht die Umsetzung von Schreibaufgaben im Englisch-Unterricht unter Berücksichtigung des Kompetenzmodells nach dem GERS¹. Anhand authentischer Schreibperformanzen aus dem Unterricht in HS, NMS und AHS wird gezeigt, welche Unterrichtsmethoden eingesetzt werden können und wie erzielbare Ergebnisse im regulären Unterricht aussehen können.

Die Schreibperformanzen werden in der Publikation von einer ausführlichen Dokumentation und Analyse begleitet, die es Leserinnen und Lesern erleichtern soll, die vorliegenden Unterrichtssituationen zu erfassen und eine am GERS orientierte Einschätzung von Schreibperformanzen zu üben.

Die Abschnitte dieser Publikation wurden parallel zum Aufbau des Praxisheftes 16 entwickelt:

Nach einer Einleitung in Kapitel 1 folgt in Kapitel 2 die Auseinandersetzung mit der Fertigkeit „Schreiben“ im Lehrplan für die Sekundarstufe I, in den Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch, 8. Schulstufe und im Europäischen Sprachenportfolio.

Kapitel 3 liefert fachdidaktische Überlegungen zur Fertigkeit „Schreiben“ im Unterricht und weist dabei auf aktuelle wissenschaftliche Entwicklungen hin.

Kapitel 4 ist das Kernstück der Publikation und bietet Beschreibungen von insgesamt 13 Schreibperformanzen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I anhand von GERS-Kriterien. In diesem Kontext wird eine Performanz als Momentaufnahme, d. h. als eine isolierte Schreibleistung, beschrieben und interpretiert. Die Autorinnen und Autoren schlagen vor, jede Beschreibung als eine in sich geschlossene Einheit zu sehen; Redundanzen sind daher unumgänglich, aber auch beabsichtigt, um den Trainingseffekt im Umgang mit dem GERS zu verstärken.

Kapitel 5 enthält die für die Beschreibungen relevanten GERS-Kriterien sowie die im Praxishandbuch *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe* (ÖSZ Praxisreihe 4) entwickelten Beobachtungsraster zur Beschreibung bzw. Einschätzung der Schreibleistung. Kapitel 5 schließt mit einer ausführlichen Literatur- und Linkliste.

Wir danken den Autorinnen und Autoren herzlich dafür, dass sie ihr reiches theoretisches Wissen und ihre persönlichen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis und aus der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden für die Erarbeitung dieser Broschüre zur Verfügung gestellt haben. Wir hoffen, mit dieser Handreichung vielen Kolleginnen und Kollegen hilfreiche Anregungen für den kompetenzorientierten Erwerb der produktiven Fertigkeiten im Unterricht zu bieten.

Gunther Abuja (Geschäftsführer) und Ulrike Haslinger (Projektleiterin)

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Graz, September 2012

¹ Trim, John, et al. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (letzter Zugriff 3.7.2012); in der Folge zitiert als GERS.

1 Einleitung

Das vorliegende Praxisheft des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums entstand in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens zum Thema „Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht“ und ist der zweite Band zu den produktiven Fertigkeiten.

Wie das Praxisheft 16 bietet auch Nr. 17 einen Praxisteil mit Anschauungsmaterial:

Im 4. Kapitel finden sich insgesamt 13 Texte von Schüler/innen der 6. bis 8. Schulstufen aus HS, NMS und AHS, die im Jänner und Februar 2012 verfasst wurden. Diese Schreibleistungen werden zu den relevanten Kriterien des GERS², den Deskriptoren der Bildungsstandards E8 und des ESP in Beziehung gesetzt und kommentiert. Auf diese Weise erfolgt eine unmittelbare Konkretisierung der GERS-, BiSt E8- und der ESP-Deskriptoren. So soll exemplarisch gezeigt werden, nach welchen Kriterien Texte betrachtet bzw. eingeschätzt werden können (*criterion referencing*³).

Die abgedruckten Texte sind keine „Spitzenleistungen“. Sie stehen beispielhaft dafür, was im Unterricht möglich ist. In diesem Sinne sollen sie auch als Ermutigung dienen und zur Nachahmung anregen.

Als Basis für die Texte der Schüler/innen dienten u. a. kompetenzorientierte Aufgabenstellungen aus der Datenbank des ÖSZ⁴, die fallweise für diesen Zweck adaptiert wurden. Es sind KEINE Testaufgaben, die geeignet wären, in einer Bildungsstandardüberprüfung verwendet zu werden, da sie keines der dafür nötigen Qualitätssicherungsverfahren durchlaufen haben. Sie dienen ausschließlich Übungszwecken.

Daher an dieser Stelle ein wichtiger Hinweis: Es geht darum, zu zeigen, wie die Deskriptoren aus dem GERS in der Unterrichtssituation bei konkreten Schreibaufgaben erfüllt oder nicht erfüllt werden. So könnte man zum Beispiel sagen, dass diese oder jene Performanz einem bestimmten Deskriptor (z. B. im Bereich des Wortschatzspektrums) auf einem bestimmten GERS-Niveau (etwa A2+) entspricht. Keinesfalls darf man daraus den Schluss ziehen, dass sich die Schreibkompetenz der Schülerin oder des Schülers insgesamt auf dem entsprechenden GERS-Niveau befindet. Um das verlässlich beurteilen zu können, müsste man eine komplette Bildungsstandardüberprüfung durchführen.

Ebenso haben es die Autorinnen und Autoren vermieden, die gezeigten Schreibleistungen qualitativ miteinander zu vergleichen, etwa im Sinne von „Schülerin A ist in diesem oder jenem Teilbereich ‚besser‘ als Schüler B“. Dies wäre ein Rückfall in die Denkschemata des *norm referencing*, der vermieden werden sollte. Fragen der Beurteilung von schriftlicher Produktion werden in diesem Praxisheft nicht behandelt – dazu gibt das Heft 8 der ÖSZ-Praxisreihe Anregungen.⁵

Vielmehr ist es das Ziel der Publikation, durch theoretische Überlegungen und praktische Beispiele aufzuzeigen, wie Schreibkompetenzen aufgebaut und neue Anregungen für den Unterricht gewonnen werden können, um dadurch den eigenen Unterricht noch stärker zu reflektieren.

2 Trim, John, et al. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (letzter Zugriff 27.6.2012); in der Folge zitiert als GERS. Der GERS bietet in den Kapiteln vier und fünf eine Fülle von Deskriptoren zur Beschreibung kommunikativer Aktivitäten und Strategien sowie kommunikativer Kompetenzen beim Schreiben.

3 Zum Unterschied zwischen *norm referencing* und *criterion referencing* siehe BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 53, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

4 <http://oesz.at/fss/suchen.php> (letzter Zugriff 12.7.2012).

5 Brock, Rainer, et al. *Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*. ÖSZ Praxisreihe 8. Graz, 2008. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_8.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

Ein wichtiger Hinweis zur verwendeten Terminologie in dieser Publikation:

Die Autorinnen und Autoren gebrauchen sowohl deutsche als auch englische Termini, da beide Formen auch üblicherweise in der Fachliteratur zur Methodik/Didaktik zum Einsatz kommen.

2 Die Fertigkeit „Schreiben“ im Lehrplan der Sekundarstufe I, den Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe (BiSt E8) und im Europäischen Sprachenportfolio für die Sekundarstufe I (neu)⁶ / (ESP-M neu)

Schreiben hat im Unterricht eine nicht zu unterschätzende lernunterstützende Funktion („abschreiben“ – „aufschreiben“ – „niederschreiben“), was besonders für kinästhetische und visuelle Lerntypen beim Einüben sprachlicher Bausteine und des dazugehörigen Schriftbildes sehr wichtig ist. Eigene schriftliche Unterlagen sind eine große Hilfe beim Abrufen von bereits Gelerntem (z. B. sinnvoll geführte Vokabelaufzeichnungen mit Beispielen für Wortschatz im Kontext). Dem Schreiben wurde – und wird – traditionellerweise auch deshalb besondere Bedeutung beigemessen, da pro Schuljahr mehrere Schularbeiten geschrieben werden, die einen Einfluss auf die Gesamtnote haben und auf die die Schüler/innen selbstverständlich vorbereitet werden müssen.

In dieser Publikation geht es um die Fertigkeit „Schreiben“ im Sinne von möglichst authentischer „schriftlicher Kommunikation“, die im Fremdsprachenunterricht geübt werden muss, um die Lernenden zu befähigen, verschiedene Schreibenanlässe im privaten und später im beruflichen Bereich situations-, adressaten- und textsortengerecht zu meistern.

2.1 Die Fertigkeit „Schreiben“ im Lehrplan der Sekundarstufe I

Die österreichischen Lehrpläne für HS, NMS und AHS basieren, wie in vielen anderen europäischen Ländern auch, auf den Beschreibungen des GERS. Im GERS werden in Kapitel 4 zwei schriftliche Fertigkeiten angeführt: Schriftliche Interaktion (GERS, Kapitel 4.4.3.2) und schriftliche Produktion (GERS, Kapitel 4.4.1.2). In den österreichischen Lehrplänen wird diese Unterscheidung nicht aufgegriffen; die Fertigkeit „Schreiben“ umfasst daher sowohl interaktive (z. B. Notizen, Korrespondenz) als auch produktive Aktivitäten (z. B. Berichte, Beschreibungen).

Als allgemeine Fachziele im Bereich der Fertigkeit „Schreiben“ legt der Lehrplan für die Sekundarstufe I fest:

- Die produktive schriftliche Anwendung der erworbenen Sprachmittel in adressatenadäquater und mediengerechter, d. h. der jeweiligen Textsorte entsprechender, Form,
- eine zielorientierte, d. h. auf den Fremdsprachenunterricht abgestimmte, Einbeziehung der neuen Informationstechnologien (z. B. Textverarbeitung, Internet, E-Mail)⁷.

Für jede Schulstufe wird (im Bereich des Kernstoffes) ein Niveau für jede Fertigkeit vorgegeben, das als Klassenziel verbindlich erreicht werden soll. Alle fünf Fertigkeiten stehen in der Gewichtung gleichberechtigt nebeneinander, wobei der schriftlichen Kommunikation im Anfangsunterricht eine untergeordnete Rolle hinter Hören und mündlicher Kommunikation zukommt:

⁶ Horak, Angela, et al. *Europäisches Sprachenportfolio für die Mittelstufe*. Graz: ÖSZ, 2012.

⁷ Lehrplan der Unterstufe, Bildungs- und Lehraufgabe. S. 1. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (letzter Zugriff 27.6.2012).

„Die Fertigkeitsbereiche ‚Hören‘, ‚Lesen‘, ‚An Gesprächen teilnehmen‘, ‚Zusammenhängend Sprechen‘ und ‚Schreiben‘ sind in annähernd gleichem Ausmaß regelmäßig und möglichst integrativ zu erarbeiten und zu üben. Im Anfangsunterricht allerdings sind die Teilfertigkeiten des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation durch regelmäßige Hörübungen sowie durch ein möglichst häufiges Angebot an Sprechanlässen verstärkt zu fördern.“⁸

Der Lehrstoff für die 1. lebende Fremdsprache sieht im Kernbereich folgende Niveaus und Ziele für „Schreiben“ verbindlich vor⁹:

5. Schulstufe: A1

„Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Sie können auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.“

6. Schulstufe: 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.“

7. und 8. Schulstufe: A2 (siehe oben) und aus 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.“

„Als übergeordnetes Lernziel in allen Fertigkeitsbereichen ist stets die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation – die nicht mit fehlerfreier Kommunikation zu verwechseln ist – anzustreben. Somit sind die jeweiligen kommunikativen Anliegen beim Üben von Teilfertigkeiten in den Vordergrund zu stellen.“¹⁰

Um diese kommunikative Kompetenz auch im Schreiben zu erwerben, müssen sich die Lernenden erfolgreich schrittweise an die Zielsprache annähern können; dazu ist es auch erforderlich, die Risikobereitschaft der Lernenden zu fördern, wenn es darum geht, Sachverhalte auszudrücken, für die sie unter Umständen noch nicht über ausreichende sprachliche Mittel verfügen. Natürlich werden Schüler/innen in diesem Fall Fehler machen – sprachliche Korrektheit darf daher nicht als wichtigstes oder ausschließliches Kriterium für die Leistungsbeurteilung herangezogen werden:

„Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, neue sprachliche Strukturen in den Bereichen Lexik und Grammatik anzuwenden und dabei Verstöße gegen zielsprachliche Normen zu riskieren, ist im Sinne des übergeordneten Zieles der kommunikativen Kompetenz von zentraler Bedeutung und bei der Evaluation der Schülerleistungen dementsprechend einzubeziehen.“¹¹

Besonderes Augenmerk wird im Lehrplan auch darauf gelegt, dass Lernenden im Unterricht die Gelegenheit gegeben wird, vielfältigen Kommunikationssituationen und Themenbereichen zu begegnen, wobei die angeführten Themenbereiche als „vertraute Themenbereiche“ im Sinne des GERS verstanden werden.¹²

8 <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>, S. 4-5 (letzter Zugriff 27.6.2012).

9 <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>, S. 4-5 (letzter Zugriff 27.6.2012).

10 <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>, S. 4 (letzter Zugriff 27.6.2012).

11 <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>, S. 2 (letzter Zugriff 27.6.2012).

12 Vgl. Didaktische Grundsätze, www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf, S. 2f. (letzter Zugriff 27.6.2012).

2.2 Die Fertigkeit „Schreiben“ in den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe

Bildungsstandards¹³ dienen der Qualitätssicherung und der Rückmeldung auf Systemebene. Die Bildungsstandards für Englisch, 8. Schulstufe, orientieren sich am Lehrplan für die Sekundarstufe I und damit am GERS. Sie sind „konkret formulierte Lernergebnisse“, die „auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schüler/innen bis zum Ende der 8. Schulstufe in der Regel verfügen sollen“¹⁴ basieren. In Englisch beschreiben die Bildungsstandards kommunikative Aktivitäten für alle fünf Fertigkeitsbereiche auf den Niveaus A2 bis B1 in Form von „Kann“-Beschreibungen (*can-do statements*), sowie die dynamischen Fähigkeiten (*soft skills*), auf welche Sprachverwender/innen zur Ausführung der sprachlichen Handlungen zurückgreifen. Für die Fertigkeit „Schreiben“ wurden acht Deskriptoren formuliert:

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

Die Bildungsstandards werden auf der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik überprüft. Die Überprüfung erfolgt jeweils gegen Ende des Schuljahres gestaffelt nach Fächern. Mathematik wurde zum ersten Mal 2012 überprüft, Englisch folgt 2013, Deutsch 2014. Danach beginnt der Kreislauf von Neuem, sodass in jedem der „Bildungsstandards-Fächer“ alle drei Jahre eine Überprüfung aller Schüler/innen des jeweiligen Jahrgangs erfolgen wird. Die Jahre zwischen den Testungen sollen von den Schulen für Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung auf der Basis eines detaillierten Feedbacks durch speziell ausgebildete Rückmeldemoderator/innen genutzt werden.

2.2.1 Die Überprüfung der Bildungsstandards (Englisch) für den Fertigkeitsbereich „Schreiben“

Eine Bildungsstandardüberprüfung für den Fertigkeitsbereich „Schreiben“ dauert insgesamt 50 Minuten, also so lange wie eine normale Unterrichtsstunde. Sie wird vor Ort von speziell geschulten Testleiter/innen durchgeführt.

¹³ Vgl. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/BGBLA_2009_II_1.html (letzter Zugriff 27.6.2012).

¹⁴ Ibid.

Die Schüler/innen haben zwei Texte zu schreiben:

	GERS-Niveau	Wortanzahl	Zeitraumen
Kürzerer Text	A2	40 - 70	10 Min.
Längerer Text	B1	120 - 180	20 Min.

Im Anschluss an die Arbeitszeit erhalten die Schüler/innen noch fünf Minuten Zeit, um ihre Texte zu überarbeiten.

Die Bewertung der Performanzen erfolgt zentral durch eigens dafür ausgebildete *raters* mittels eines analytischen Beurteilungsrasters nach vier Kriterien (vgl. BIFIE, BiSt E8, *Technical Report*, S. 23)¹⁵:

- *Task achievement* – die Bewältigung der inhaltlichen bzw. kommunikativen Anforderungen der Aufgabenstellung.
- *Coherence and Cohesion* – die Organisation des Textes, d. h. die schlüssige und logische Anordnung der inhaltlichen Elemente sowie die Verknüpfung der Textteile durch sprachliche Mittel (z. B. Bindewörter, lexikalische Zusammenhänge, Pronomina, etc.).
- *Grammar* – betrachtet nach den Aspekten der Breite bzw. Vielfalt der eingesetzten sprachlichen Mittel (= *range*) und der Sprachrichtigkeit (= *accuracy*). Der Aspekt der *range* kommt naturgemäß bei den längeren Texten auf Niveau B1 mehr zum Tragen, da die kürzeren Schreibaufträge von vorneherein so angelegt sind, dass der Einsatz von komplexeren grammatikalischen Strukturen nicht zwingend nötig ist, um das Kommunikationsziel zu erreichen.
- *Vocabulary* – dieses Kriterium wird – analog zu *Grammar* – ebenfalls nach den Aspekten von *range* und *accuracy* beurteilt.

2.2.2 Bildungsstandards und Unterrichtsarbeit

Wie bereits erwähnt, basieren die Bildungsstandards auf dem Lehrplan. Schüler/innen, die vier Jahre lang lehrplankonform unterrichtet wurden und das Klassenziel erreicht haben, sollten keine Schwierigkeiten haben, die Zielvorgaben der Bildungsstandards zu erfüllen. Eine gezielte Vorbereitung auf die Bildungsstandardüberprüfung sollte somit nicht notwendig sein, wäre im Gegenteil als reines *teaching to the test* nicht wünschenswert. Dennoch rücken die Bildungsstandards und ihre Überprüfung einige Punkte in den Fokus, die allgemeine Gültigkeit haben und langfristig in die Unterrichtsarbeit einfließen sollten:

- **Zeitvorgaben:** Die Schüler/innen sollten daran gewöhnt sein, die geforderten Textmengen in dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen zu produzieren. Dies ist grundsätzlich bei jeder Schularbeit notwendig, daher ist es sinnvoll, Verfahren zur Planung, Durchführung und Überprüfung jeder Art von schriftlicher Produktion anzubieten und gezielt zu trainieren.
- **Einhalten der Wortlimits:** Den Schüler/innen muss klar sein, dass die durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Wortgrenzen einzuhalten sind. Keinesfalls sollte die reine Quantität belohnt werden, etwa nach dem Motto: „Er/Sie hat so viel geschrieben!“

15 https://www.bifie.at/node/1497/bist_Technical-Report2-E8_2011-09-26.pdf (letzter Zugriff 26.6.2012), S. 23.

Es ist ein Qualitätskriterium für einen Text, das kommunikative Ziel innerhalb eines gesteckten Rahmens effizient zu erfüllen und nicht verbal „auszufern“. Über die Bildungsstandards hinaus wird auch bei der Reifeprüfung die Einhaltung der Wortlimits gefordert, daher macht es Sinn, die Lernenden schon frühzeitig daran zu gewöhnen.

- Schreibkontext: Die Schüler/innen sollten ein Bewusstsein dafür entwickeln, was der Zweck ihrer Schreibhandlung ist, wer ihre Adressat/innen sind und welche Konventionen für die zu erstellenden Textsorten gültig sind (z. B. formale Regeln, Stil, Register).
- *Task achievement*: Den Schüler/innen ist bewusst zu machen, dass alle geforderten Inhaltspunkte (*content points*) zu behandeln sind, dass eine ausführlichere Behandlung von Inhaltspunkten (*elaboration*) die Qualität eines Textes erhöht und dass das wortwörtliche Übernehmen von Passagen aus der Aufgabenstellung (*prompt lifting*) negative Auswirkungen auf die Beurteilung hat.
- *Cohesion and Coherence*: Die Schüler/innen müssen ein Bewusstsein entwickeln, wie Texte strukturiert werden (sinnvolle Absätze!) und wie inhaltliche und sprachliche Elemente angeordnet und miteinander verbunden werden können, sodass die Lesbarkeit des Textes erleichtert und unterstützt wird.
- *Grammar, vocabulary*: Sowohl *grammar* als auch *vocabulary* sind jeweils ein eigenes Beurteilungskriterium im *rating scale*, wobei die Einschätzung in beiden Bereichen unter dem Aspekt der *range* (= Breite der zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel) und der *accuracy* (Sprachrichtigkeit) erfolgt. Genauere Erläuterungen zum Wechselspiel zwischen *range* und *accuracy* finden sich in Kapitel 3.1.2.

Im Rahmen dieser Publikation kann die Thematik der Bildungsstandards und deren Überprüfung nur kurz und exemplarisch angerissen werden. Genauere Informationen zur Überprüfung der Fertigkeit „Schreiben“ im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfung finden Sie im Beitrag von Otmar Gassner in Kapitel 5.3.5 des *Praxishandbuchs Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*¹⁶.

2.2.3 Informelle Kompetenzmessung (IKM)

Mit den Bildungsstandards wurde ein verbindliches Kompetenzniveau definiert, das die Lernenden am Ende der 8. Schulstufe aufweisen sollen. Um das Erreichen dieses Ziels zu überprüfen bzw. sicherzustellen, wird alle drei Jahre bundesweit die formelle Bildungsstandardüberprüfung durchgeführt. Wie bereits in Kapitel 2.2 erwähnt, dient diese dem *system monitoring*, d. h. der Rückmeldung auf Systemebene. Das dazu nötige Überprüfungsinstrument ist ein sogenannter *proficiency test*, der im Rahmen einer bundesweiten Kompetenzstandmessung eine verlässliche Aussage darüber ermöglicht, ob die österreichischen Schüler/innen das Bildungsstandardniveau tatsächlich mehrheitlich erreicht haben. Eine individuelle Leistungsdiagnose kann durch die Bildungsstandardüberprüfung nicht geleistet werden.

Für die Lehrenden, die ihre Schüler/innen über vier Schuljahre auf das Zielniveau hinführen sollen, stellt sich jedoch die Frage: „Bin ich – im Sinne eines stufenweisen Kompetenzaufbaus – mit meiner Klasse in Richtung Bildungsstandards gut unterwegs?“, bzw. „Kann ich darauf vertrauen, dass meine Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe in der Lage sind, die Bildungsstandardüberprüfung zu bewältigen?“

16 Gassner, Otmar. „Wie wird die Schreibkompetenz in der Bildungsstandardüberprüfung getestet?“ In: *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*, S.102 ff., <https://www.bifie.at/node/1355> (letzter Zugriff 12.7.2012).

Diesem Bedürfnis nach Orientierung wird durch sogenannte „Informelle Kompetenzmessungen“ (IKM) Rechnung getragen, die durch das BIFIE Wien angeboten werden. Dabei handelt es sich um Diagnoseinstrumente, die nach wissenschaftlichen Prinzipien und testtheoretischen Regeln konzipiert sind und für alle Bildungsstandardfächer zur Verfügung stehen, im Fall von Englisch für die 6. und 7. Schulstufen, und zwar für alle Fertigkeitsbereiche. Sie ermöglichen eine verlässliche Lernstandanalyse für die einzelne Klasse.

Man erhält

- eine unmittelbare und differenzierte Rückmeldung über den Leistungsstand der Lerngruppe sowie einzelner Schüler/innen,
- Hinweise auf Stärken bzw. Schwächen, sowohl der Lerngruppe als auch von Einzelpersonen,
- Feedback über das eigene professionelle Tun.

Dies ermöglicht eine Reflexion der eigenen Arbeit und das Planen weiterer Schritte und Aktivitäten.

Um die Aktualität sicherzustellen, werden die Diagnoseinstrumente laufend erneuert.

Die Durchführung erfolgt eigenverantwortlich im Rahmen des Unterrichts. Dazu müssen sich die interessierten Lehrer/innen über die Schulleitung auf der Online-Registrierungsplattform des BIFIE anmelden und erhalten dann genaue Instruktionen. Die Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten erfolgt über geschlossene Testformate, die eine direkte Auswertung liefern. Die produktiven Fertigkeiten, und damit auch „Schreiben“, müssen durch die Lehrkraft ausgewertet werden, allerdings nach genauen Richtlinien und mit Instrumenten, die über die Plattform bereitgestellt werden.

Die IKM-Schreibüberprüfung besteht aus 4 Elementen:

- *Pre-writing tasks* zur Vorentlastung und Sensibilisierung der Lernenden (zur Zeit nur *paper and pencil*, an elektronischen Versionen wird gearbeitet),
- den eigentlichen *writing prompts*,
- einem *assessment scale* zur Einschätzung der Schreibperformanzen,
- einem Handbuch mit Richtlinien zur Bewertung von Schreibleistungen, mit Anweisungen zur Handhabung des *scale* und exemplarischen bewerteten und kommentierten Schreibperformanzen.

Genauere Informationen finden Sie auf der Homepage des BIFIE unter <https://www.bifie.at/node/1524>.

2.3 Die Fertigkeit „Schreiben“ im Europäischen Sprachenportfolio für die Mittelstufe (Neuaufgabe 2012)¹⁷

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein Lernbegleiter für das Sprachenlernen, mit dem Lernende ihre individuelle Sprachlernbiografie sowie ihren Lernprozess dokumentieren und ihren Fortschritt verfolgen können. Selbsteinschätzung in den fünf Fertigkeiten und (individuelle) Zielsetzung stehen dabei im Mittelpunkt und sollen Schüler/innen bei der Entwicklung von Lernautonomie und Mehrsprachigkeit unterstützen. Das ESP ist Eigentum der Lernenden, d. h. es ist keinesfalls als Beurteilungsinstrument gedacht. Durch das Führen des ESP-M über die gesamte Sekundarstufe I werden Schüler/innen schrittweise angeleitet, über ihren Lernprozess zu reflektieren, ihre Stärken (und Schwächen) besser kennenzulernen und ihr Können realistisch einzuschätzen, einander konstruktives Feedback zu geben und geeignete Lernstrategien zu entwickeln.

Am ÖSZ wurden drei ESP-Modelle für die Altersstufen 6-10 (ESP-Grundschule), 10-15 (ESP-Mittelstufe) und 15+ (ESP 15+ für Junge Erwachsene) entwickelt (Letzteres in Kooperation mit dem CEBS¹⁸). Das ESP-M steht auch als digitales Sprachenportfolio (dESP-M) zur Verfügung. Der Zugang wird vom Bundeszentrum Online Campus Virtuelle PH (www.virtuelle-ph.at) auf Anfrage freigeschaltet.

Jedes ESP ist dreiteilig, es verfügt über

- einen Sprachenpass, der den jeweiligen Ist-Stand der Sprachbeherrschung in allen Sprachen, die jemand spricht, zusammenfasst;
- eine Sprachenbiografie, die der Reflexion und Selbsteinschätzung breiten Raum widmet, und
- ein Dossier, in dem die Lernenden ohne Vorgaben durch die Lehrkraft ihre besten oder aussagekräftigsten „Werke“ bzw. Zeugnisse und Zertifikate einordnen, die als Belege für die Selbsteinschätzung dienen können.

Im Kontext dieser Publikationsreihe sind besonders die Checklisten der Sprachenbiografie von Bedeutung, da sie den Lernenden zur regelmäßigen Selbsteinschätzung und Zielsetzung in allen fünf Fertigkeiten dienen. Die Deskriptoren dieser Checklisten basieren auf Skalen des GERS und sind daher mit dem Lehrplan für die Sekundarstufe I und den Bildungsstandards für Fremdsprachen Englisch, 8. Schulstufe, zu 100% kompatibel. Im Modell für die Sekundarstufe I (ESP-M neu) finden sich auch Checklisten für die Fertigkeit „Schreiben“ auf den Niveaus A1.1 bis B1.2. Während der Lehrplan (besonders auf A1) nur wenige Schreibansätze und Textsorten anführt, sind die Beschreibungen im ESP-M konkreter und ausführlicher, z. B. heißt es für Schreiben auf A1.1:

„Ich kann Listen schreiben, z. B. Einkaufslisten, Stundenplan, was in meinem Kleiderschrank ist, welche Gegenstände in meinem Zimmer sind, was ich mir zu Weihnachten wünsche, was ich in meinen Koffer packe.“

Oder auf A1.2:

„Ich kann einen kurzen Text über andere verfassen, z. B. ‚Das ist Thomas. Er ist aus Deutschland. Er ist Pilot.‘“

¹⁷ Horak, Angela, et al. *Europäisches Sprachenportfolio für die Mittelstufe*. Graz: ÖSZ, 2012.

¹⁸ www.cebs.at (letzter Zugriff 27.6.2012).

Die relevanten „Kann-Beschreibungen“ der Bildungsstandards finden sich – nahezu wortident – im ESP-M als „Ich kann“-Beschreibungen, d. h. Lernende und Lehrkräfte, die mehrere Jahre mit einem ESP-M im Englischunterricht gearbeitet haben, können zielgerichtet auf die Anforderungen der Bildungsstandards hinarbeiten. Zum Vergleich:

Bildungsstandards, Deskriptor 5 (A2): „Kann kurze einfache Biografien und andere einfache fiktionale Texte schreiben.“¹⁹

ESP-M, Deskriptor 4 (A2.2): „Ich kann kurze, einfache Biografien und kreative Texte, z. B. Gedichte, schreiben.“²⁰

Zusammenfassung:

Entgegen der in der Praxis traditionell vorrangigen Bedeutung der Fertigkeit „Schreiben“ im Unterricht betont der Lehrplan für die Sekundarstufe I die gleiche Gewichtung der fünf Fertigkeiten, wobei der Fertigkeit „Schreiben“ im Anfangsunterricht sogar weniger Bedeutung beigemessen wird als den Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“. Auch im Bereich „Schreiben“ ist das übergeordnete Ziel der Aufbau von „kommunikativer Kompetenz“ (die nicht mit Fehlerlosigkeit verwechselt werden darf). Die Bildungsstandardüberprüfungen für Englisch, 8. Schulstufe, werden ab 2013 in regelmäßigen Abständen evaluieren, ob diese kommunikativen Schreibkompetenzen – neben den Kompetenzen in den anderen Fertigkeiten – nachhaltig erworben worden sind. Das ESP-M unterstützt Lehrkräfte und Lernende gleichermaßen bei diesem schrittweisen Kompetenzaufbau von der 5. bis zur 8. Schulstufe.

19 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

20 ESP-M 2012, S. 40.

3 Fachdidaktische Überlegungen

3.1 Theoretische Grundlagen

3.1.1 Merkmale geschriebener Sprache

In Heft 4 der Praxisreihe „Bildungsstandards“, herausgegeben von BIFIE und ÖSZ, findet sich in Kapitel 5.1.2 die untenstehende überblicksmäßige Gegenüberstellung der Eigenschaften von gesprochener und geschriebener Sprache, die verdeutlichen soll, dass zwischen beiden Unterschiede bestehen, die sich auf die Unterrichtsarbeit und auf die Beurteilung auswirken:

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

Die Kernbotschaft ist, dass geschriebene Sprache tendenziell höhere Normen erwarten lässt, etwa in Bezug auf Involviertheit (d. h. Distanz/Nähe zwischen Sender und Empfänger), Strukturiertheit, Sprachrichtigkeit, Komplexität, etc.

Bei einer genaueren Betrachtung der Fertigkeit „Schreiben“ ist diese Gegenüberstellung jedoch differenzierter zu sehen. Wenn man Schreiben als Interaktion zwischen Textverfasser/in und Leser/in betrachtet, dann entsteht die Bedeutung eines Textes laut Nystrand im Wechselspiel der Erwartungen, die Verfasser/in und Leser/in jeweils voneinander haben; die Qualität von Texten ist also direkt durch die Kommunikationssituation bedingt: *„As a result, written communication is predicated on what the writer/reader each assumes what the other will do/has done.“*²¹

21 Nystrand, Martin. „A social interactive model of writing“. In: *Written Communication*, 6/1989. S. 75.

So bemerkt auch Hyland: „[...] spoken and written channels do not divide along clear lines of ‚involvement‘, ‚formality‘, or ‚complexity‘ nor do they display exclusive distributions of particular features.“²²

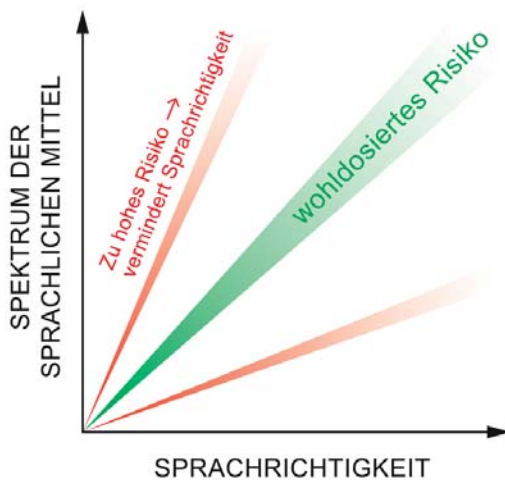
Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass das Bewusstsein der Schüler/innen für die vielfältigen Kontexte, in denen die kommunikative Handlung „Schreiben“ stattfinden kann, konsequent zu entwickeln und zu schulen ist, um ihre sprachlichen Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Aspekte wie Textsortenbewusstsein, Sprachregister, Komplexität, etc. zu erweitern. „In the classroom an awareness of these contextual and genre variations is more likely to enhance students’ writing skills than assumptions of distinct categories of language use.“²³

3.1.2 Range vs. Accuracy – ein Balanceakt

Sowohl im Bereich der Grammatik als auch des Wortschatzes werden Schreib- und Sprechleistungen unter zwei Gesichtspunkten eingeschätzt:

- *Range* – die Menge bzw. Breite der zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel. Es geht also darum, ob eher einfache oder komplexe grammatikalische Strukturen verwendet werden, ob das gezeigte Vokabular eher eingeschränkt und einfach oder umfangreich und präzise ist.
- *Accuracy* – die Sprachrichtigkeit, also die Frage, ob die sprachlichen Mittel auch richtig eingesetzt werden.

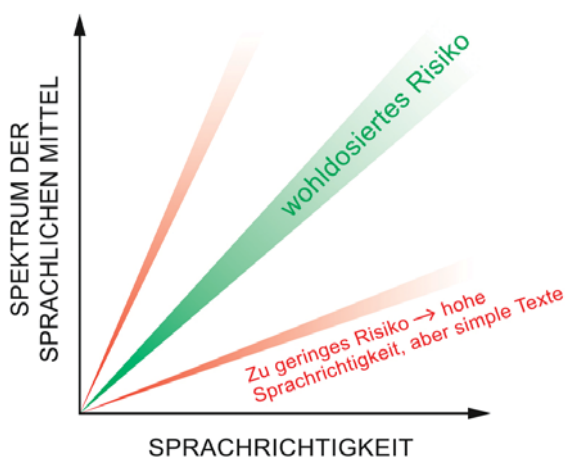
Das Zusammenspiel zwischen den beiden Kriterien ist sehr komplex. Idealerweise sollten *range* und *accuracy* in Balance sein, das heißt, die verwendeten sprachlichen Mittel sollten – unabhängig vom Grad der Sprachbeherrschung – auch richtig bzw. fehlerfrei eingesetzt werden. Die folgende Grafik soll dies verdeutlichen:



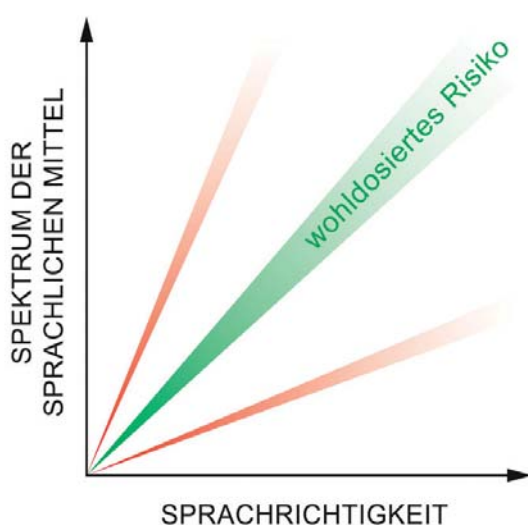
Im Spracherwerbsprozess kommt dabei dem Aspekt des *risk taking* eine hohe Bedeutung zu. Lernende, die das Risiko eingehen, schwierigere Strukturen bzw. anspruchsvollere Vokabeln zu verwenden, gehen ein höheres Risiko ein, Fehler zu machen. Andererseits steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die produzierten Texte aussagekräftiger und interessanter zu lesen sein werden – aber nur, solange die sprachliche Äußerung nicht durch Fehler gänzlich unverständlich wird.

22 Hyland, Ken. *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002. S. 53.

23 Ibid.



Hingegen werden Performanzen, die durch einfache syntaktische Strukturen und einfaches Vokabular gekennzeichnet sind, zwar tendenziell eine höhere Sprachrichtigkeit aufweisen, aber weniger interessant zu lesen sein.



Im Sinne eines produktiven Lernprozesses geht es für Lehrpersonen wie für Schüler/innen darum, den Grundsatz *range over accuracy* zu verinnerlichen. *Risk taking* führt zu erhöhtem Lernzuwachs und ist Zeichen eines reifen Lernverhaltens. Unter diesem Aspekt sind manche Fehler auch als notwendige Schritte auf dem Weg zu einer größeren *range* zu sehen. Bei der Gesamtbeurteilung kann deshalb ein bloßes Addieren der Fehlerzahl keine lehrplankonforme Einschätzung ergeben. Vielmehr muss sich diese Balance zwischen *range* und *accuracy* auch in der Beurteilung widerspiegeln. Eine zu starke Fixierung auf Fehlervermeidung führt

außerdem dazu, dass die Lernenden auf der sicheren Seite bleiben, kein Risiko eingehen, einerseits fade, uninteressante Texte produzieren und andererseits im Vertrauten und Bekannten verharren, sich nicht mit Neuem konfrontieren und deshalb im Lernprozess stagnieren.

Performanzbeschreibungen zu diesem Thema finden Sie in Kapitel 4.2.5 und 4.2.6.

3.1.3 Prozessorientiertes und genrebasiertes Schreiben

Üblicherweise wird beim Schreiben im Unterricht der Fokus auf das Produkt gelegt, während dem eigentlichen Prozess des Schreibens weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Neuere Publikationen zum Training der Fertigkeit „Schreiben“ im Unterricht behandeln jedoch ausführlich die Vorteile des *process approach* und *genre approach* gegenüber dem traditionellen *product approach*.²⁴

Als „Schlüsselkriterien“ für erfolgreiche Schreibproduktion im Unterricht²⁵ nennt T. Hedge in erster Linie:

- Schreiben muss einen kommunikativen Zweck erfüllen (*real communicative purpose for a real audience of readers*).

²⁴ Vgl. Hedge, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000. Kapitel 9.

²⁵ Hedge, Tricia. *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 2005. S. 3.

- Schüler/innen müssen erkennen, dass Schreiben ein vielstufiger Prozess ist, und daher angeleitet werden, ihre Produktionen zu überarbeiten, damit *discourse and genre requirements* erfüllt sind.
- Schüler/innen sollen lernen, wie unterstützendes Feedback gegeben werden kann.

Process approach – Prozessorientiertes Schreiben

Es ist wissenschaftlich gut erforscht, wie erfolgreiche Lerner/innen an den Schreibprozess herangehen.²⁶ Dieser durchläuft normalerweise die folgenden Stufen:

- Die Planung kann in Form von detaillierten Notizen oder auch „nur im Kopf“ erfolgen: Dabei wird der Zweck des Schreibens berücksichtigt (was Einfluss auf die Wahl der Textsorte, den Sprachgebrauch und die inkludierte Information hat). Weiters stehen die intendierten Leser/innen im Fokus (*audience in mind*, um das geeignete Layout und Register zu bestimmen), und die inhaltliche Strukturierung wird geplant.
- Nun wird der erste Entwurf verfasst und anschließend eine sorgfältige Abänderung, Ergänzung, Überarbeitung in Angriff genommen.
- In der Editing-Phase wird z. B. die Anordnung der Informationen abgeändert, gewisse inhaltliche Punkte, die mehrdeutig oder verwirrend sind, werden abgeklärt und die Wortwahl wird geändert. Geübte Schreiber/innen überprüfen und ändern mehrmals und vorrangig die generelle Struktur und Gesamtbedeutung des Textes, bevor sie Details wie Einzelwörter oder grammatikalische Korrektheit kontrollieren. Dabei nutzen sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dies können Wörterbücher und Online-Hilfen sein, aber auch Rückmeldungen von anderen Leser/innen (*peer feedback*), deren Reaktionen und Kommentare zum Text den Überarbeitungsprozess unterstützen.

Somit kann sich die Endversion eines Textes vom ursprünglichen Plan und Erstentwurf deutlich unterscheiden. Allerdings ist Schreiben kein linearer Prozess, sondern rekursiv – d. h. besonders längere Texte werden mehrere Phasen von Neu-Konzeption und Überarbeitung durchlaufen.

Daraus lassen sich für das Lernen und den Unterricht folgende Konsequenzen ableiten²⁷:

Die Lehrkraft muss den Fokus auf den Erwerb von Schreibstrategien legen:

- Wie können Schüler/innen ihre Schreibproduktionen gut planen (mit Hilfe von *brainstorming; guided + unguided techniques*²⁸ ...) und die intendierten Leser/innen mitbedenken?
- Welche Strategien sind für die Entwurfs- und Überarbeitungsphasen zu entwickeln?
- Wie und von wem kann Feedback auf Schreibproduktionen gegeben werden? Lehrende müssen auf *work-in-progress* eingehen, d. h. gegebenenfalls mehrere Entwürfe kommentieren und nicht nur das Endergebnis benoten. Schüler/innen müssen lernen und Gelegenheit bekommen, *peer feedback* zu geben.²⁹ Diese Arbeitsweise erfordert natürlich einen gewissen Zeitbedarf.

Performanzbeschreibungen zu diesem Thema finden Sie in Kapitel 4.2.3.

²⁶ Vgl. Harmer, Jeremy. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2004. S. 4ff.

²⁷ Vgl. Harmer, Jeremy. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2004. S. 11-12.

²⁸ Das Buch von Tricia Hedge (*Writing*. Oxford: Oxford University Press, 2005) bietet dazu eine Vielzahl verschiedener Techniken.

²⁹ Vgl. Kap. 3.2.1 und 3.2.3 in dieser Publikation.

Genre approach – der Erwerb generischer Schreibkompetenzen

Ein „allgemeines Fachziel“ des aktuellen Lehrplanes für allgemein bildende Schulen für „Lebende Fremdsprachen“ ist „die produktive schriftliche Anwendung der erworbenen Sprachmittel in adressatenadäquater und mediengerechter, d. h. der jeweiligen Textsorte entsprechender, Form“.³⁰ Lernende müssen also dazu befähigt werden, Texte für verschiedenste Zwecke, Anlässe und intendierte Leser/innen zu produzieren (Genres, Textformate, *text types*³¹) und dabei gegebenenfalls verschiedene Textmerkmale (z. B. Register) zu berücksichtigen.³²

Bei Hyland wird Genre folgendermaßen definiert: „...each (genre) has a specific purpose, an overall structure, specific linguistic features, and is shared by the members of the culture.“³³

Auch in der deutschsprachigen fachdidaktischen Literatur wird dem generischen Lernen aktuell große Aufmerksamkeit gewidmet:

„Interaktion folgt immer – mehr oder weniger ausgeprägt – sowohl sprachlich-diskursiven als auch sozialen Formen und Regeln. Solche Strukturen erkennen und selbst verwenden zu können ist gemeint mit ‚generischem Lernen‘. ‚Genre‘ wird dabei verstanden nicht nur als textuelles Muster, sondern als kulturell verfügbare Ressource, mit der in kommunikativen Akten Bedeutung erzeugt wird. Daher ist der Erwerb generischer Kompetenzen zentral für das Bildungsziel fremdsprachiger Diskursfähigkeit.“³⁴

Daraus folgern die Autor/innen: Im Unterricht müssen „Genres systematisch erlernt, eingeübt und erworben werden und auf diese Weise in realweltlichen Interaktionssituationen kognitiv zur Verfügung stehen.“³⁵

Das Vorwissen der Lernenden spielt in diesem Prozess natürlich eine zentrale Rolle³⁶: Welche genauen Vorstellungen herrschen bei (Lehrenden und) Lernenden darüber, in welchen Interaktionssituationen Menschen in welchen Formen handeln und kommunizieren? Jedes Genre wird gesehen „als interaktionale Verlaufsstruktur, als textuelle Struktur und Diskursfunktion, als kognitives Schema... Das generische Lernen wirft neues Licht auf die Rolle und Bedeutung der in den Unterricht eingeführten Texte und medialen Formate.“³⁷

Genre-Kenntnisse können (vor allem bei schwächeren) Lernenden nicht einfach vorausgesetzt werden. Genrebasiertes Lernen befähigt Schüler/innen dazu, gemäß dem handlungsorientierten Ansatz des GERS Situationen von lebensweltlicher Relevanz in der Fremdsprache erfolgreich zu bewältigen.

Genre-Didaktik bedeutet also den Aufbau von Schreibkompetenzen in folgenden Schritten: Aufbau von *genre knowledge*, *genre awareness* und *language production*. Die Vorteile des *genre-based* Schreibtrainings beschreibt Hyland wie folgt:

30 www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf. S. 1 (letzter Zugriff 27.6.2012).

31 In den *Writing Test Specifications* für die Bildungsstandards E8 werden u. a. folgende *text types* genannt: *personal story/diary/letter/e-mail, postcard, narrative report*. Zu den meisten dieser Genres finden sich Beispielperformanz in Kapitel 4 dieser Publikation.

32 Harmer, Jeremy. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2004. S. 17.

33 Hyland, Ken. *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education Limited., 2002. S. 15.

34 Wolfgang Hallett. „Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch: Generisches Lernen“. In: Heft 114/November 2011, Seelze: Friedrich Verlag. S. 2.

35 Wolfgang Hallett. „Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch: Generisches Lernen“. In: Heft 114/November 2011, Seelze: Friedrich Verlag. S. 3.

36 Vgl. GERS, Kap. 2.1.1: „Allgemeine Kompetenzen: Weltwissen – Alltagswissen.“ J. Harmer unterteilt „*schematic knowledge*“ in „*a knowledge of genre, general world knowledge, sociocultural knowledge, topic knowledge*.“

37 Wolfgang Hallett. „Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch: Generisches Lernen“. In: Heft 114/November 2011, Seelze: Friedrich Verlag. S. 4.

„explicit: makes clear what is to be learnt to facilitate the acquisition of writing skills

systematic: provides a coherent framework for focusing on both language and contexts

needs-based: ensures that course objectives and content are derived from students' needs

supportive: gives teachers a central role in scaffolding students' learning and creativity³⁸

Die Unterstützung der Lernenden durch die Lehrenden beim Erwerb der generischen Schreibkompetenzen wird üblicherweise als *scaffolded writing*³⁹ bezeichnet und besteht aus den folgenden Schritten:

Das Lerngeschehen und das erwartete Produkt offenlegen – den Zweck der Aufgabe angeben – motivierenden Kontext anbieten – Vorwissen aktivieren (zu einem Thema, einem Genre) – strategisches und methodisches Wissen zur Bewältigung der Aufgabe vermitteln – Aufgabe eindeutig formulieren – Vorlagen/Modelltexte/Textgerüste, etc. anbieten – *checklists + assessment sheets* anbieten – Partnerunterstützung in Anspruch nehmen, z. B. *peer conference, peer feedback* – Text überarbeiten – Lehrerrückmeldung.

Kapitel 3.2 dieser Publikation zeigt anhand von vielen praktischen Hinweisen, wie dieses *scaffolding* erfolgen kann: z. B. das Aktivieren von Vorwissen mit Hilfe von *grids* auf den *prompt cards*, den Erwerb von Produktionsstrategien und Raster für *peer feedback*.

Performanzbeschreibungen zu diesem Thema finden Sie insbesondere in Kapitel 4.2.1 und 4.2.4.

3.1.4 Handlungsorientiertes Schreiben und authentische Schreibenanlässe

Der vom GERS gewählte Ansatz von Sprachverwendung und Sprachlernen ist handlungsorientiert: Sprachverwendende und Sprachlernende werden als sozial Handelnde betrachtet, „d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen...“⁴⁰

Kapitel 7 des GERS beschreibt im Detail die Rolle kommunikativer Aufgaben beim Fremdsprachenlernen und -lehren. „Diese realitätsbezogenen ‚Ziel- oder Probeaufgaben‘ werden auf Basis der Bedürfnisse, die Lernende außerhalb des Klassenzimmers haben, ausgewählt. Dabei kann es sich um Bedürfnisse im privaten oder öffentlichen Bereich handeln oder aber um speziellere Anforderungen im Berufs- oder Bildungsbereich.“⁴¹ Kommunikative Aufgaben im Unterricht „sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen.“⁴²

38 Hyland, Ken. *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002. S.17

39 Henseler, Roswitha. „Dear New Class. Scaffolded Writing: Einen Brief Schreiben“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch: Generisches Lernen*. Heft 114/ November 2011. Seelze: Friedrich Verlag. S. 17.

40 GERS, Kap. 2.

41 GERS, Kap. 7.1.

42 GERS, Kap. 7.1. Siehe auch: „Language in a communicative task is seen as bringing about an *outcome* through the exchange of meanings.“ In: Willis, David, und Jane Willis. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007, S. 173.

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe, definieren, in Übereinstimmung mit den gültigen Lehrplänen, 17 Themenbereiche, die Schüler/innen vertraut sind und innerhalb derer sie kommunikative Fremdsprachenkompetenz entwickeln, d. h. befähigt werden sollen, „Alltags- und Kommunikationssituationen in altersgemäßer und dem Lernniveau entsprechender Form situationsadäquat zu bewältigen.“⁴³

Was bedeutet diese „Annäherung der Unterrichtssituationen an reale Lebenssituationen“ für die Rolle und Gestaltung von Lernaufgaben?

P. Skehan und andere Vertreter/innen des *task-based language teaching* nennen fünf Charakteristika eines *task*⁴⁴:

- *meaning is primary*
- *learners are not given other people's meaning to regurgitate*
- *there is some sort of relationship to comparable real-world activities*
- *task completion has some priority*
- *the assessment of the task is in terms of outcome*

Beim Erstellen einer Schreibaufgabe stellt sich also immer zuerst die Frage: „Wer schreibt an wen, wie, und zu welchem Zweck?“

Aus der Aufgabenstellung (*prompt*) muss hervorgehen, ob es sich um eine *postcard*, *note*, *blog entry*, *article for a school magazine*, etc. handelt (siehe Beispiele in Kapitel 4), und die Schüler/innen sollen Bewusstsein für das entsprechende Genre und Register zeigen (vgl. Kapitel 3.1.2).

Im Sinne der Individualisierung und Differenzierung (vgl. Kapitel 3.2.4) sollen die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen, Ideen und Meinungen einbringen. Der GERS weist außerdem darauf hin, dass sich die Schwierigkeit einer Aufgabe nicht mit Sicherheit vorhersagen lässt. Daher sei in Sprachlernsituationen „zu prüfen, auf welche Weise Elemente von Flexibilität und Differenzierung in die Entwicklung und Durchführung einer Aufgabe integriert werden können.“⁴⁵

Im Kapitel 7.2 analysiert der GERS die „Gelingensbedingungen“ von kommunikativen Aufgaben. Lernende müssen eine ganze Reihe angemessener Kompetenzen aktivieren (Weltwissen und Erfahrungen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Wissen, Lernstrategien, etc.), um eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen (vgl. Kapitel 3.2.2).

Durch die Gestaltung der *prompt cards* (vgl. Kapitel 3.2.3) z. B. mit Hilfe von *bullet points* oder Rastern lernen die Schüler/innen, die Aufgabe inhaltlich vollständig zu bearbeiten. *Task achievement* bedeutet darüber hinaus auch, die Empfängerin/den Empfänger des Schriftstücks einzubeziehen. Im Unterricht ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, die Reaktionen der Interaktionspartnerin/Leserin oder des Interaktionspartners/Lesers einzuholen (Anruf nach Erhalt der Postkarte, Beitrag für Chatforum nach Lektüre des Artikels, etc.).

Die Einschätzung, wie erfolgreich der Schreibauftrag erledigt wurde, sollte anhand einer transparenten Kriterienliste durchgeführt werden. Dazu eignen sich verschiedene *feedback grids* (vgl. Kapitel 3.2.3).

43 www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf, S. 3 und S. 1 (letzter Zugriff 27.6.2012).

44 Skehan, P. (1998), zit. nach Nunan, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. S. 3.

45 GERS, Kap. 7.3.

In Bezug auf die Authentizität von Schreibaufträgen ergeben sich auf dieser Alters- und Kompetenzstufe natürlich gewisse Einschränkungen. Es wird, im Gegensatz zur Sekundarstufe II, nicht immer möglich sein, für alle Themenbereiche wirklich authentische Textsorten oder Schreibansätze zu finden – manchmal ist daher „a short article/blog for a school or online magazine/writing contest“ ein möglicher Weg (siehe Performanzen 4.2.6).

Der GERS geht auch auf die spezielle Realität von *classroom learning* ein: Lernende sind bereit, sich auf die „Fiktivität der Situation einzulassen und zu akzeptieren, dass zur Ausführung inhaltsorientierter Aufgaben statt der leichteren und natürlicheren Muttersprache die Zielsprache verwendet wird.“⁴⁶ „Authentizität“ bedeutet in der Schulrealität also meistens, dass die intendierte Zielgruppe von Schreibproduktionen, neben der Lehrperson, die Klassenkolleg/innen und Mitschüler/innen sind. Daher kann es sehr motivierend sein, Texte in der Klasse „zu veröffentlichen“ (Pinnwand, Klassenzeitung, etc.). Auch das Sammeln von Schreibperformanzen in einem Sprachenportfolio stellt eine motivierende Möglichkeit dar, Fortschritte im Sprachkompetenzerwerb zu dokumentieren und erfüllt damit einen authentischen Zweck.

3.2 Anregungen für die Praxis

3.2.1 Stufenweiser Kompetenzaufbau (5. - 8. Schulstufe)

Der Bereich „Schreiben“ ist von seinen Anforderungen an die Lernenden sehr komplex. Es geht dabei um klare, flüssige und effektive Kommunikation von Ideen. Um das zu bewerkstelligen, sind viele Komponenten zu berücksichtigen:

- Warum schreibe ich?
- Für/An wen schreibe ich?
- Um welche Textsorte handelt es sich?
- Wie formell/informell kann ich schreiben?
- Was will ich genau ausdrücken?
- Wie kann ich den Inhalt so organisieren, dass meine Adressat/innen verstehen, was ich mitteilen will? Was ist wichtig? Was ist interessant? Wie ist die logische Abfolge? Diese Fragen sind gut zu überlegen, denn ich lade die Leser/innen praktisch in meinen Kopf ein, auf meine Art zu denken.
- Wie kann ich mich sprachlich ausdrücken? Was an Wortschatz, Syntax, Grammatik, textorganisatorischen Fertigkeiten muss ich aktivieren, um meine Inhalte gut transportieren zu können?

Der GERS beschreibt in Kapitel 4.4.1.3 Produktionsstrategien, die zur Ausführung von kommunikativen Aktivitäten erforderlich sind. Um die Gestaltung eines schriftlichen Textes optimal vorzubereiten und zu begleiten, sind effiziente Strategien vonnöten, die Schüler/innen kennen und anwenden lernen sollen.

⁴⁶ GERS, Kap. 7.1. Vgl. dazu auch Henry Widdowson: „It seems to me that we need to recognize that the classroom is a social construct and as such, like any other, has its context and purposes, its own legitimate reality... It is real enough for students...“. In: *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. S. 113.

Der GERS nennt vier Stadien des Arbeitsprozesses und beschreibt mögliche Strategien:

- Planung
- Ausführung
- Kontrolle
- Reparatur

Ad Planung: Für gute Texte ist es wichtig, von Anfang an zu bedenken, wer die Leser/innen eines Textes sein werden und was die speziellen Erfordernisse der geforderten Textsorte sind, z. B. wie man einen Brief an einen Freund bzw. an die Eltern dieses Freundes adressaten- und textsortenadäquat beginnt und beendet. Es empfiehlt sich, mit den Lernenden immer wieder verschiedene Arten der Ideensammlung zu üben.

Ad Ausführung: Für die Ausführung wird es für die Lernenden sehr hilfreich sein, wenn sie passende Sprachbausteine zur Verfügung haben bzw. wenn man sie ermutigt, von Zeit zu Zeit sicheres Terrain zu verlassen und wohldosierte sprachliche Risiken einzugehen (*risk taking*), um eigene Gedanken auszudrücken. Fehler, die dabei gemacht werden, sollten keineswegs „bestraft“, sondern als notwendiger und natürlicher Teil des Spracherwerbs gesehen werden.

Ad Kontrolle und Reparatur: Entscheidende Schritte im Schreibprozess sind die Kontrolle und Reparatur von Texten. Schüler/innen müssen lernen, ihre Produkte kritisch zu sehen und zu überarbeiten. Das Augenmerk sollte dabei auf mehrere Fragen gerichtet werden: Wurde die Aufgabenstellung (*prompt cards*) in allen Punkten erfüllt? Entspricht der Text der geforderten Länge (d. h. ist er nicht zu kurz oder zu lang)? Handelt es sich um die richtige Textsorte (*genre*, vgl. Kapitel 3.1.3) und wurden die Leser/innen mitbedacht? Ist der Text in logische Absätze gegliedert und inhaltlich/sprachlich kohärent? Ist der Text sprachlich korrekt (z. B. Zeitformen, Wortschatz, Rechtschreibung)? *Feedback grids* (vgl. Kapitel 3.2.3), die auf vorher vereinbarten Kriterien basieren, können die Lernenden bei der Kontrolle und Reparatur wesentlich unterstützen. Selbstverständlich müssen Schüler/innen zur Selbstkorrektur die notwendige Übung im Gebrauch von ein- und zweisprachigen (Online-)Wörterbüchern bekommen.

Um das alles erfolgreich meistern zu können, ist ein schrittweises Herangehen unerlässlich. Schreibaufträge erwachsen immer aus der jeweiligen Unterrichtsarbeit und betreffen in der Regel ein im Unterricht behandeltes Thema. Außerdem braucht es „Handlungshilfen“, die zuerst sehr ausführlich sein werden und im Laufe der Zeit abnehmen. Diese Handlungshilfen sind vielfältig und können je nach Text unterschiedliche Komponenten betreffen.

Mind maps oder strukturierte Listen helfen bei der Sammlung von Ideen und dabei, die Ideen in eine logische Reihenfolge zu bringen.

Verschiedene Raster (siehe Bsp. „*I was really upset*“) unterstützen bei der Organisation des Textes und beim Inhalt, sie können auch erforderliche Textbausteine vorgeben. Außerdem wird die wichtige Strategie des *note-making* geübt.

Prompts helfen bei der Organisation des Textes und geben bestimmte Inhalte vor.

Modelltexte bieten sprachlich vollständige Vorlagen und können auch kommentiert werden, um auf einzelne Teile des Textes besonders hinzuweisen, z. B. auf Eröffnung und Schluss, auf einen ausführlichen Mittelteil, auf bestimmte wichtige Phrasen, auf Höflichkeitskonventionen.

Je nach Schulstufe und Gruppe von Lernenden wird man entsprechende Handlungshilfen auswählen, um die Schüler/innen bestmöglich zu unterstützen. Schreibaufgaben können je nach Eignung als Einzel-, Partner- oder Gruppenaufträge durchgeführt werden.

Laut Lehrplan sind Schreibaufgaben in der **5. Schulstufe** auf dem Niveau A1 angesiedelt. Bereits auf dieser Schulstufe ist es möglich, einfache Aufgaben zu stellen, z. B. ID-Poster (*name, age, from, etc.*) mit Foto erstellen. Diese Poster werden in der Klasse ausgestellt und die Schüler/innen lernen einander besser kennen. Weitere Aufgaben sind z. B. einfache Beschreibungen wie „*My room*“ („*In my room there is/there are ...*“) mit entsprechender Zeichnung, einfache Ansichts- und Glückwunschkarten, sehr einfache Einladungen oder kurze Steckbriefe über Freunde zu verfassen sowie einfachste Formulare auszufüllen.

Als Handlungshilfen eignen sich in diesem frühen Stadium Modelltexte, Satzanfänge und Textbausteine. Dazwischen ist es immer wieder notwendig, im Unterricht Klassifizierungs- und Ordnungsübungen zu machen sowie zu verschiedenen Themen *mind maps* oder Wörtersammlungen zu erstellen. Dies sind wichtige Strategien zum Planen und Organisieren von Texten.

In der **6. Schulstufe** werden die Aufgaben, entsprechend dem Niveau A2, schon etwas komplexer und vielfältiger: Im interaktiven Bereich spielen die Konventionen der Textsorte „Brief“ (E-Mails, Postkarten) eine Rolle, bei Beschreibungen und Bildgeschichten werden zeitliche und logische Gliederung („und“, „aber“, „weil“; „zuerst“, „dann“, „nachher“, „später“) angebahnt. Auch die Verwendung der *past tense* in narrativen Texten ist von Bedeutung.

Die Schüler/innen lernen ebenso, einander strukturiert *feedback* zu geben (vgl. Kapitel 3.2.3, *Feedback grid for pupils*, 5./6. Schulstufe). Es handelt sich vornehmlich um Texte zu Themen des unmittelbaren Alltags. Die Texte sind sprachlich und gedanklich einfach, wobei häufig formelhafte Wendungen eingesetzt werden. Die Textlänge nimmt im Vergleich zur 5. Schulstufe etwas zu. Die Textsorten sind z. B. kurze Briefe und E-Mails, um etwas mitzuteilen, sich zu bedanken, um etwas zu bitten oder sich zu entschuldigen, sowie einfache Beschreibungen von Personen, Tieren, Orten, Gegenständen. Es werden auch Abläufe wie z. B. ein Tag oder eine Schulwoche beschrieben. Einfache Bildgeschichten oder Geschichten zu Schlüsselwörtern trainieren das Verfassen von narrativen Texten. Ebenso können erste Schritte zum Schreiben von Zusammenfassungen gemacht werden.

Als Handlungshilfen eignen sich verschiedene Arten von Rastern, die sowohl Struktur als auch Textbausteine liefern können, aber auch *prompts*, die ebenfalls Unterstützung für die Struktur und den Inhalt bieten. Für lernschwächere Schüler/innen bieten sich Modelltexte mit leichten Variationsmöglichkeiten an.

Sinnvolles und zielgerichtetes Nachschlagen in Wortschatzsammlungen und (Online-) Wörterbüchern sollte möglichst früh geübt werden.

Auch die Technik des *freewriting* kann bereits eingesetzt werden. Das ist eine bewährte Methode, um den Schreibprozess in Gang zu bringen und Schreibblockaden zu lösen. Die Lernenden schreiben innerhalb eines gegebenen Zeitrahmens (ca. 2 Minuten) alles nieder, was ihnen zu einem bestimmten Thema (z. B. „*What I did yesterday*“) einfällt und setzen den Stift erst ab, wenn die Lehrperson „*Stop*“ sagt. Dabei spielen Fehler, Struktur, ganze Sätze, etc. keine Rolle. Danach können diese Gedanken zu einem geordneten Text weiter bearbeitet werden. Die Schüler/innen sollen erleben, dass es sich beim Verfassen eines Textes um einen Prozess handelt, ein Text also mehrmals bearbeitet wird.

Im Lehrplan werden die **7. und 8. Schulstufen** als Einheit betrachtet. Es werden bereits bekannte Textsorten vertieft und erweitert. Großer Wert wird nun auf Kohärenz und Kohäsion und komplexere Satzstrukturen sowie auf Umschreibungsmöglichkeiten (Erweiterung der *range*) gelegt. Weiters werden Begründungen und Absichten erläutert,

eigene Meinungen auf einfachste Art ausgedrückt und in Briefen, Beschreibungen und Erlebnisberichten sollen Gefühle verbalisiert werden. Besonderes Augenmerk wird auch auf Höflichkeitskonventionen und, z. B. bei Berichten über Interviews, auf die genaue Weitergabe von Information gelegt. Im Bereich des *creative writing* werden die Schüler/innen mit dem Verfassen von Gedichten und Geschichten vertraut gemacht. Ebenso soll prozessorientiertes Schreiben unbedingt geübt werden. In diesem Zusammenhang sollen die Schüler/innen lernen, eigene Fehler bei Zeitformen, der Subjekt-Verb-Kongruenz sowie inhaltliche Brüche nach dem Hinweis der Lehrperson (z. B. Verwendung von *codes* für verschiedene Arten von Fehlern) selbst zu erkennen. Auch die Feedback-Möglichkeiten werden erweitert (vgl. Kapitel 3.2.3, *Feedback grid for pupils*, 7. / 8. Schulstufe).

Bei längeren Texten müssen die Lernenden dabei angeleitet werden, Absätze zu machen, denn ein logischer Aufbau erleichtert das Lesen und damit das Verständnis. Dies wird zudem bei den Bildungsstandards bewertet. Als Handlungshilfen dazu eignen sich besonders gut Raster, welche die genaue Organisation des Textes sichtbar machen.⁴⁷

Performanzbeschreibungen zu diesem Thema finden Sie in Kapitel 4.2.2.

3.2.2 Prozessorientiertes Schreiben: Schritt für Schritt

Beim prozessorientierten Schreiben können die Schüler/innen erleben, dass das Verfassen von Texten mehr ist, als sich hinzusetzen und zu schreiben (vgl. Kapitel 3.1.3). Sie erleben Schreiben als rekursiven Prozess, in dem vom Planungsstadium über die verschiedenen *drafts* und Rückkopplungsprozesse bis zum fertigen Text mehrere Schleifen durchlaufen werden. Dabei werden sie während des Prozesses sowohl von Mitschüler/innen als auch von der Lehrerin oder dem Lehrer begleitet. Es werden mehrere Phasen durchlaufen, einige davon sind als Partner- oder Gruppenarbeit möglich.

Besonders effektiv ist der Einsatz von digitalen Medien. Wenn die Schüler/innen mit einer Lernplattform vertraut sind, kann der gesamte Prozess auf der Lernplattform angelegt werden.

Zunächst wird ein Thema festgelegt, welches sich aus der Unterrichtsarbeit ergibt, und es wird überlegt, wer die Adressat/innen des Textes sind. Danach werden Ideen, Wörter, *chunks of language* als *brainstorming* in Form von *mind maps* oder Listen, Verzweigungsmodellen, etc. gegebenenfalls in Gruppenarbeit gesammelt.

Nun werden die Ideen geordnet und anschließend in einem *first draft* verbalisiert. Danach liest die Verfasserin oder der Verfasser den Text durch und überlegt, ob das Geschriebene für die Adressat/innen schlüssig und interessant sein könnte. Falls nötig, werden erste Änderungen vorgenommen.

Nun arbeiten die Schüler/innen zu zweit und lesen den Text der/des anderen. Sie geben einander möglichst detaillierte inhaltliche, sprachliche und, falls erforderlich, auch formale Rückmeldung. Dazu bietet sich ein strukturierter Feedbackraster an (vgl. Kapitel 3.2.3).

Im nächsten Schritt wird der Text entsprechend überarbeitet (*second draft*). Danach liest die Verfasserin bzw. der Verfasser den Text mehrmals durch und berücksichtigt dabei inhaltliche, sprachliche und formale Aspekte.

Nun wird der Text an die Lehrerin oder den Lehrer übermittelt und diese/r gibt ebenfalls eine Rückmeldung. Hier hängt es vom Kompetenzstand der Schülerin oder des Schülers ab, ob sich die Rückmeldung auf einige wenige Aspekte beschränkt (bei etwas schwächeren Schüler/innen ist das zu empfehlen), oder ob sie sehr detailliert ist. Dabei können Korrekturcodes verwendet werden, damit die Schüler/innen die Gelegenheit erhalten, ihre

47 Vgl. Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 3. Workbook Bonus 3*. Wien: öbv & hpt, 2005. S. 88.

Fehler selbst zu korrigieren. Eine andere Möglichkeit ist die Verwendung eines strukturier-
ten Feedbackrasters (vgl. Kapitel 3.2.3).

Die Verfasserin bzw. der Verfasser editiert den Text noch einmal und illustriert ihn gege-
benenfalls. Danach können einige Texte vorgelesen, an der Pinnwand veröffentlicht und/
oder im Dossier Teil des ESP abgelegt werden.

Beispiel für Anweisungen

Process-oriented writing

Pre-writing

*Think about your readers: who will read it and why.
Brainstorm ideas, a list of words, chunks of language.
Think about what you want to say.
Plan how you will say it.
Organise your thoughts.*

first draft

*Choose ideas and develop them.
Order your text.
Write down your text.*

first feedback

*Have others read your text and ask them for feedback.
They should offer suggestions.*

Revising

*Read what you wrote and what others said and rearrange words or ideas, add or
take out parts.
Change overused or unclear words.*

Proofreading

*Make sure that all your sentences are complete.
Check tenses, linking words, paragraphs.
Check your spelling.
Look if all your words are used correctly.*

second feedback

Ask your teacher for feedback.

Revising

Rewrite your text once again.

Publishing

*Read your text aloud to a group.
Illustrate it.
Display it for others to read.
Talk it over with someone.
Make it part of your dossier in the ELP.*

Performanzbeschreibungen zu diesem Thema finden Sie in Kapitel 4.2.5.

3.2.3 Der Einsatz von *prompt cards* und *feedback grids*

Prompt cards

Prompt cards dienen dazu, die Schüler/innen bei einer Schreibaufgabe in eine bestimmte Situation einzuführen, sie auf eine bestimmte Situation zu fokussieren und Ausdrucksmittel als Hilfe anzubieten, bzw. durch Leitfragen die Abfolge des Textes zu strukturieren. Sie vermitteln eine gewisse Sicherheit und sollen signalisieren, dass die Lernenden den Auftrag mit dieser Hilfe gut meistern können. Die Schüler/innen sind jedoch im Laufe der Zeit dahingehend zu trainieren, dass sie möglichst wenige Phrasen direkt aus der Aufgabenstellung übernehmen (= *prompt lifting*). Dies ist bei eng begrenzten Aufgabenstellungen im Anfangsunterricht natürlich schwieriger als bei sprachlich offeneren Aufgaben.

In der Textplanungsphase ist es sehr wünschenswert, die wichtigen Studiertechniken des stichwortartigen Notizen-Machens und des *mind-mapping* im Unterricht zu üben und auch bei der Arbeit mit *prompt cards* einzusetzen. Auf den *prompt cards* vorgegebene Raster können dabei helfen, Struktur und Inhalt des Textes genau zu planen. Die einzelnen Rubriken entsprechen den inhaltlichen Vorgaben (*content points*), die bei der Einschätzung des Kriteriums *task achievement* maßgeblich sind.

Bei der Einführung der Arbeit mit *prompt cards* kann die Lehrerin oder der Lehrer gemeinsam mit den Schüler/innen einen Text an der Tafel produzieren. Danach können die Schüler/innen in Partnerarbeit einen Text schreiben, um die Vorgangsweise zu üben. Die Texte werden natürlich fehlerhaft sein, aber es ist wünschenswert, dass die Schüler/innen versuchen, das auszudrücken, was sie gerne möchten, und dabei die Grenzen ihrer sprachlichen Kompetenzen ausloten, also auch sprachliche Risiken eingehen. Diese Bereitschaft zum Risiko wird auch im Lehrplan gefordert als etwas, das „im Sinne des übergeordneten Zieles der kommunikativen Kompetenz von zentraler Bedeutung“⁴⁸ ist.

Während der Arbeitsphase kann die Lehrerin oder der Lehrer in der Klasse herumgehen und auftretende Fragen beantworten. Falls gleiche Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit mehrfach bemerkt werden, kann dies in einer der nachfolgenden Stunden aufgegriffen werden. Das Allerwichtigste zur Verbesserung der Ausdrucksweise ist die ständige Übung, also die Schaffung möglichst vieler Schreibansätze. Es ist vom kognitiven Stand der Schüler/innen abhängig, wann und wie Phasen der Bewusstmachung von sprachlichen Regeln oder Produktionsstrategien (vgl. Kapitel 3.2.1) stattfinden.

Performanzbeschreibungen zu diesem Thema finden Sie in Kapitel 4.2.3 und 4.2.4.

Feedback-Raster

Die Lernenden sollen bereits möglichst früh dazu angeleitet werden, fallweise einfaches Feedback zu den Texten ihrer Mitschüler/innen zu geben. Sie lernen dabei gleichzeitig, worauf es bei einem Text in der Fremdsprache ankommt. Ein Raster für die 5. / 6. Schulstufe könnte z. B. folgendermaßen aussehen (dabei müssen die Schüler/innen natürlich mit dem Vokabular im Raster vertraut gemacht werden):

48 BGBl. II Nr. 321/2006 und BGBl. II Nr. 210/2008. Didaktische Grundsätze: Annäherung an die Zielsprache unter Berücksichtigung der Lerner Sprache. www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf, S. 2f. (letzter Zugriff 27.6.2012).

OBSERVATION TASKS FOR WRITING

VERSION FOR PUPILS (5. / 6. Schst.)

Writing – feedback grid

- ++ very well
- + well
- ~ tolerably (so-so)
- ! this part needs work

	++	+	~	!
I like your beginning				
You write about all the points on the prompt card				
Your text is easy to read				
You use <i>and, but, because</i>				
I like the ending				
Your text has the right length				

What I like best:

In der 7. und 8. Schulstufe kann der Feedback-Raster bereits etwas differenzierter sein:

OBSERVATION TASKS FOR WRITING

VERSION FOR PUPILS (7. / 8. Schst.)

Writing – feedback grid

- ++ very well
- + well
- ~ tolerably (so-so)
- ! this part needs work

	++	+	~	!
I like your beginning				
You write about all the points on the prompt card				
I find your text interesting				
You organise your text in logical paragraphs				
You use linking words correctly				
You can express your opinion/feelings when necessary				
I like your ending				
Your text has the right length				

What I like best:

I'd like to know more about:

Feedback-Raster können natürlich auch von Lehrer/innen eingesetzt werden. Sie bieten sich ganz besonders beim prozessorientierten Schreiben an. Die hier abgedruckten Muster sind als Vorschlag gedacht und können nach Bedarf abgeändert werden:

OBSERVATION TASKS FOR WRITING

VERSION FOR TEACHERS (5. / 6. Schst.)

Writing – feedback grid

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text					
You write about all the points on the prompt card					
I find your text interesting					
You use good vocabulary					
Your sentences are correct					
You use <i>and, but, because</i> correctly					
I like the ending					
Your text has the right length					

What I like best:

What you need to work on:

OBSERVATION TASKS FOR WRITING

VERSION FOR TEACHERS (7. / 8. Schst.)

Writing – feedback grid

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text					
You write about all the points mentioned on the prompt card					
I find your text interesting					
You organise your text in logical paragraphs					
You use linking words and <i>first, then, after that, finally</i> correctly					
You use the right vocabulary					
Your sentences are correct					
You express your opinion/feelings when necessary					
I like the ending					
Your text has the right length					

What I like best:

I'd like to know more about:

What you need to work on:

3.2.4 Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung in der Fertigkeit „Schreiben“

Teil II des aktuellen Lehrplanes für allgemein bildende Schulen, „Allgemeine didaktische Grundsätze“, befasst sich unter Punkt 4 mit dem Thema „Förderung durch Differenzierung und Individualisierung.“⁴⁹ Dieses Thema hat insbesondere für den Unterricht an Neuen Mittelschulen große Bedeutung. Da Schüler/innen grundsätzlich verschiedene Vorerfahrungen, Stärken und Bedürfnisse haben, muss Unterricht so gestaltet werden, dass diesen Verschiedenheiten Rechnung getragen wird.

Folgende Möglichkeiten der Umsetzung zur inneren Differenzierung und der Individualisierung werden genannt:

- Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und auch immer wieder neue Einstiege und Anreize bieten,
- Eingehen auf die individuell notwendige Arbeitszeit, auf unterschiedliche Lern-typen, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und kulturelles Umfeld,
- Berücksichtigung des unterschiedlichen Betreuungsbedarfs,
- Bewusstmachen der Stärken und Schwächen im persönlichen Begabungsprofil der Schüler/innen, wobei bevorzugt an die Stärken anzuknüpfen ist,
- Entwicklung von Rückmeldeverfahren, ob die Schüler/innen tatsächlich ihr indivi-duelles Leistungspotenzial optimal entfalten,
- Herstellung eines individuell förderlichen Lernklimas und Vermeidung von Demotivation.⁵⁰

Was könnte das nun konkret für die Fertigkeit „Schreiben“ in der Lebenden Fremdsprache bedeuten?

- **Formulierung der Schreibaufgaben:** Kommunikative Aufgabenstellungen sollten so offen gestaltet sein, dass sie einen motivierenden, individuellen Zugang ermög-lichen, d. h. die Lernenden sollen ihre eigenen Erfahrungen, Ideen, Meinungen einbringen können (vgl. *prompt cards*). Schwächere Schüler/innen brauchen diffe-renzierte *prompt cards* – Satzanfänge, Inforaster mit einigen vorgegebenen Einträ- gen, Sprachbausteine, etc.
- **Zeitlicher Rahmen:** Schreibschwächere Schüler/innen brauchen unter Umständen mehr Zeit. In heterogenen Klassen sollte für (anregende) Zusatzaufgaben für die anderen gesorgt sein. Sehr gut eignen sich dazu offene Lernformen, bei denen die Lernenden selbst interessante, optionale Aufgaben wählen können.
- **Betreuungsbedarf:** Je nach Leistungspotenzial der Schüler/innen wird mehr oder weniger Hilfe nötig sein, wie z. B. inhaltliche Anregungen durch die Lehrkraft, gemeinsames *brainstorming*, vorgefertigte Sprachbausteine, Mustertexte, etc. Lern-partner/innen können bei der Textproduktion ebenfalls unterstützend wirken (Schreiben als Partner- oder Gruppenarbeit).

49 <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf> (letzter Zugriff 27.6.2012).

50 <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf> (letzter Zugriff 27.6.2012).

- **Rückmeldeverfahren:** Schreiben soll als Prozess erlebt werden können. Dazu ist es erforderlich, sich über Kriterien für gute Texte zu einigen, zu denen ganz gezielt von der Lehrperson und/oder den Mitschüler/innen *feedback* gegeben wird (vgl. dazu die *feedback grids* bei den Schreibperformanzen 4.2.3 und 4.2.4). Aufgrund der Rückmeldungen wird der Text dann (mehrmals) überarbeitet. Auf diese Weise entwickeln Lernende erstens ein Bewusstsein für Textgestaltung und Textqualität und lernen zweitens, kriterienorientiertes Feedback zu geben.
- **Umgang mit Fehlern⁵¹ je nach individueller Kompetenz und Leistungsfähigkeit:** Fehler im Bereich der Sprachrichtigkeit werden traditionellerweise oft sofort korrigiert und mehr oder weniger streng „geahndet“, was die Schreibmotivation – besonders von schwächeren Lernenden – beeinträchtigen kann. Heute herrscht Konsens, dass Fehler ein wichtiger Teil des Spracherwerbs sind: „*Errors are now seen as a reflection of a learner’s stage of interlanguage development.*“⁵² Es fällt Schüler/innen mitunter auch schwer, gleichzeitig auf Sprachrichtigkeit zu achten, wenn sie intensiv mit der inhaltlichen Gestaltung ihres Textes beschäftigt sind. Man wird daher die Lernenden ermutigen, sich in ihrem *first draft* so genau und interessant wie möglich auszudrücken. In weiteren Überarbeitungsschritten wird dann dem Aspekt der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung zukommen. Im Wechselspiel zwischen *range* und *accuracy* (vgl. Kapitel 3.1.2) wird jede Schülerin/jeder Schüler das ihr/ihm mögliche individuelle Optimum erreichen.
- **Förderliches Lernklima:** Die Produktion von Texten als Beitrag zu einem Portfolio, z. B. dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP), wirkt sehr motivierend, wenn Texte durch ein schönes Layout (z. B. elektronisch erstellt) auch optisch ansprechend gestaltet und präsentiert werden können, z. B. im Dossier des ESP. Textarbeit wird dann nicht nur als lästige Pflichtübung absolviert, die unter Umständen schlecht benotet wird, sondern als kreativer Vorgang, der zu einem schönen Produkt führt, mit dem man sich identifiziert und auf das man stolz sein kann.

51 Vgl. dazu auch Kap. 3.1.2 („*Range vs. accuracy*“) der vorliegenden Publikation.

52 Hedge, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000. S. 15.

4 Performanzen zur Illustration von Schreibleistungen

4.1 Erläuternde Vorbemerkungen

4.1.1 Auswahl der Aufgabenbeispiele und Performanzen

Als Grundlage für die analysierten Texte dienen ausgewählte Aufgabenbeispiele aus der Datenbank des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums.⁵³ Bei einigen dieser ausgewählten Aufgabenbeispiele wurden für die vorliegende Publikation Adaptierungen vorgenommen.

Bei der Auswahl der Schreibaufträge wurde grundsätzlich darauf geachtet,

- eine annähernd gleiche Anzahl von kurzen und längeren Texten einzubeziehen,
- verschiedene Themen bzw. Lebensbereiche einzubeziehen,
- mittels der Schreibaufträge verschiedenste Sprachfunktionen auszulösen.

Spezielle Gesichtspunkte, unter denen die Performanzen ausgewählt und analysiert wurden, sind aus folgender Tabelle ersichtlich:

	Titel des Schreibauftrags	Textsorte	Schulstufe	Schwerpunkt der Analyse
1	„A postcard to your English/American aunt or uncle“	Postkarte	6.	Beispiel für textsortengerechtes Schreiben auf elementarem Niveau
2	„Snack attack“	Cartoon	6., 7., 8.	Fortschreitender Kompetenzaufbau über die Jahre der Sekundarstufe I (3 Performanzen)
3	„Stupid dog“	Bildgeschichte	7.	Range vs. accuracy und risk taking anhand von 2 Performanzen
4	„I was really upset“	Brief	8.	Process writing (first/second draft), Feedback durch Mitschülerin/Lehrerin, Produktionsstrategien
5	„I am so sorry“	Notiz	8.	Beispiel für textsortengerechtes Schreiben; Erfüllung der Aufgabenstellung (2 Performanzen)
6	„Who is the coolest/bravest/funniest/most interesting person you know?“	Artikel	8.	Schreibprozess: von der Planung zum Produkt; Erfüllung und Ausgestaltung von inhaltlichen Vorgaben (2 Performanzen)

53 <http://oesz.at/fss/suchen.php> (letzter Zugriff 12.7.2012).

4.1.2 Vorgangsweise bei der Beschreibung

Geschriebene Sprache ist ein äußerst vielschichtiges Phänomen, und selbst in relativ einfachen und kurzen Texten wie den vorliegenden kann man kaum allen Facetten gerecht werden. Die vorliegenden Performanzen wurden nach denselben Kriterien beschrieben, die auch in der Bildungsstandardüberprüfung verwendet werden, also:

- Erfüllung der Aufgabenstellung bzw. *task achievement*
Hier sind vor allem zwei Aspekte wichtig: die Einhaltung der geforderten Wortanzahl und die angemessene Behandlung der vorgegebenen inhaltlichen Punkte (*content points*).

Eine signifikante Unterschreitung der Wortanzahl führt in der Bildungsstandardüberprüfung zu einer Herabstufung der Leistung, eine Überschreitung dagegen wird nicht geahndet. In der pädagogischen Arbeit macht es jedoch auf alle Fälle Sinn, die Schüler/innen schrittweise und behutsam dazu hinzuführen, die geforderte Wortanzahl weder zu unterschreiten noch massiv zu überschreiten. Dies deshalb, weil es wichtig ist, das kommunikative Ziel effizient innerhalb des gegebenen Limits zu erreichen. Bei elektronischen Foren sind Beiträge häufig auf eine gewisse Anzahl von Zeichen beschränkt. Bei bestimmten Testungen (z. B. Reifeprüfung) hat das Überschreiten der Wortanzahl um mehr als 10% nachteilige Konsequenzen.

Die angemessene Behandlung der *content points* ist auf jeden Fall ein Aspekt, dessen Wichtigkeit bewusst gemacht werden muss. Die Lernenden müssen vor allem verstehen, dass erwartet wird, dass gewisse Inhaltspunkte nicht nur kurz erwähnt werden (*mentioning*), sondern entsprechend ausführlicher behandelt werden (*elaboration*). Genauere Informationen zu den Fragen der Wortanzahl sowie zur Bearbeitung der *content points* finden Sie in *Testing Writing E8 – Technical Report*⁵⁴ auf der Homepage des BIFIE Wien⁵⁵.

- Textorganisation und Aufbau bzw. *coherence and cohesion*
- Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel bzw. *range*⁵⁶
- Sprachrichtigkeit bzw. *accuracy*

Im Anschluss an diese Beschreibungen folgt eine Zusammenstellung von zutreffenden Deskriptoren aus dem GERS. Diese sind in der englischen Originalversion angeführt, da sie in der ursprünglichen Sprache direkter zugänglich und präziser erscheinen.

Im Normalfall werden sich diese Deskriptoren auf den GERS-Niveaus A2 bis A2+ befinden. Dies trifft jedoch nicht auf den Aspekt der *Orthographic Control* im Bereich der linguistischen Kompetenzen zu. Im Fremdsprachenunterricht in Österreich wird traditionell viel Wert auf die Entwicklung der Schreibkompetenz gelegt, die Rechtschreibkompetenz der Schüler/innen ist daher generell hoch.

Die GERS-Deskriptoren für das Niveau A2 –

Can copy short sentences on everyday subjects – e.g. directions how to get somewhere.

Can write with reasonable phonetic accuracy (but not necessarily fully standard spelling) short words that are in his/her oral vocabulary.

54 <https://www.bifie.at/node/1497> (letzter Zugriff 12.7.2012).

55 www.bifie.at (letzter Zugriff 12.7.2012).

56 Der *Assessment Scale E8* für die Bildungsstandardüberprüfung enthält die Kategorien „Grammar“ und „Vocabulary“, innerhalb derer Deskriptoren auf *range* und *accuracy* Bezug nehmen.

– spiegeln in aller Regel nicht die österreichische Unterrichtsrealität wider, weil Schüler/innen auf der 8. Schulstufe ganz einfach mehr können. Der Deskriptor für Niveau B1 –

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time.

– ist daher zutreffender.

Bei einigen Performanzen sind exemplarisch *feedback grids* abgedruckt, die im Rahmen des Schreibprozesses von Mitschüler/innen bzw. Lehrer/innen ausgefüllt wurden. Diese Art der Rückmeldung sollte in der Unterrichtsarbeit regelmäßig eingesetzt werden, um die Schüler/innen daran zu gewöhnen, dass Texte das Resultat eines Prozesses sind, an dessen Ende ein Produkt steht, das mehrere Überarbeitungsschritte durchlaufen hat (vgl. Kapitel 3.1.2). Diese Art von Feedback ermöglicht auch eine individualisierte und differenzierte Rückmeldung, wie sie den aktuellen pädagogischen Anforderungen, besonders in stark heterogenen Klassen (NMS), entspricht.

4.2 Ausgewählte Performanzen

4.2.1 A postcard to your English/American aunt or uncle

(Die originale *prompt card* finden Sie in der ÖSZ-Datenbank mit dem Code e. Diese *prompt card* wurde für die vorliegende Aufgabenstellung leicht adaptiert.)

6. Schulstufe: „A postcard to your English/American aunt or uncle“
Art des Textes/kommunikative Funktion: Postkarte aus dem Urlaub
Thema ⁵⁷ (Bildungsstandards): Jahres- und Tagesablauf
Zielt ab auf Deskriptor 6 der Bildungsstandards, Englisch 8. Schulstufe: „Kann ausführlichere Karten, persönliche Briefe und E-Mails schreiben und darin auch über Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle berichten.“ ⁵⁸ (B1)
CEFR Descriptors: ⁵⁹ <i>Overall written production</i> ⁶⁰ : <i>Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like „and“, „but“ and „because“.</i> (A2) <i>Creative writing</i> ⁶¹ : <i>Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences.</i> (A2+)
ESP-M-Deskriptor 4 (Schreiben): „Ich kann eine einfache Ansichtskarte oder Glückwunschkarte schreiben.“ ⁶² (A1.2)

57 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011. S. 14, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

58 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011. S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

59 Trim, John, et al. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University Press, 2001. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

60 CEFR, Chapter 4.4.1.2.

61 CEFR, Chapter 4.4.1.2.

62 ESP-M, 2012, S. 38.

“A POSTCARD TO YOUR ENGLISH/AMERICAN AUNT OR UNCLE”
(6. Schulstufe)

UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



PROMPT CARD

You are on holiday. Write a picture postcard to your English/American aunt or uncle about your holiday.

In this postcard you should write

- where you are
- who is with you
- what you do there
- how you like it

You stay at home and do not go away? No problem – you can also write a postcard from home and tell your aunt or uncle about your holidays!

Write about 50 to 60 words.



Bei der Aufgabenstellung „A postcard to your English/American aunt or uncle“ soll eine Ansichtskarte aus dem Urlaub geschrieben werden. Das mag zwar den Kommunikationsvorlieben heutiger Teenager nicht mehr ganz entsprechen, ist aber als Textsorte leicht zu bewältigen/vorstellbar.

In der vorliegenden Performanz schreibt die Schülerin aus ihrem Urlaub in Italien.

Performanz

Hello,
We're on holiday in Italy and it's great here. The weather is always sunny, so we often can go swimming. Everyday my family and I have lovely breakfast. Our hotel is really big and nice. Yesterday we went to a shopping centre. The beach is ver beautiful, but I don't like the fish here. Are you on holiday too?
Love, L.

(65 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / Task achievement

Die in der *prompt card* vorgegebenen inhaltlichen Punkte werden im Text größtenteils erfüllt; nur „who is with you“ geht aus dem Text nicht ganz klar hervor (das könnte ja neben der Familie z. B. auch eine Freundin sein). Die Länge des Beitrages entspricht den Vorgaben.

Die textsortenspezifischen Anforderungen einer Postkarte, also Anrede („Hello“) und Grußformel („Love, L.“), werden erfüllt. Insgesamt gibt diese Performanz einen netten, recht guten Einblick in L.s Urlaub, wie es von einer typischen Urlaubspostkarte erwartet werden kann; die Schülerin geht allerdings keine inhaltlichen oder sprachlichen Risiken ein.⁶³

Textorganisation und Aufbau / Coherence and cohesion

Der Text ist nicht in Absätze gegliedert, was bei einer so kurzen Postkarte auch nicht notwendig ist. Die Textorganisation verläuft entlang der in der *prompt card* vorgeschlagenen Reihenfolge. Ein Satz („The beach...“) ist inhaltlich nicht gut platziert: er würde eigentlich besser zu „go swimming“ (= 2 Sätze früher) passen. Konnektoren (wie „and“, „so“, „but“) werden innerhalb der Sätze verwendet, nicht aber zur Überleitung zwischen den einzelnen Sätzen und Inhalten. An diesen zwei Aspekten könnte Weiterarbeit ansetzen.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / Range

Die Verfasserin der Postkarte verfügt über ausreichend strukturelle und lexikalische Mittel, um die Hauptelemente eines Sommerurlaubs am Meer zu beschreiben.

Einfache Satzmuster überwiegen, aber neben *present tense* verwendet die Schülerin auch korrekt *past tense* für Vergangenes und demonstriert, dass sie Fragen stellen und Inhalte verneinen kann. Der Wortschatz ist natürlich noch sehr limitiert, aber die Schülerin hat sich bemüht, verschiedene Adjektive zu verwenden („great“, „lovely“, „nice“, „beautiful“).

Sprachrichtigkeit / Accuracy

Da es sich bei der vorliegenden Performanz um den *second draft* handelt, ist die Sprachrichtigkeit sehr hoch. Die Schülerin verwendet alle grammatischen Strukturen

63 Vgl. den Aspekt des *risk taking* im Kapitel 3.1.2, *Range* vs. *accuracy*.

korrekt. Kleine, nicht sinnstörende Abweichungen in der Orthografie sind vorhanden („everyday“, „ver beautiful“). Da der *first draft* nicht vorliegt, kann nicht eingeschätzt werden, wie viele Verbesserungen zwischen den beiden Versionen erfolgt sind.

Für diese Performanz relevante CEFR / GERS Deskriptoren:

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1):

Can use basic sentence patterns and communicate with memorised phrases, groups of a few words and formulae about themselves and other people, what they do, places, possessions, etc. (A2)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. (A2)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless it is usually clear what he/she is trying to say. (A2)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. (B1)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can tell a story or describe something in a simple list of points. (A2)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can link groups of words with simple connectors like „and“, „but“, „because“. (A2)

Feedback



OBSERVATION TASKS FOR WRITING

Feedback grid | Version for teachers (6. Schst.)

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text		✓			
You write about all the points on the prompt card	✓				
I find your text interesting	✓				
You use good vocabulary	✓				
Your sentences are correct	✓				
You use <i>and</i> , <i>but</i> , <i>because</i> correctly		✓			<i>"because" missing</i>
I like your ending		✓			
Your text has the right length	✓				

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

adjectives!

What you need to work on:

Die Lehrkraft hebt die Verwendung der verschiedenen Adjektive positiv hervor. Anfang und Ende gefallen nicht zur Gänze; leider sind keine Anmerkungen vorhanden, was an diesen Punkten weniger gefällt, d. h. was noch verbessert werden könnte.

Fazit

Die vorliegende Performanz zeigt deutlich das Erfüllen des ESP-M Deskriptors A2.2 im Hinblick auf textsortenspezifische Anforderungen, Länge, sprachliche Gestaltung und inhaltliche Ausführung.

4.2.2 *Snack attack*

(Die originale *prompt card* finden Sie in der ÖSZ-Datenbank mit dem Code y. Diese *prompt card* wurde für die vorliegende Aufgabenstellung leicht adaptiert.)

6. / 7. / 8. Schulstufe: „ <i>Snack attack</i> “
Art des Textes/kommunikative Funktion: <i>Cartoon story for a school magazine</i>
Thema ⁶⁴ (Bildungsstandards): Essen und Trinken; Körper und Gesundheit; Hobbys und Interessen
Zielt ab auf Deskriptor 8 der Bildungsstandards, Englisch, 8. Schulstufe: „Kann einfache Texte z. B. zu Bildimpulsen oder Schlüsselwörtern (<i>key words</i>) schreiben.“ ⁶⁵ (A2)
<i>CEFR Descriptors:</i> <i>Overall written production:</i> ⁶⁶ <i>Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like „and“, „but“ and „because“.</i> (A2) <i>Creative writing:</i> ⁶⁷ <i>Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job.</i> (A2) <i>Can write short, simple imaginary biographies and simple poems about people.</i> (A2)
ESP-M Deskriptor 5 (Schreiben): „Ich kann einfache Texte zu Bildern oder Schlüsselwörtern schreiben.“ ⁶⁸ (A2.1)

64 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 14, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

65 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

66 CEFR, Chapter 4.4.1.2.

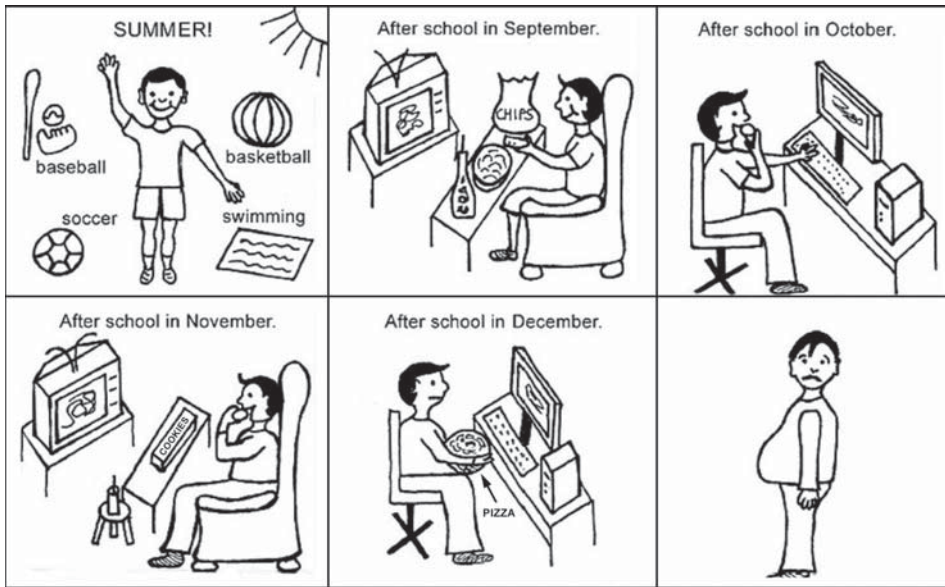
67 CEFR, Chapter 4.4.1.2.

68 ESP-M, 2012, S. 39.



PROMPT CARD

Your class does a project on eating and fitness in English and Biology. For this project you write a story about your cousin Max: what did he do last year? Look at the cartoon.



Write about 80 – 100 words.

✎

Die Aufgabe „*Snack attack*“ wurde an Schüler/innen sowohl in einer 6. Schulstufe als auch in einer 7. und 8. Schulstufe in verschiedenen Hauptschulen gestellt. Das Ziel ist es, den Kompetenzaufbau (siehe Kapitel 3.2.1) zu zeigen, wobei zu berücksichtigen ist, dass es sich um unterschiedliche Gruppen von Schüler/innen an unterschiedlichen Standorten mit unterschiedlichen Lehrpersonen handelt, sodass es nicht möglich ist, den Kompetenzaufbau anhand der Leistungen eines Schülers bzw. einer Schülerin zu zeigen. Dies wäre jedoch eine interessante und lohnenswerte Aufgabe und könnte mit Hilfe dieser Aufgabenstellung durchgeführt werden, falls eine Lehrperson eine Klasse von der 6. bis zur 8. Schulstufe durchgehend unterrichtet.

6. Schulstufe

Performanz 1

Last year in summery Max was very happy and played baseball, soccer, basketball and went swimming. His body was thin. In September he watched TV and ate pizza with a coke. One month later, he ate cookys on the computer. He played boring games on his computer. After school in November he watched TV too, but he ate cookies with a coke. And I think he put on wait! A month later he played computer games too, but with a pizza. Well, we eat pizza in the kitchen. He was not because he was a bit chabby and his friends coundn't play with him. On the last day of jear he was very fat and he was unhappy. But I like him!

(122 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / *Task achievement*

Bei dieser Performanz handelt es sich um einen *second draft*, wobei der *first draft* nicht vorliegt und daher nicht festgestellt werden kann, welche Veränderungen bereits gemacht wurden. Bei den Performanzen aus der 7. und 8. Schulstufe handelt es sich um *first drafts*. Es stehen keine weiteren Bearbeitungen zur Verfügung.

Wenn man davon ausgeht, dass in einer Bildgeschichte ein Bild einem *content point* entspricht, wird der durch den *cartoon* skizzierte inhaltliche Aufbau genau berücksichtigt. Die vorgegebene Textlänge wird eingehalten.

Textorganisation und Aufbau / *Coherence and cohesion*

Die Textorganisation wird durch den *cartoon* vorgegeben und genau eingehalten. Vom Satzbau entspricht der Text dem, was man auf einer 6. Schulstufe bei entsprechender Übung erwarten kann. Es handelt sich um einfache Sätze, allerdings werden die Konnektoren bereits sowohl innerhalb der Sätze verwendet als auch zur Überleitung zwischen den einzelnen Sätzen und Inhalten. Der Gedankengang der Schülerin ist nicht immer nachvollziehbar, z. B. wenn sie schreibt: „*A month later he played computer games too, but with a pizza. Well, we eat pizza in the kitchen. He was not because he was a bit chabby and his friends coundn't play with him.*“ Hier kommt es zum Zusammenbruch der Kommunikation. Leider liegt der *first draft* nicht vor. Falls dieser Satz dort schon vorhanden war, müsste unbedingt nachgefragt werden, was die Schülerin damit genau ausdrücken wollte.

Der Text ist nicht in Absätze gegliedert, was auf dieser frühen Stufe wohl nicht erwartet werden kann, aber bei einem Text von 120 Wörtern notwendig ist. Beim weiteren Aufbau der Schreibkompetenz wird man mit den Kindern an diesem Aspekt arbeiten. Bei einem *second draft*, wie hier vorliegend, hätten bereits Hinweise auf eine entsprechende Gliederung erfolgen können, um diese Technik einzuüben.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / Range

Wie bereits oben erwähnt ist der Satzbau einfach, aber die Satz- und Textteile sind gut verlinkt. Darüber hinaus zeigen einige Inhalte persönliche Stellungnahmen und dabei die Bereitschaft zu *risk taking*, so z. B. die Sätze „*And I think he put on wait!*“ oder „*Well, we eat pizza in the kitchen.*“ Wie bereits oben erwähnt, verursacht besonders der Satz „*He was not because he was a bit chabby and his friends coundn't play with him*“ einen Zusammenbruch der Kommunikation.

Die Schülerin verfügt allerdings über ausreichend Vokabular, um die Aufgabe zu meistern. Sie experimentiert auch mit einigen neuen Ausdrücken, wie z. B. „*he put on wait*“ oder „*he was a bit chabby*“.

Sprachrichtigkeit / Accuracy

Erstaunlich ist die durchgängig korrekte Verwendung der Zeiten: Es wird durchgehend *past tense* verwendet, bloß die persönlichen Kommentare stehen in *present tense*. Da es sich aber um den *second draft* handelt und der *first draft* nicht vorliegt, kann nicht eingeschätzt werden, was schon korrigiert wurde. Im lexikalischen Bereich werden Phrasen wie „*he watched TV*“ bereits richtig verwendet, aber es gibt auch Defizite, wie z. B. „*he ate cookys on the computer.*“ Viele Abweichungen sind besonders in der Orthografie vorhanden („*cookys*“, „*watchet*“, „*coundn't*“, „*jea*“), wobei „*summery*“ sinnstörend sein könnte, wenn aus dem *cartoon* nicht klar hervorgeht, was hier gemeint ist. Auch Phrasen wie „*I think he put on wait*“ oder „*he was a bit chabby*“ wurden nicht richtig geschrieben.

Feedback



OBSERVATION TASKS FOR WRITING

Feedback grid | Version for teachers (6. Schst.)

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text	✓				
You write about all the points on the prompt card	✓				
I find your text interesting		✓			
You use good vocabulary		✓			
Your sentences are correct		✓			
You use <i>and</i> , <i>but</i> , <i>because</i> correctly		✓			
I like your ending	✓				
Your text has the right length	✓				

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

good try "wait" / "we eat in the kitchen"

What you need to work on:

spelling

Die Lehrperson hebt die Bereitschaft zum *risk taking* positiv hervor. Es wird angemerkt, dass die Rechtschreibung verbessert werden könnte.

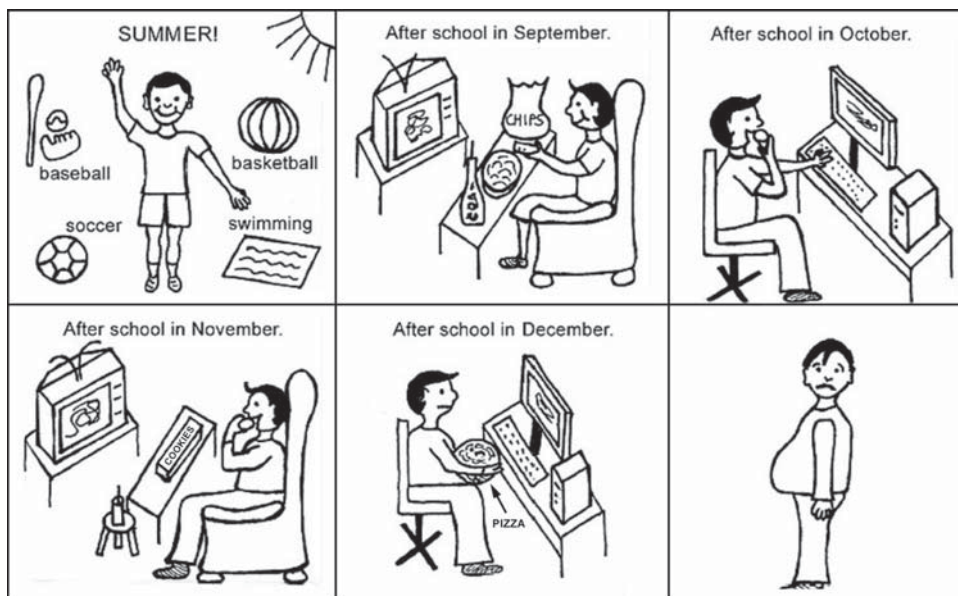
“SNACK ATTACK”
(7. Schulstufe)

UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



PROMPT CARD

Your class does a project on eating habits and fitness in English and Biology. For this project you write a story about your cousin Max and explain what happened to him. Look at the cartoon.



Write about 120 words.



I want to tell you something about my cousin Max. In summer he played loads of sports, for example he played basketball. After school in September he watched TV and ate crisps and drank cola. Now he wasn't more so slim. In October he ate junk foods after the school and while he ate he played video games. Slowly he put on weight. Cookies were his favourite food in November. He ate it every day after school. December was the "pizza month", because his mom bought every two days a pizza. While he ate the pizzas, he played on his computer. Now he is the fatest boy in his class. So don't eat to much junk food.

(117 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / *Task achievement*

Der durch den *cartoon* skizzierte inhaltliche Aufbau (*content points*) wird im Text genau berücksichtigt und die Textlänge entspricht den Vorgaben.

Die textsortenspezifische Verwendung der *past tense* wird durchgehend eingehalten. Der Verfasser bemüht sich, manchmal eigene Formulierungen zu finden und nicht die vorgegebenen *chunks* zu verwenden. Einmal wird ein Angabepunkt etwas ausgebaut: „December was the pizza month, because his mum bought every two days a pizza.“

Textorganisation und Aufbau / *Coherence and cohesion*

Die Organisation des Textes wird durch den *cartoon* vorgegeben und wird genau eingehalten. Der Inhalt ist im Vergleich zur Performanz auf der 6. Schulstufe bereits deutlich elaborierter. Der Verfasser kommentiert die einzelnen Stationen der Gewichtszunahme und dadurch werden die Sätze länger; somit wird eine größere Auswahl an Konnektoren („and“, „because“, „while“, „now“, „so“, „for example“) sowohl innerhalb der Sätze als auch zur Überleitung zwischen den einzelnen Sätzen und Inhalten erforderlich und auch verwendet.

Zum Schluss gibt der Verfasser des Textes seinem Cousin den Rat, nicht so viel *junk food* zu essen. Dies stellt indirekt die Verbindung zu dem in der Einleitung angesprochenen Projekt über Essgewohnheiten und Fitness her.

Der Text ist nicht in Absätze gegliedert. Dies sollte bei nochmaliger Überarbeitung unbedingt aufgegriffen werden.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / *Range*

Die eingesetzten sprachlichen Mittel sind reichhaltiger: Der Schüler setzt bereits *adverbs* ein, z. B. „slowly“, er variiert Satzmuster, wie z. B. in „Cookies were his favourite food in November“. Außerdem fällt auf, dass der Verfasser Satzverbindungen mit „while“ bereits beherrscht. Der Schüler verfügt über ausreichenden Wortschatz, um die Aufgabe gut zu meistern. Im Vergleich zur Performanz auf der 6. Schulstufe ist das Vokabular reichhaltiger („loads of sports“, „slim“, „slowly he put on weight“).

Sprachrichtigkeit / Accuracy

Die Zeiten werden korrekt verwendet, mit Ausnahme des *past continuous* in Sätzen mit „while“, aber die *irregular past forms* sind noch nicht sicher ausgebildet. Ein Satz weist Einflüsse des Deutschen auf: „... because his mum *buyed* every two days a pizza.“ Einmal geht der Schüler das Risiko ein, etwas auszudrücken, das sprachlich für ihn noch zu schwierig ist: „Now he *wasn't* more so slim.“ Das ist im Sinne des *risk taking* durchaus zu begrüßen und kann bei einer Überarbeitung richtiggestellt werden. Kleine Abweichungen in der Orthografie sind vorhanden („fatest“, „to“), aber generell ist sie gut genug, um dem/der Leser/in keine Verständnisschwierigkeiten zu bereiten.

Feedback



OBSERVATION TASKS FOR WRITING

Feedback grid | Version for teachers (7./8. Schst.)

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text		✓			
You write about all the points mentioned on the prompt card	✓				You use some nice expressions ("loads of sports")
I find your text interesting	✓				
You organise your text in logical paragraphs				✓	There are no paragraphs
You use linking words and <i>first, then, after that, finally</i> correctly		✓			
You use the right vocabulary	✓				he wasn't more slim, he wasn't slim anymore / -> the rest is good
Your sentences are correct		✓			past tense mostly correct i.v. buy - bought
You express your opinion/ feelings when necessary					
I like the ending	✓				Project -> it's good that you give an advice
Your text has the right length	✓				

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

the way you describe actions like ("slowly he put on ...")
(Dec. was the p.m.)

I'd like to know more about:

What you need to work on:

organising your text in paragraphs
irregular verbs

Die Lehrperson gibt ausführlich Feedback und hebt besonders die Art und Weise der Beschreibungen positiv hervor. Es wird angemerkt, dass an der Textorganisation (Absätze) und an *irregular verbs* gearbeitet werden soll.



OBSERVATION TASKS FOR WRITING

Feedback grid | Version for pupils (7. / 8. Schst.)

	++	+	~	!
I like your beginning	✓			
You write about all the points on the prompt card	✓			
I find your text interesting		✓		
You organise your text in logical paragraphs		✓		
You use linking words correctly	✓			
You can express your opinion/feelings when necessary		✓		
I like your ending		✓		
Your text has the right length		✓		

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

The beginning

I'd like to know more about:

How he put on weight

Für diese Performanz relevante CEFR / GERS Deskriptoren:

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1)

Can use basic sentence patterns and communicate with memorised phrases, groups of a few words and formulae about themselves and other people, what they do, places, possessions, etc. (A2)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. (A2)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless it is usually clear what he/she is trying to say. (A2)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. (B1)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3.1)

Can tell a story or describe something in a simple list of points. (A2)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3.1)

Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points. (A2+)

8. Schulstufe

Performanz 3

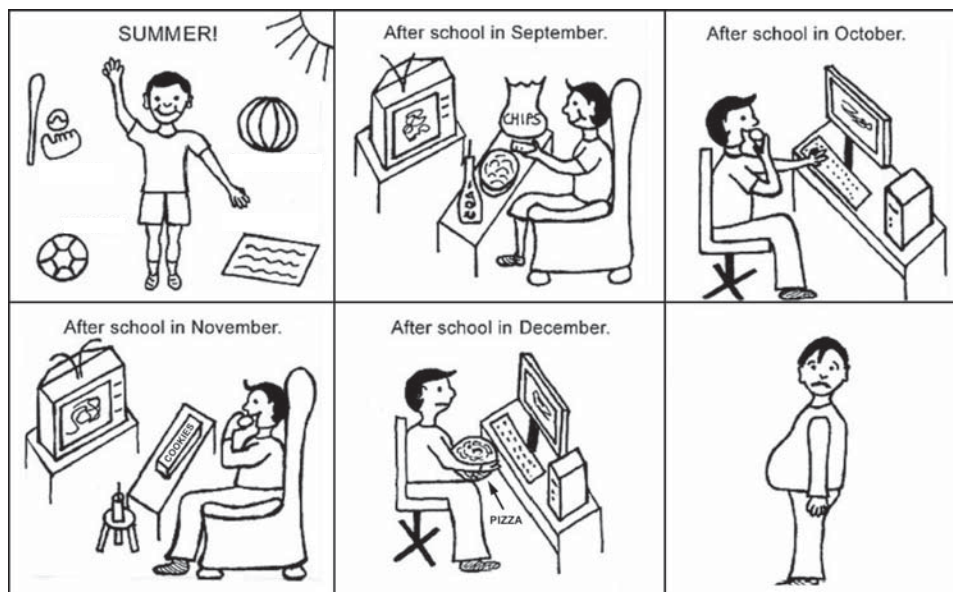
“SNACK ATTACK”
(8. Schulstufe)

UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



PROMPT CARD

Your class does a project on health and fitness in English and Biology. It will be presented in the next school magazine. Write a story about your cousin Max and explain what happened to him. Look at the cartoon.



Write about 150 words.



My cousin Max was a really thin boy and he often did sports, but when the school in September began he got a little bit troubles there so he started to watch TV or play computer games all the time and he eats very much when he do that. The troubles grow because he don't did the homeworks. After September he has got mor than 10 kilogram heavier.

In October he don't want to do anything with his friends anymore. Later he was only at Facebook and just put old pfotos in. At end of October he's got verymuch fatter and his friends at school don't like him any more. In the next 2 months he sits always in front of computer or TV and sometimes he didn't go to school. Now he is very fat but his mum helps him to go back to thin.

(147 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / *Task achievement*

Die im *cartoon* skizzierte zeitliche Organisation wird im Text berücksichtigt und vom Schüler inhaltlich elaboriert. Der Verfasser verwendet kaum Sprachmaterial aus dem *cartoon* und reichert alle Angabepunkte mit Details an. Er bringt die veränderten Freizeit- und Essgewohnheiten im Vergleich zum Sommer in Zusammenhang mit auftretenden Schwierigkeiten in der Schule. Die veränderte Gemütslage von Max wird nicht direkt angesprochen. Zum Schluss erläutert er, dass die Mutter von Max ihm dabei helfen wird, wieder abzunehmen.

Die Textlänge wurde auf der 8. Schulstufe mit 150 Wörtern vorgegeben und wird eingehalten. Die textsortenspezifische Verwendung der *past tense* wird nicht durchgehend ausgeführt.

Textorganisation und Aufbau / *Coherence and cohesion*

Die zeitliche Organisation des Textes wird durch den *cartoon* vorgegeben und wird eingehalten. Die Sätze werden im Vergleich zur Performanz auf der 7. Schulstufe bedeutend länger. Der Verfasser verwendet unterschiedliche Konnektoren sowohl innerhalb der Sätze als auch zur Überleitung zwischen den einzelnen Sätzen und Inhalten („*but when*“, „*there*“, „*so*“, „*or*“, „*and*“, „*but*“, „*because*“, „*when*“, „*later*“, „*in the next 2 months*“, „*now*“). Der Text ist in zwei Absätze gegliedert.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / *Range*

Der Schüler verwendet unterschiedliche Satzmuster bereits sehr geläufig. *Adverbs of frequency* werden gut eingesetzt. Die Satzlänge ist beachtlich und dabei gelingt die innere Textverknüpfung sehr gut. Auch lexikalische Einheiten, wie z. B. „*he got a little bit troubles there*“, oder „*he don't want to do anything with his friends anymore*“ werden sehr flüssig verwendet. Der Schüler verfügt über ausreichendes Vokabular, um seine inhaltlich elaborierte Geschichte zu erzählen. Im Vergleich zur Performanz auf der 7. Schulstufe ist der Wortschatz etwas reichhaltiger.

Sprachrichtigkeit / *Accuracy*

Die Sprachrichtigkeit ist jener Bereich, an dem gearbeitet werden muss. Es wird durchgehend zwischen *past tense* und *present tense* gewechselt. Die Verwendung der *adverbs of*

frequency gelingt zwar schon sehr geläufig, aber nicht immer richtig (Stellung im Satz). Besondere Schwierigkeiten treten bei Verneinungen auf. Das wird im Satz „*The troubles grow because he don't did the homeworks*“ augenfällig, wo „*to do*“ einmal als Verb und einmal in der Verneinung gebraucht wird. Bei der weiteren Verwendung von „*to do*“ fehlt das „*s*“ in der 3. Person. Ein generell häufig auftretender Fehler ist das Wort „*homeworks*“, das keiner Pluralmarkierung bedarf. Auch in der Orthografie treten Fehler auf, z. B. „*pfotos*“, „*verymuch*“.

Für diese Performanz relevante CEFR / GERS Deskriptoren:

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1)

Can use basic sentence patterns and communicate with memorised phrases, groups of a few words and formulae about themselves and other people, what they do, places, possessions, etc. (A2)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. (A2)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless it is usually clear what he/she is trying to say. (A2)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. (B1)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3.1)

Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points. (B1)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3.1)

Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points. (A2+)

Fazit

Wenn man die drei Performanzen aus der 6., 7. und 8. Schulstufe vergleicht, fällt auf, dass die Progression beim Kompetenzaufbau besonders in den Bereichen „Textorganisation und Aufbau“ und „Spektrum der sprachlichen Mittel“ sichtbar wird.

4.2.3 *Stupid dog*

(Die originale *prompt card* finden Sie in der ÖSZ-Datenbank mit dem Code yy. Diese *prompt card* wurde für die vorliegende Aufgabenstellung leicht adaptiert.)

7. Schulstufe: „ <i>Stupid dog</i> “
Art des Textes/kommunikative Funktion: <i>Picture story</i>
Thema ⁶⁹ (Bildungsstandards): Erlebnisse und Phantasiewelt
Zielt ab auf
Deskriptor 3 der Bildungsstandards, Englisch, 8. Schulstufe: „Kann eine Geschichte erzählen.“ ⁷⁰ (B1)
Deskriptor 8 der Bildungsstandards, Englisch, 8. Schulstufe: „Kann einfache Texte, z. B. zu Bildimpulsen oder Schlüsselwörtern (<i>key words</i>), schreiben.“ ⁷¹ (A2)
CEFR Descriptors:
<i>Overall written production (CEFR, Chapter 4.4.1.2):</i> <i>Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like „and“, „but“ and „because“.</i> (A2)
<i>Creative writing (CEFR, Chapter 4.4.1.2):</i> <i>Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job.</i> <i>Can write short, simple imaginary biographies and simple poems about people.</i> (A2)
<i>Creative writing (CEFR, Chapter 4.4.1.2):</i> <i>Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences.</i> (A2+)
ESP-M-Deskriptor 5 (Schreiben): „Ich kann einfache Texte zu Bildern oder Schlüsselwörtern schreiben.“ ⁷² (A2.1)

69 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 14, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

70 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

71 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

72 ESP-M, 2012, S. 39.

“STUPID DOG!”
(7. Schulstufe)

UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



PROMPT CARD

The pictures show a story. Write down this story.

Here are some words you can use:

- One day ...
- Suddenly ...
- Finally ...
- to run across ...
- to crash into ...
- badly hurt

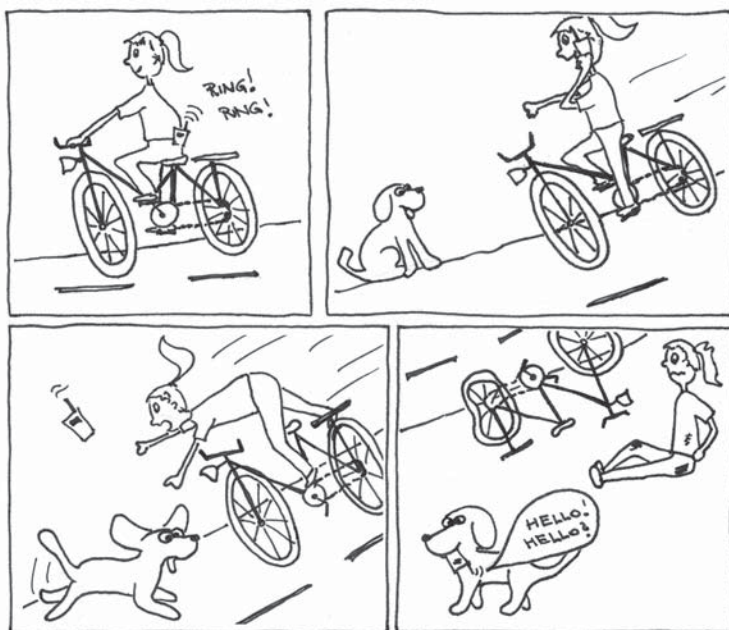


Illustration: Maria Nezebeda

Write about 120 words.



Die Aufgabe „Stupid dog“ ist eine vereinfachte Version des Aufgabenbeispiels „Bike Accident“ aus der Datenbank des ÖSZ (Code yy bzw. Code 026).⁷³

Sie wurde einer Klasse von Schüler/innen der 7. Schulstufe vorgelegt. Im Folgenden werden zwei Performanzen diskutiert, an denen sich das Spannungsfeld zwischen *range* und *accuracy*, zwischen Breite und Tiefe der zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel einerseits und der Sprachrichtigkeit andererseits, gut darstellen lässt.

⁷³ <http://www.oesz.at/fss/suchen.php> (letzter Zugriff 27.6.2012).

Performanz 1

One day Jessy was riding down a hill on her bike. Then her phone rang. She answered the phone. But suddenly a dog ran across the street. Jessy crashed into the dog and fell from the bike. She was badly hurt. The dog ran away with Jessy's phone. After a few minutes, a car came. Jessy raised her arms. The woman who drove the car, came out and helped Jessy. Finally, the woman brought her home and Jessy's parents went with Jessy to the hospital.

(85 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / *Task achievement*

Es gelingt der Verfasserin des Textes, den durch die Bildabfolge vorgegebenen Handlungsablauf in Form einer einfachen Geschichte zu erzählen. Sie geht zum Schluss sogar über die Aufgabenstellung hinaus und erfindet noch eine Art *happy ending* (eine Autofahrerin hält an und bringt das Mädchen nach Hause).

Auffällig ist die extreme Dichte und Effizienz der Darstellung. Es gelingt der Schülerin, das Wesentliche sehr knapp formuliert zu erzählen. Das ist einerseits sicher eine Leistung, andererseits wirkt der Text dadurch sehr sparsam und nüchtern, fast wie eine Art Protokoll. Durch diese Knappheit bleibt die Performanz mit 85 Wörtern doch signifikant unter der vorgegebenen Wortanzahl. Das Einhalten der Wortanzahl als Kriterium sollte von den Schüler/innen verinnerlicht werden, insofern würde es sicher Sinn machen, der Schülerin Hinweise zu geben, wo bzw. wie sie den Text in einem weiteren Bearbeitungsdurchgang ausbauen könnte.

Die *past tense* als von der Textsorte vorgegebene Erzählzeit wird problemlos durchgehalten.

Textorganisation und Aufbau / *Coherence and cohesion*

Die Anordnung der Inhalte folgt den Bildern des *cartoon*. Der Text ist beim Lesen leicht nachvollziehbar und damit kohärent.

Allerdings wirkt der Satzbau sehr simpel, die einzelnen Inhaltspunkte werden zum Großteil in einfachen Hauptsätzen bzw. Hauptsatzreihen aneinandergereiht (abgesehen vom Relativsatz „*The woman who drove the car, came out...*“). Durch die verwendeten Konnektoren („*then*“, „*but suddenly*“, „*and*“) und durch die verwendeten Zeitangaben („*One day*“, „*After a few minutes...*“) ist der Text zeitlich sehr geschickt strukturiert. Das Ende der Geschichte wird durch „*Finally...*“ klar signalisiert. Allerdings sind sowohl „*After a few minutes*“ als auch „*finally*“ auf der *prompt card* vorgegeben.

Den Einsatz von Pronomina als *cohesive devices* scheint die Schülerin noch nicht zu beherrschen. Formulierungen wie

- „... her phone rang. She answered the phone“,
- „Jessy raised her arm. The woman [...] helped Jessy“,
- „Jessy's parents went with Jessy to the hospital“

wirken etwas hölzern und würden sich flüssiger lesen, wenn die wiederholten Wörter durch geeignete Pronomina ersetzt würden.

Optisch wirkt der Text ungegliedert. Man kann mit gutem Willen den letzten, mit „*Finally...*“ eingeleiteten Satz als Absatz betrachten, von einer Einhaltung bzw. dem Bewusstsein von *paragraphing conventions* wird man aber wohl noch nicht sprechen können. Bei einer Überarbeitung des Textes wird darauf zu achten sein, besonders, wenn man verlangt, den Text so auszubauen, dass die geforderte Wortanzahl erreicht wird.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / Range

Die Schülerin verfügt über ausreichend Vokabular, um den Handlungsablauf klar darzustellen. Insofern kann man von geglückter Kommunikation sprechen.

Im Bereich des Wortschatzspektrums finden sich in diesem Text einige Ausdrücke und Wendungen, die man nicht von allen Kindern dieser Altersstufe als selbstverständlich erwarten kann, und die – vor allem auch im Hinblick auf die Kürze des Textes – auf eine gewisse Breite des Ausdrucks und die Fähigkeit, sich präzise auszudrücken, hindeuten, z. B.:

- Die sehr idiomatische Wendung „*Jessy was riding down a hill on her bike*“ (öfter wird man „*going by bike*“ oder die – falsche – Formulierung „*driving the bike*“ finden).
- „*She answered the phone.*“
- „*Jessy crashed into the dog and fell from the bike.*“
- „*Jessy raised her arm.*“

Im Hinblick auf das Spektrum der eingesetzten grammatikalischen Mittel finden sich an Satztypen im Wesentlichen einfache Hauptsätze nach dem Muster SPO. Dennoch kommen auch einige anspruchsvollere Strukturen vor:

- Der Einsatz des *past progressive* im ersten Satz „*Jessy was riding down a hill...*“
- Das Passiv in „*She was badly hurt*“, inklusive richtig eingesetztem Adverb.
- Der Relativsatz „*The woman who drove the car ...*“

Sprachrichtigkeit / Accuracy

An dieser Performanz erkennt man sehr klar die Art, wie sich *range* und *accuracy* gegenseitig bedingen können. Die Performanz zeichnet sich durch eine auffallend hohe Sprachrichtigkeit aus. Möglicherweise wollte die Verfasserin bei der inhaltlichen Gestaltung kein großes Risiko eingehen und ist deshalb nicht über den sicheren Boden des Vertrauten hinausgegangen. Es gibt jedoch einige Anzeichen im Text, die darauf hindeuten, dass die Schülerin ein größeres Potenzial hätte, als sie – wohl auch bedingt durch die Kürze des Textes – tatsächlich zeigt.

Im Bereich des Vokabulars wurden einige anspruchsvollere und präzise lexikalische Elemente verwendet (z. B. „*J. was riding down a hill*“, „*She answered the phone*“, „*She was badly hurt*“). Im Bereich der Syntax ist die Performanz durch das Überwiegen simpler Hauptsätze gekennzeichnet, die teils mit einfachen Bindewörtern verbunden werden, teils nur asyndetisch aneinandergereiht werden.

Dadurch ist der Text praktisch fehlerfrei – abgesehen vom falsch gesetzten Beistrich im Relativsatz („*The woman who drove the car, came out...*“) und vom Wortstellungsfehler im allerletzten Satz („*Jessy's parents went with Jessy to the hospital*“). Diese Fehler sind jedoch keineswegs sinnstörend, und der Zeichensetzungsfehler relativiert sich unter dem Gesichtspunkt, dass man von Kindern auf der 7. Schulstufe noch nicht erwarten kann, in

diesem Stadium des Spracherwerbsprozesses bereits die Feinheiten der Interpunktion im *defining relative clause* zu beherrschen.

Bemerkenswert ist der äußerst sichere Umgang mit der *past tense*, die offensichtlich beherrscht wird, sogar der Einsatz des *past progressive* im ersten Satz („*Jessy was riding down a hill*“) wirkt gekonnt und sicher.

Für diese Performanz relevante CEFR / GERS Deskriptoren:

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1)

Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words. (A2+)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics. (A2+)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used ‘routines’ and patterns associated with more predictable situations. (B1)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout.

Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. (B1)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3.1)

Can tell a story or describe something in a simple list of points. (A2)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3.1)

Can link groups of words with simple connectors like „and“, „but“, „because“. (A2)

 **OBSERVATION TASKS FOR WRITING**
Feedback grid | Version for teachers (7./8. Schst.)

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text		✓			
You write about all the points mentioned on the prompt card		✓			You could have described picture two in detail (hands off the handlebar)
I find your text interesting	✓				
You organise your text in logical paragraphs			✓		
You use linking words and <i>first, then, after that, finally</i> correctly	✓				You use the linking words very well
You use the right vocabulary	✓				last sentence took instead of brought (took her home)
Your sentences are correct	✓				
You express your opinion/ feelings when necessary					
I like the ending		✓			
Your text has the right length				✓	it's far too short

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

You use the vocabulary and the grammar correctly. You even use the past continuous tense.

I'd like to know more about:

What happened to the dog and to Jessy's phone?

What you need to work on:

text length

Die Lehrperson hebt die Stärken des Textes (Sprachrichtigkeit, gekonnter Einsatz der *tenses*) gebührend hervor, verweist aber auch auf die geringe Textlänge und das daraus resultierende mangelnde *task achievement*.

7. Schulstufe

Performanz 2

One day Sally went to her friend Marie with a bike. They have decide to go to the ice-cream shop. But than Sally's mobile phone rang. It was her friend Marie. Sally told her that she's rode the the road down as fast as she can. But then it happened. Sally rode without to hold her hands on the handles. A dog ran across the road and Sally could nt slow down and fell down of the bike. But it wasn't so badly. She only bleded a little bit. After that the dog took Sally's phone and Sally couldn't answeere to Marie...

(109 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / *Task achievement*

Auch in diesem Text wird die Handlungsabfolge des *cartoon* verständlich wiedergegeben. Im Gegensatz zur vorhergehenden Performanz beschreibt die Verfasserin die Ereignisse detaillierter und ausführlicher. Durch die Erwähnung von zusätzlichen Informationen (wohin Sally unterwegs ist, wer sie anruft, worum sich das Telefongespräch dreht) wird der Text plastischer. Auch der Einwurf „*But then it happened*“ erzeugt eine gewisse dramatische Spannung und macht die Erzählung lebendiger.

Durch die ausführlichere Darstellung wird auch die vorgegebene Wortanzahl annähernd erreicht.

Die *past tense* als Erzählzeit wird im Wesentlichen eingehalten, womit die *text type requirements* in dieser Hinsicht erfüllt werden.

Textorganisation und Aufbau / *Coherence and cohesion*

Auch hier wird die Geschichte, den Bildern folgend, linear und schlüssig erzählt. Konnektoren werden eher sparsam verwendet und bewegen sich im Rahmen des auf Bildungsstandard-Niveau Erwartbaren (z. B. „*but then*“, „*and*“, „*after that*“). Pronomina als kohäsive Elemente werden im Gegensatz zum oben beschriebenen Text fallweise verwendet, was den Text flüssiger und lesbarer macht, z. B.:

- „*Sally went to her friend Marie. They have decide...*“
- „*It was her friend Marie. Sally told her that...*“

Allerdings gibt es auch viele Fälle, wo einfach das Nomen bzw. der Eigenname wiederholt wird.

Eine Absatzgliederung ist nicht erkennbar, hier müsste bei einer Überarbeitung angesetzt werden.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / *Range*

Das Vokabular der Schülerin reicht aus, um die Geschichte verständlich zu erzählen. Der Wortschatz entspricht im Wesentlichen dem auf dieser Stufe Erwartbaren, Wörter bzw. Ausdrücke wie „*handlebar*“, „*A dog run across the road*“ oder „*to slow down*“ sind jedoch auf dieser Stufe nicht selbstverständlich und zeigen schon gute lexikalische Kenntnisse. Die Schreiberin ist nicht immer sicher im Umgang mit dem Vokabular. So

verwendet sie zwar das Verb „went“ in Zeile 1 sowie „rode“ in Zeile 3, die idiomatischen Wendungen „going by bike“ oder „riding a bike“ scheinen aber noch nicht sicher beherrscht zu werden.

Im grammatikalischen Bereich ist die Performanz interessant. Die Schülerin versucht komplexe Strukturen, die für dieses Niveau sehr anspruchsvoll sind, z. B.

- *Reported speech*: „Sally told her that she’s rode the road...“
- *Comparison* und (möglicherweise) Versuch eines *past progressive*: „... she’s rode the road down as fast as she can.“
- *Gerund*: „Sally rode without to hold the hands on the handlebar.“

Die Schreiberin versucht, für sie schwierige Sachverhalte auszudrücken. Dies hat allerdings Auswirkungen auf die Sprachrichtigkeit.

Sprachrichtigkeit / Accuracy

Im Bemühen, ihre Geschichte lebendig und detailliert zu erzählen, ist die Schülerin im Bereich der *range* ein gewisses Risiko eingegangen. Es zeigt sich allerdings recht klar, dass sie diesen Anforderungen noch nicht gewachsen ist und daher gerade in diesen Strukturen Fehler macht. Besonders gut zu sehen ist dies im Bereich der *tenses*: Solange der Hauptstrang der linear ablaufenden Ereignisse erzählt wird, hält die Schülerin die von der Textsorte geforderte *past tense* im Wesentlichen durch („Sally went to her friend“ – „the mobile phone rang“ – „It was her friend“ – „Sally told her“ – „But then it happened“, etc.). Sobald jedoch der Haupteinzelstrang durchbrochen wird und durch die Zeitenfolge anspruchsvollere *tenses* gefordert werden, kommt es zu Fehlleistungen. Es gelingt nicht, die Vorzeitigkeit in „They have decide to go to an ice-cream shop“ auszudrücken, und auch die Zeitenfolge in der *reported speech* wird nicht eingehalten. Ein ähnliches An-die-Grenzen-stoßen zeigt sich bei der sicher komplexen Struktur des *gerund after a prepositi-*on in „Sally rode without to hold the hands on the handlebar.“

Es ist aber wichtig zu sehen, dass die vorhandenen Fehlleistungen nicht grob sinnstörend sind und die kommunikative Absicht im Wesentlichen erreicht wird.

Als Lehrerin oder Lehrer wird man sich bemühen, diese Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit zu analysieren und differenziert damit umzugehen:

- Der Schülerin könnte zum Beispiel bewusst sein, dass vom Handlungsaspekt her das *past progressive* zu verwenden wäre („Sally told her that she was riding...“), sie kann jedoch die Struktur noch nicht richtig einsetzen. In diesem Fall wird man die Bereitschaft der Schülerin, schwierigere Strukturen zu versuchen, positiv hervorheben und in einem *second draft* gezielt an diesen Strukturen arbeiten.
- Andererseits können Fehler auch daher rühren, dass Schüler/innen einfach nur unreflektiert und in muttersprachlichen Strukturen denkend „dahinschreiben“. Das Sprachbewusstsein der Schreiberin oder des Schreibers wird in diesem Fall wohl noch nicht genügend entwickelt sein, um diese komplexeren Strukturen bewältigen zu können. In diesem Fall wird man als Lehrperson wohl daran arbeiten, dass die Schüler/innen ihre Kommunikationsabsicht mit einfacheren Sprachmitteln, aber dafür zur Gänze, erreichen.

Für diese Performanz relevante CEFR / GERS Deskriptoren:

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1)

Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words. (A2+)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics. (A2+)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless it is usually clear what he/she is trying to say. (A2)

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1)

Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words. (A2+)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout.

Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. (B1)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3.1)

Can tell a story or describe something in a simple list of points. (A2)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3.1)

Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points. (A2+)

Feedback



OBSERVATION TASKS FOR WRITING

Feedback grid | Version for teachers (7./8. Schst.)

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text	✓				<i>they have decide --> they decided</i>
You write about all the points mentioned on the prompt card	✓				
I find your text interesting		✓			<i>You describe the accident quite well</i>
You organise your text in logical paragraphs				✓	
You use linking words and <i>first, then, after that, finally</i> correctly		✓			
You use the right vocabulary		✓			<i>than - then (dann) / she went to her friend on her bike</i>
Your sentences are correct			✓		<i>she's rode --> she was riding, ...</i>
You express your opinion/ feelings when necessary					
I like the ending		✓			<i>Here you should have written more!</i>
Your text has the right length		✓			

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

the beginning

I'd like to know more about:

What happened after the dog had taken the phone - did she get it back?

What you need to work on:

past progressive: she's rode --> she was riding

tenses: a dog run --> a dog ran

Das *feedback* durch die Lehrperson gibt der Schülerin eine klare und differenzierte Rückmeldung und zeigt die Richtung auf, in die in einem *second draft* weitergearbeitet werden könnte.

4.2.4 *I was really upset*

(Die originale *prompt card* finden Sie in der ÖSZ-Datenbank mit dem Code 044. Diese *prompt card* wurde für die vorliegende Aufgabenstellung leicht adaptiert.)

8. Schulstufe: „ <i>I was really upset</i> “
Art des Textes/kommunikative Funktion: E-Mail / Brief
Thema ⁷⁴ : Familie und Freunde; Kindheit und Erwachsenwerden; Gedanken, Empfindungen, Gefühle
Deskriptor 1 der Bildungsstandards, Englisch, 8. Schulstufe: „Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktionen in einem einfachen, zusammenhängenden Text wiedergegeben werden.“ ⁷⁵ (B1)
Deskriptor 6 der Bildungsstandards, Englisch, 8. Schulstufe: „Kann ausführlichere Karten, persönliche Briefe und E-Mails schreiben und darin auch über Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle berichten.“ ⁷⁶ (B1)
<p><i>CEFR Descriptors:</i></p> <p><i>Overall written production (CEFR, Chapter 4.4.1.2):</i> Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence. (B1)</p> <p><i>Creative writing (CEFR, Chapter 4.4.1.2):</i> Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text. (B1)</p> <p>Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences. (A2+)</p>
<p>ESP-M-Deskriptor 6 (Schreiben): „Ich kann ausführliche persönliche Briefe und E-Mails schreiben und darin auch über Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle berichten.“⁷⁷ (B1.1)</p>

74 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 14, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

75 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

76 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

77 ESP-M, 2012, S. 41.

"I WAS REALLY UPSET"
(8. Schulstufe)

UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN



PROMPT CARD

Imagine you wanted to do something but your mum/dad said "No" to it. You are very upset and write an email / a letter to your English friend about what happened.

Before you start writing think of a situation you were very upset about. Then list your ideas in the chart and write your text:

Who (did you ask?)	What (did you want to do?)	Where (did you want to go?)	How (did you feel?)	How (did you react?)

Write about 100 – 120 words.



Die Basis für die *prompt card* bildet das Aufgabenbeispiel für die Bildungsstandards, Englisch, 8. Schulstufe, Code 044. Die fünf Spalten des Planungsrasters beinhalten die geforderten *content points* der Aufgabenstellung und sind für *task achievement* maßgeblich.

Die Textsorte „E-Mail“ ist für junge Menschen heute besonders relevant, während das Briefeschreiben in der jungen Generation in informellen Situationen eher nicht mehr üblich ist. Die formalen Anforderungen sind in diesem Beispiel sehr ähnlich, obwohl es denkbar wäre, informelle E-Mails auch ganz ohne Anrede und abschließende Grußformel zu verfassen.

Bei der Durchführung wurden die Schüler/innen von der Lehrkraft aufgefordert, zunächst einen ersten Entwurf zu verfassen; danach wurde ihnen sowohl von der Lehrerin als auch von den *peers* mittels vorgegebener *feedback grids* (vgl. dazu Kapitel 3.2.3) Rückmeldung gegeben, die als Grundlage für die Überarbeitung der Texte diente.

In der folgenden Performanzbeschreibung lässt sich der Schreibprozess von der ersten Planung/Entwurf (*first version*) über das *feedback* bis zur überarbeiteten Planung/ Endversion (*final version*) anschaulich nachvollziehen.

Performanz 1 (First version)

Who (did you ask?)	What (did you want to do?)	Where (did you want to go?)	How (did you feel?)	How (did you react?)
mom	go to the school ball with friends	to the school ball	angry	I phoned a friend

Hey John,
I'm so angry with my mom and my dad. I wanted to go to the school ball but they said "no". All my friends go there and I really was looking forward to it! :(Now I'm so sad and angry. After all that I phoned my best friend B. So I really hope they change their "Meinung".
Yours L.

(64 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / Task achievement

Die Schülerin plant zunächst mit Hilfe des Rasters die Hauptpunkte der *first version*, in der sie diese Punkte bereits alle vollständig anführt. Es fällt auf, dass sie im Raster angibt, nur die Mutter um Erlaubnis gefragt zu haben, während sie im ersten Textentwurf aber auf beide Eltern („mom and dad“) böse ist. Wie in E-Mails üblich, drückt sie ihre negativen Gefühle zusätzlich auch textsortenadäquat mit einem Emoticon aus „:(“. In der ersten Fassung wird die Textlänge noch nicht erreicht, die Mitteilung beschränkt sich auf das absolute Minimum. Die Verfasserin weiß das Wort für „Meinung“ nicht, weshalb sie das deutsche Wort unter Anführungszeichen setzt, in der Hoffnung, dass sie von der Lehrkraft und den *peers* Rückmeldung bekommen wird. Für Überprüfungszenarien ist diese Strategie selbstverständlich nicht geeignet. Hier wäre zusätzlich Ressourcentraining (z. B. Gebrauch des Wörterbuchs, etc.) angebracht.

Die Textsorte („E-Mail“) und die mit der geschilderten Situation verbundenen Gefühle sind der Schülerin offenbar sehr vertraut; der Text wirkt daher insgesamt in sich geschlossen und sehr authentisch.

Textorganisation und Aufbau / Coherence and cohesion

Die Textorganisation (der ersten Fassung) ist durch den Fragenraster vorgegeben: Alle Punkte, die sich die Verfasserin notiert hat, werden auch im Text erwähnt. Bemerkenswert ist, dass sie die einzelnen Punkte nicht linear (beginnend mit „who“/„what“/„where...“) „abarbeitet“ und der Reihe nach erzählt, sondern dass sie authentisch „Dampf ablässt“: „I'm so angry with my mom and my dad. I wanted to go to the school ball but...“ Sie erklärt auch – ohne dass das explizit gefordert wäre –, warum sie so traurig und wütend ist: „All my friends go there and I really was looking forward to it!“ Der Schluss „After all that I phoned my friend B. So I really hope they change their 'Meinung'.“ ist logisch nicht nachvollziehbar, da man nicht weiß, welchen Einfluss B. auf die Eltern ausüben könnte, um sie umzustimmen.

Die erste Fassung erfüllt die geforderte Wortanzahl jedoch nicht und weist keine Absätze auf, was bei einem E-Mail, das spontan aus der ersten Wut heraus geschrieben wird, zwar authentisch wirkt, aber bei einem Text von 120 Wörtern unbedingt erforderlich ist.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / Range

Das Wortschatzspektrum reicht aus, um die Gefühle der Wut und Enttäuschung auszudrücken; entsprechend der Textsorte verwendet die Verfasserin zur Verdeutlichung auch ein ausdrucksstarkes Emoticon.⁷⁸ Der fehlende Ausdruck für den Begriff „Meinung“ wird unter Anführungszeichen gesetzt – eine mögliche, aber nicht empfehlenswerte Strategie in Übungssituationen, um die Hilfe der *peers* oder der Lehrkraft zu aktivieren. Der Satzbau ist variiert, z. B. „*All my friends go there and I really was looking forward to it! :(Now I'm so sad and angry. After all that...*“

Sprachrichtigkeit / Accuracy

Der Text weist eine sehr hohe Sprachrichtigkeit in allen Bereichen auf.

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1)

Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he / she will generally have to compromise the message and search for words. (A2+)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has sufficient vocabulary to conduct routine everyday transactions involving familiar situations and topics. (A2+)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations. (B1)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. (B1)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points. (B1)

⁷⁸ Vgl. GERS, Paratextuelle Merkmale / CEFR, *Paratextual features*, Chapter 4.4.5.3.

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points. (B1)

Feedback



OBSERVATION TASKS FOR WRITING

Feedback grid | Version for pupils (7. / 8. Schst.)

	++	+	~	!
I like your beginning		✓		
You write about all the points on the prompt card		✓		
I find your text interesting	✓			
You organise your text in logical paragraphs		✓		
You use linking words correctly	✓			
You can express your opinion/feelings when necessary		✓		
I like your ending	✓			
Your text has the right length			✓	

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

The ending

I'd like to know more about:

Nothing



OBSERVATION TASKS FOR WRITING

Feedback grid | Version for teachers (7./8. Schst.)

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text		✓	✓		<i>use some typical words and phrases for starting emails</i>
You write about all the points mentioned on the prompt card		✓			
I find your text interesting		✓			
You organise your text in logical paragraphs				✓	<i>paragraphs missing</i>
You use linking words and <i>first, then, after that, finally</i> correctly		✓			
You use the right vocabulary		✓			
Your sentences are correct		✓			
You express your opinion/ feelings when necessary	✓				
I like the ending			✓		<i>add ideas and change the ending of your mail</i>
Your text has the right length				✓	

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

is the way you explain that you're upset

I'd like to know more about:

the whole situation, e.g., why did they say no; give more details concerning the phone call, ect ...

What you need to work on:

*... paragraphing
... length (= details, information)*

Die Schülerin bekam von der Lehrperson ausführliche Rückmeldung auf ihren Text; auch ein *feedback grid* einer Mitschülerin/eines Mitschülers wird hier abgedruckt.

Die Lehrerin gibt positives Feedback und hilft der Verfasserin durch konstruktive, detaillierte Verbesserungsvorschläge bezüglich Beginn, Ende und Ausgestaltung; sie moniert fehlende Absätze und zu geringe Textlänge (auch der Mitschüler/die Mitschülerin verweist auf den Umstand, dass die erste Fassung zu kurz ist).

Performanz 2 (Final version)

Who (did you ask?)	What (did you want to do?)	Where (did you want to go?)	How (did you feel?)	How (did you react?)
mom and dad	go to the school ball with friends	to the school ball	angry	I phoned a friend

Hey John,

How are you? I'm angry!

My mom and my dad have forbidden me to go to the school ball! All my friends go there! I was really looking forward to it. It is THE EVENT in my school!

Now I'm so sad and angry. After all that I phoned my best friend B. and she was sad too! So I really hope they change their opinion, so that I may go there. I would be so happy! Now I'll learn harder for school, may they say "yes" when they see that I'm better at school. I hope we can see us in my summerbreak!

Yours L.

(111 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / Task achievement

In der Endversion ist der Text detaillierter ausgearbeitet und erfüllt so die erforderliche Textlänge: Man erfährt zusätzlich, dass die Freundin B., die die Schülerin nach der Auseinandersetzung mit den Eltern angerufen hat, ebenfalls traurig ist und dass L. sich vornimmt, ihre Eltern durch ihre schulischen Leistungen zu überzeugen bzw. umzustimmen. Durch diese Akte von *elaboration* geht jedoch die ursprüngliche Authentizität des Gefühlsausdrucks zum Teil verloren und der Text wirkt distanzierter. Diese stilistischen Unterschiede könnten auch eine weitere Diskussion über den Schreibprozess anregen, z. B. im Hinblick auf Zielgruppen und Textsorten.

Textorganisation und Aufbau / Coherence and cohesion

In der Endfassung beginnt das E-Mail mit einer üblichen Begrüßungsformel und kommt erst dann „zur Sache“. Dadurch wirkt der Text weniger spontan und authentisch. (Man beachte, dass auch die zweite Planung der Ausführung angeglichen wurde: In der Rubrik „Who did you ask?“ heißt es nun folgerichtig „mom and dad“.)

Der logische Fehler („So I really hope they change their opinion.“) wird nicht berichtet. Absätze werden nun eingehalten.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / Range

Das Wortschatzspektrum wird durch die Überarbeitung breiter, z. B. „*have forbidden me to go there*“, Steigerung („*I'll learn harder for school*“), „*the event*“ (hier wird das für E-Mail typische Merkmal der Großschreibung angewendet, um die besondere Wichtigkeit und Emotionalität vorzuheben); „*they change their opinion*“, „*I would be so happy*“, „*I'm better at school*“.

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1)

Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he / she will generally have to compromise the message and search for words. (A2+)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics. (A2+)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Shows good control of elementary vocabulary but major errors still occur when expressing more complex thoughts or handling unfamiliar topics and situations. (B1)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations. (B1)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. (B1)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points. (B1)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points. (B1)

Fazit

Durch die Rückmeldungen gestaltet die Schülerin den Text detaillierter aus, sodass er dem Bildungsstandarddeskriptor gerecht wird; der Text verliert gleichzeitig etwas an Authentizität, da die spontane Gefühlsreaktion aus der Distanz etwas „abgekühlt“ ist. Eine weitere Überarbeitungsrunde, in der beide Fassungen verglichen und besprochen werden, wäre eine interessante Möglichkeit, textsortenspezifische Fragen zu diskutieren.

4.2.5 *I am so sorry*

(Die originale *prompt card* finden Sie in der ÖSZ-Datenbank mit dem Code 131. Diese *prompt card* wurde für die vorliegende Aufgabenstellung leicht adaptiert.)

8. Schulstufe: „ <i>I am so sorry</i> “
Art des Textes/kommunikative Funktion: Mitteilung
Thema ⁷⁹ : Hobbys und Interessen; Gedanken, Empfindungen, Gefühle
Deskriptor 7 der Bildungsstandards, Englisch, 8. Schulstufe: „Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen.“ ⁸⁰ (A2)
<p><i>CEFR Descriptors:</i></p> <p><i>Overall written production (CEFR, Chapter 4.4.1.2):</i> Can write a series of simple phrases linked with simple connectors like „and“, „but“, and „because“. (A2)</p> <p><i>Creative writing (CEFR, Chapter 4.4.1.2):</i> Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences. (A2+)</p>
ESP-M-Deskriptor 1 (Schreiben): „Ich kann eine kurze Mitteilung schreiben, z. B. ...“ ⁸¹ (A2.2)

79 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 14, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

80 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

81 ESP-M, 2012, S. 40.



PROMPT CARD

You are staying with an English family. Two days ago, you borrowed your host brother John's iPod. Now you can't find it any more.

John is out with his friends, so you write a note of about 40 – 50 words in which you

- tell him what happened
- say how sorry you are
- explain what you are going to do.

In der Aufgabenstellung „I am so sorry“ ist eine *short note* zu verfassen. Dies stellt für Lernende möglicherweise in mehrfacher Hinsicht eine gewisse Herausforderung dar: Einerseits sind sie vielleicht mit dem Schreiben von informativen Kurznotizen dieser Art im Alltag gar nicht sehr vertraut (bzw. würden statt eines Zettels/*post-its* mit Kurznachricht wohl eher ein SMS schreiben). Darüber hinaus ist hier ein schwieriger Inhalt zu bewältigen: Die Verfasserin/der Verfasser muss dem *host brother* John die unangenehme Mitteilung machen, dass er/sie John's iPod verloren hat, eine Möglichkeit der Wiedergutmachung erfinden und sich angemessen entschuldigen. Dies ist eine sehr komplexe Situation, die in den geforderten 40 bis 50 Wörtern nur sehr schwer zu bewältigen ist. Daraus ergibt sich auch für Lernende auf dieser Niveaustufe die Schwierigkeit, die vorgegebene Textlänge einzuhalten.

Die beiden folgenden Performanzbeschreibungen zeigen auf, wie die Anforderungen bezüglich Inhalt sowie Genre erfüllt wurden. In Performanz 2 (*first version* und *final version*) lässt sich anschaulich nachverfolgen, welchen Einfluss das Feedback der Lehrperson auf die Überarbeitung des Entwurfs hatte.

Performanz 1

Dear John,
I'm so sorry because I can't find your iPod anymore.
I was heard music, then I must went on toilett. When I came back in my room I can't find it anymore. I have searched through everything, but I had no luck. Now i'm on the way a new iPod to buy a new one for you. I have had asked my mother for more money.
I will be back soon, K.!

(ca. 70 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / *Task achievement*

Die Schülerin schreibt erfolgreich eine Mitteilung, in der alle in der *prompt card* geforderten Punkte bearbeitet werden und aufrichtiges Bedauern durchklingt. Die Nachricht informiert kurz und klar über den Vorfall, und die Verfasserin verwendet das entsprechende Register (informell, emotional). Der Text wirkt insgesamt in sich geschlossen und authentisch. Allerdings wurde die geforderte Wortanzahl durch die etwas genauere Schilderung des „Tathergangs“ doch deutlich überschritten (ca. 70 Wörter statt ca. 40 - 50).

Textorganisation und Aufbau / *Coherence and cohesion*

Die Textorganisation entspricht nicht ganz der Abfolge, die in der *prompt card* vorgegeben ist (i. e. Vorfall – Bedauern – Lösungsversuch). Die Verfasserin stellt, sehr realitätsnah, ihr Bedauern an den Beginn der Notiz: „*I'm so sorry, because i can't find your iPod anymore.*“ Obwohl sie damit beinahe wortwörtlich eine Formulierung der Angabe übernimmt, fasst sie gleichzeitig den Inhalt der Notiz geschickt in einem Satz zusammen; für die Leserin/den Leser sind die Situation und der Zweck der Kurzmitteilung sofort klar. Dies wird auch optisch durch einen eigenen Absatz signalisiert.

Im folgenden langen Absatz schildert die Schülerin dann detailliert „*what happened*“, also die Umstände des Verschwindens/Verlierens des iPods, sowie ihre Aktivität zur Lösung des Problems „*what you are going to do*“ („*buy a new one*“, „*asked my mother for more money*“). Die Schilderung des Vorfalls wird durch *linking words* („*then*“, „*when*“, „*but*“, „*now*“) gut strukturiert.

Die Notiz endet, in einem eigenen Absatz, mit dem Hinweis/Versprechen der Verfasserin „*I will be back soon. K!*“: Das soll wohl dem Leser/John signalisieren, dass nach ihrer Rückkehr ein weiteres Gespräch über diesen Vorfall stattfinden wird. Da sie ja bereits einen neuen iPod besorgt, entschuldigt sich die Verfasserin nicht noch einmal.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / *Range*

Die Schülerin verwendet verschiedene Zeitformen (wenn auch nicht immer korrekt – siehe unten Sprachrichtigkeit), z. B. *past tense* „*I went*“, *present perfect* „*I have searched*“, *future tense* „*I will be back*“. Sie verwendet auch einige komplexe Satzformen, wie z. B. „*when I came back in my room i can't find it anymore*“ oder „*now I'm on the way to buy a new one for you*“.

Das Wortschatzspektrum reicht aus, um auf sehr einfache Weise die Situation zu erklären.

Sprachrichtigkeit / *Accuracy*

Der Text weist zahlreiche Mängel im Hinblick auf die Sprachrichtigkeit auf. Die Performanz zeigt Schwächen bei der Verwendung der Zeiten („*I was heard music*“, „*I have had asked my mother*“). Im Bereich Lexis kommen einige Interferenzen vor („*hear music*“, „*had no luck*“, „*I must on toilett*“), besonders auch in der Verwendung von Präpositionen („*on toilett*“, „*came back in my room*“). Auch in der Orthografie zeigen sich Unsicherheiten bzw. ein Mangel an Kontrolle („*i*“, „*toilett*“, „*becouse*“). Die Schülerin ist sich offensichtlich ihrer eingeschränkten Möglichkeiten z. T. bewusst, wie aus der Korrektur von „*i must on toilett*“ zu „*i went on toilett*“ hervorgeht.

An dem Beispiel zeigt sich auch deutlich das Spannungsfeld von *range* und *accuracy*: Verfügt die Schülerin nicht über die *lexical range*, um simple Sachverhalte wie „Musik hören“ zu kommunizieren, oder verwendet sie einen falschen Ausdruck für „Musik hören“?

Insgesamt sind diese zahlreichen Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit aber nicht sinnstörend und für das Niveau A2 auch typisch.

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1):

Can produce brief everyday expressions in order to satisfy simple needs of a concrete type: personal details, daily routines, wants and needs, requests for information. (A2)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. (A2)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say. (A2)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can write with reasonable phonetic accuracy (but not necessarily fully standard spelling) short words that are in his/her vocabulary. (A2)

Sociolinguistic appropriateness / Soziolinguistische Kompetenzen

(CEFR, Chapter 5.2.2)

Can handle very short social exchanges, using everyday polite forms of greeting and address. Can make and respond to invitations, suggestions, apologies. (A2)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can tell a story or describe something in a simple list of points. (A2)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points. (A2+)

Fazit

Trotz der zahlreichen Mängel im Bereich Sprachrichtigkeit stellt diese Performanz eine erfolgreiche Erfüllung der inhaltlichen Anforderungen dar. Die Möglichkeit einer Überarbeitungsrunde nach Feedback von der Lehrperson oder *peers* wäre für diese Schülerin sicher ein hilfreicher Schritt, ihre Kompetenzen zu verbessern und den Anforderungen der Textsorte noch besser gerecht zu werden.

Performanz 2 (*First version*)

Dear John,
I have to tell you something about your iPod. Yesterday I was in your room and when I had finished my housework I was very bored, so I went in your room and took your iPod to listen to some music. Today I have looked everywhere but I can't find it. It's gone. I'm so sorry. Please forgive me.
Yours M.

(51 words)

Performanz 2 (*Final version*)

Dear John,
I have to tell you something about your iPod. Yesterday I was bored, so I went in your room and took your iPod. Today I have looked everywhere but I can't find it. It's gone. I will ask my parents to borrow me some more money and then I will buy you a new one. I'm so sorry.
Yours M.

(59 words)

Erfüllung der Aufgabenstellung / *Task achievement*

Von dieser Performanz liegen eine *first version* sowie eine *final version* vor; die Überarbeitung erfolgte auf Basis von Feedback von Seiten eines Mitschülers/einer Mitschülerin sowie der Lehrkraft.

Die Schülerin hat eine klar formulierte Notiz von hoher sprachlicher Korrektheit in der geforderten Textlänge (ca. 60 Wörter) geschrieben. Die beiden Versionen unterscheiden sich jedoch in einem entscheidenden Punkt: Im *first draft* fehlt der geforderte dritte Inhaltspunkt „*explain what you are going to do*“. Sowohl die Rückmeldung der Lehrkraft wie auch das Schülerfeedback weisen auf diesen schwerwiegenden Mangel hin. Er wird in der *final version* gut behoben: „*I will ask my parents to borrow me some money and then I will buy you a new one.*“

Die Lehrperson hatte außerdem vorgeschlagen „*you could add more feelings*“. Dieser Ratschlag wurde nicht umgesetzt. Außerdem hat die Schülerin den sympathischen und für diese peinliche Situation sehr angemessenen Abschlusssatz der Erstversion „*Please*

forgive me“ weggelassen; daher klingt die Endversion ein wenig nüchtern und distanziert. Die emotionale Aufregung, die dieser teure Verlust verursacht hat, kommt nicht sehr gut zum Ausdruck.

Die Schülerin bemüht sich offensichtlich (so kann hier nur vermutet werden), die geforderte Wortlänge einzuhalten. Bereits im *first draft* hatte sie einen Satz mit 12 Wörtern gestrichen, der die Umstände des Verschwindens näher beschrieben hätte. In der *final version* werden durch die Kürzungen die Gefühle weniger deutlich zum Ausdruck gebracht.

Feedback



OBSERVATION TASKS FOR WRITING

Feedback grid | Version for teachers (7./8. Schst.)

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text	✓				
You write about all the points mentioned on the prompt card			✓		<i>you forgot to mention what you were going to do about it</i>
I find your text interesting	✓				
You organise your text in logical paragraphs			✓		<i>Notes don't necessarily need paragraphs; but maybe you can work it out - check!</i>
You use linking words and <i>first, then, after that, finally</i> correctly		✓			<i>not many, but okay</i>
You use the right vocabulary	✓				
Your sentences are correct	✓				
You express your opinion/ feelings when necessary		✓			<i>fine; you could add some more feelings</i>
I like the ending		✓			
Your text has the right length	✓				

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

... is the way you explain the situation to John

I'd like to know more about:

... what you're going to do about the situation

What you need to work on:

include the missing information



OBSERVATION TASKS FOR WRITING

Feedback grid | Version for pupils (7. / 8. Schst.)

	++	+	~	!
I like your beginning	✓			
You write about all the points on the prompt card		✓		
I find your text interesting	✓			
You organise your text in logical paragraphs		✓		
You use linking words correctly	✓			
You can express your opinion/feelings when necessary	✓			
I like your ending	✓			
Your text has the right length	✓			

++ very well + well ~ tolerably (so-so) ! this part needs work

What I like best:

How you explain what happened.

I'd like to know more about:

You could include what you are going to do!

Textorganisation und Aufbau / *Coherence and cohesion*

Die Textorganisation entspricht der Abfolge, die in der *prompt card* vorgegeben ist. Die Schülerin beginnt ihre Performanz mit einer klugen Einleitung, die eine schlechte Nachricht erwarten lässt: „*I have to tell you something about your iPod.*“ Der Text weist einen hohen Grad an strukturierenden Merkmalen auf, sowohl was die zeitliche Abfolge betrifft (*yesterday – today – I will*), wie auch im Einsatz von den zu erwartenden *linking devices* („*so*“, „*but*“, „*and then*“).

Ein Satz („*It's gone.*“) steht kurz und knapp ganz unverbunden, was rhetorisch sehr effektiv ist, um die Drastik der Situation zu verdeutlichen (hier wäre eventuell ein Ausrufezeichen passend gewesen).

Wie die Lehrkraft im *feedback sheet* anmerkt, müssen Mitteilungen keine Absätze haben („*Notes don't necessarily need paragraphs; but maybe you can work it out – check!*“). Dieser Vorschlag wurde von der Schülerin für die *final version* nicht aufgenommen.

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / Range

Im Bereich der Strukturen verwendet die Schülerin verschiedene Zeitformen (*present perfect* „I have looked everywhere“, *future tense* „I will ask“), Modalformen („I have to“) und komplexe Satzformen („... took your iPod to listen to...“). Das Wortschatzspektrum reicht aus, um auf angemessene Weise die Situation zu erklären. Um ihre Gefühle auszudrücken („say how sorry you are“), verwendet die Schülerin nur den einfachen Satz „I’m so sorry“, kann aber einen unangenehmen Sachverhalt mit „It’s gone“ perfekt zusammenfassen.

Sprachrichtigkeit / Accuracy

Der Text weist sehr hohe Sprachrichtigkeit in allen Bereichen auf. Ein für Lernende mit deutscher Muttersprache typischer Interferenzfehler ist die Verwendung von „borrow“ anstelle von „lend“.

Für diese Performanz relevante CEFR / GERS Deskriptoren:

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1):

Can produce brief everyday expressions in order to satisfy simple needs of a concrete type: personal details, daily routines, wants and needs, requests for information. (A2)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. (A2)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say. (A2)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can write with reasonable phonetic accuracy (but not necessarily fully standard spelling) short words that are in his/her vocabulary. (A2)

Sociolinguistic appropriateness / Soziolinguistische Kompetenzen

(CEFR, Chapter 5.2.2)

Can handle very short social exchanges, using everyday polite forms of greeting and address. Can make and respond to invitations, suggestions, apologies. (A2)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can tell a story or describe something in a simple list of points. (A2)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points. (A2+)

Fazit

Die Textsorte „note“ stellt spezifische Anforderungen in Bezug auf authentische sprachliche Gestaltung dar und sollte daher im Unterricht gut geübt werden. Die Feedbackschleife in dieser Performanz zeigt deutlich, wie wichtig Rückmeldungen sein können, damit der/die Schreibende erkennt, ob auch wirklich alle (inhaltlichen) Anforderungen erfüllt wurden.

4.2.6 Who is the coolest/bravest/funniest/most interesting person you know?

(Die originale *prompt card* finden Sie in der ÖSZ-Datenbank mit dem Code 014. Diese *prompt card* wurde für die vorliegende Aufgabenstellung leicht adaptiert.)

8. Schulstufe: „Who is the coolest/bravest/funniest/most interesting person you know?“

Art des Textes/kommunikative Funktion: Beitrag für Schulzeitung/Personenbeschreibung

Thema⁸²: Familie und Freunde; Einstellungen und Werte

Deskriptor 4 der Bildungsstandards, Englisch, 8. Schulstufe:

„Kann in Form verbundener Sätze etwas über das alltägliche Umfeld schreiben, wie z. B. über Familie, andere Menschen, Orte, Schule.“⁸³ (A2+)

Deskriptor 5 der Bildungsstandards, Englisch, 8. Schulstufe:

„Kann kurze einfache Biografien und andere einfache fiktionale Texte schreiben.“⁸⁴ (A2)

82 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 14, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

83 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

84 BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. 3., überarbeitete Auflage. Graz: Leykam, 2011, S. 13, http://oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 27.6.2012).

CEFR Descriptors⁸⁵:

Overall written production:

Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job. (A2)

Creative writing:

Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences. (A2+)

ESP-M-Deskriptor 2 (Schreiben):

„Ich kann Personen, Tiere, Gegenstände und Orte in kurzen einfachen Sätzen beschreiben und die Sätze mit ‚und‘, ‚aber‘, ‚weil‘⁸⁵ verbinden, z. B. ...“⁸⁶ (A2.1)

ESP-M Deskriptor 4 (Schreiben):

„Ich kann kurze, einfache Biografien und kreative Texte, z. B. Gedichte, schreiben.“⁸⁷ (A2.2)

“WHO IS THE COOLEST/BRAVEST/FUNNIEST/MOST INTERESTING PERSON YOU KNOW?”
(8. Schulstufe)

UNTERLAGE FÜR SCHÜLERINNEN

PROMPT CARD

A magazine for teenagers is asking its readers to write an article about the coolest/bravest/funniest/most interesting person they know. The best article will win a prize!

Before you start writing think of a person who is cool/brave/funny/interesting.
Make notes here:

Who is this person?	What does the person do? What has the person done?	Why do you find the person so cool/brave/funny/interesting?

Write about 120 – 150 words.

85 CEFR, Chapter 4.4.1.2.
86 ESP-M, 2012, S. 39.
87 ESP-M, 2012, S. 40.

Bei der Aufgabenstellung „*Who is the coolest/bravest/funniest/most interesting person you know?*“ soll ein *article* für ein *school magazine* geschrieben werden. Die Performanz entspricht natürlich keinesfalls den Kriterien eines Zeitungsartikels – das wäre auf dieser Schulstufe auch für sehr begabte Schüler/innen eine Überforderung. Um jedoch eine einigermaßen authentische Aufgabenstellung zu gewährleisten (vergleiche dazu den Abschnitt „Handlungsorientiertes Schreiben und authentische Schreibanlässe“, Kapitel 3.1.4), wurde aus pädagogischen Gründen ein Beitrag zu einem Schreibwettbewerb für ein *school magazine* verlangt, da die Lernenden mit diesem Szenario wahrscheinlich vertraut sind. Es geht darum, mit einfachen sprachlichen Mitteln eine Person zu beschreiben und einfach zu begründen, warum man sie „cool“, „brave“, etc. findet.

Um bei der Planung des Textes zu helfen, werden die Schüler/innen aufgefordert, sich zu den drei *content points* zunächst Notizen in einem Raster zu machen.

Performanz 1

Who is this person?	What does the person do? What has he person done?	Why do you find the person so cool/brave/funny/interesting?
<i>Cristiano Ronaldo</i>	<i>He is a profi football player</i>	<i>Because he is my idol.</i>

Write about 120 - 150 words.

Cristiano Ronaldo is a portugisian football player. He is one of the best football players in the world. He plays for the football team real madrid. Hes number is the seven. The nickname of Cristiano is CR7. He is twanty seven years old he is born on the 5. February. 1985 in Purtugal. Ronaldo hes a son he is one years old. Ronaldo plays every day eight houers footbaal, in hes team is he the best player. Last season was he the best scorer with 40 goals. Ronaldo is my idol because for me is he the best. He is so fast and the tecknik is so good. When he shot or freekick than is it a gole because hes shot is so brilliant. Ronaldo you are the best.

(129 words)

In der vorliegenden Performanz (Performanz 1) beschreibt der Schüler sein Fußballidol Cristiano Ronaldo.

Erfüllung der Aufgabenstellung / Task achievement

Die im Raster vorgeschlagenen inhaltlichen Vorgaben werden im Text erfüllt; die Länge des Beitrages wird eingehalten. Der Schülertext zeigt beachtliche Sachkenntnis zur Person Ronaldos (Geburtsdatum, Lebensumstände, Trainingsgewohnheiten, erzielte Tore), was weiter nicht verwunderlich ist, da es sich doch um das Idol des Schülers handelt, wie er selber sagt.

Textorganisation und Aufbau / *Coherence and cohesion*

Die Textorganisation ist durch den Fragenraster vorgegeben: Cristiano Ronaldo wird zunächst allgemein vorgestellt; es folgen Details zur Person (*nickname*, Spielernummer, familiäre Besonderheiten, erzielte Tore...). Der letzte Abschnitt („*Ronaldo is my idol because...*“) führt die Gründe an, warum der Verfasser ihn so bewundert. Der Text endet mit einer persönlichen Botschaft an das Idol „*Ronaldo you are the best*“, was zwar im Text aus dem Rahmen fällt, da Ronaldo sonst aus der Perspektive der 3. Person beschrieben wird, aber durch die persönliche Bewunderung erklärbar ist und für einen Beitrag zu einer Schülerzeitung auch gut passt.

Der Text ist nicht erkennbar in Absätze gegliedert, was bei einer Überarbeitung/Reinschrift zu korrigieren wäre. Konnektoren werden nur selten eingesetzt („*because*“, „*when*“). In diesem Bereich hat der Schüler noch große Schwächen: Mehrere Satzteile werden ohne Satzzeichen oder Konnektor aneinander gereiht („*He is twenty seven years old he is born on the 5. February.*“).

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / *Range*

Es gibt nahezu keine Variation im Satzbau: Die meisten Sätze beginnen mit dem Subjekt und den Verben „*be*“/„*have*“/„*play*“, was recht monoton wirkt. Der Verfasser des Textes verfügt über ausreichend Fachvokabular, um einen Fußballspieler zu beschreiben, vor allem weil es sich um Internationalismen handelt, die jeder Fan kennt („*football player*“, „*football team*“, „*scorer*“, „*goals*“, „*free kick*“). Ansonsten ist der Wortschatz limitiert.

Sprachrichtigkeit / *Accuracy*

Der Satzbau weist starke Einflüsse des Deutschen auf, z. B. im Bereich der Wortstellung Subjekt – Prädikat: „*Last season was he the best scorer with 40 goals*“ oder „*Ronaldo is my idol because for me is he the best.*“ Für Leser/innen mit derselben Erstsprache mögen diese Fehler nicht sinnstörend sein, für *native speakers* hingegen sehr wohl.

Im Bereich der Rechtschreibung gibt es ebenfalls mehrere sinnstörende Mängel auch beim Basisvokabular, z. B. „*hes*“ statt „*his*“; „*hes*“ auch statt „*has*“.

Für diese Performanz relevante CEFR / GERS Deskriptoren:

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1):

Can use basic sentence patterns and communicate with memorised phrases, groups of a few words and formulae about themselves and other people, what they do, places, possessions, etc. (A2)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. (A2)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless it is usually clear what he/she is trying to say. (A2)

Shows only limited control of a few grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire. (A1)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. (B1)⁸⁸

Can write with reasonable phonetic accuracy (but not necessarily fully standard spelling) short words that are in his / her oral vocabulary. (A2)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can tell a story or describe something in a simple list of points. (A2)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can link groups of words with simple connectors like ‚and‘, ‚but‘ and ‚because‘. (A2)

Performanz 2

Who is this person?	What does the person do? What has he person done?	Why do you find the person so cool/brave/funny/interesting?
<i>My brother Markus.</i>	<i>He is studied. and works incidentally</i>	<i>Because he know exactly what he would make out his live.</i>

⁸⁸ Ein Zwischenniveau A2+ existiert im GERS nicht.

Write about 120 - 150 words.

My role model is my brother Markus. He is very important for me. My brother is all the time My brother has all the time, time for me. When i have a problem he had a open ear for me, no matter wherever it is. Markus is a very intelligent person, he is very good in all subjects and he learns math or english with me. My brother is also very athletic. He loves to play foot- ball or to go in the to gym the fitness-center. At the moment he studied at the university in Graz. Markus have a realy stressed live. Because while he studied he work at spar in Judendorf. He is very economical. All money what he earned, give saves he for a flat for his and his girlfriend. I think its really responsibly to save the money for a flat. He and his girlfriend are more than three years together. They had have many problems but they find everytime again together. I make realy much things with him. Either we play funny games or we talk about problems. I love my brother so much and I hope that I also one day exactly know what i will make out of my livefe.

(206 words)

Die Schülerin beschreibt ihren älteren Bruder als ihr großes Vorbild, dem sie nacheifern will. Sie ist dabei emotional sehr engagiert, was unter Umständen die Sprachrichtigkeit der Schreibleistung etwas beeinträchtigt.

Erfüllung der Aufgabenstellung / Task achievement

Die im Raster vorgeschlagenen inhaltlichen Vorgaben werden sehr gut erfüllt, die Textlänge wird leicht überschritten. Der Text zeigt anschaulich die Bewunderung, die die Verfasserin für ihren Bruder empfindet und beeindruckt dadurch den Leser/die Leserin. *Content points* werden detailliert ausgearbeitet, z. B. schreibt die Schülerin zur Person ihres Bruders:

„My role model is my brother Markus. He is very important for me. My brother has all the time, time for me. When I have a problem he had a open ear for me, wherever it is. Markus is a very intelligent person, he is very good in all subjects and he learns math or English with me...“

Textorganisation und Aufbau / Coherence and cohesion

Die Textorganisation ist durch den Fragenraster bereits vorgegeben; viele Details veranschaulichen, was die Schreiberin an ihrem Bruder so bewundernswert findet, wobei die Reihenfolge der Einzelheiten bei einer Überarbeitung noch einmal zu überdenken wäre (z. B. würde die Passage knapp vor Ende des Textes *„I make really much things with him. Either we play funny games or we talk about problems“* vielleicht eher in die Einleitung passen).

Der Aufbau ist dreiteilig: Auf eine allgemeine Einleitung (*„My role model is my brother Markus...“*) folgt eine recht detaillierte Beschreibung der Person des Bruders und seiner Lebensumstände einschließlich der Eigenschaften, warum die Verfasserin diesen Menschen so bewundert (*„intelligent person“, „athletic“, „economical“...*). Der Schluss *„I love my brother so much ...“* rundet den Text harmonisch ab.

Die Performanz ist allerdings optisch nicht in Absätze gegliedert, was bei einer Überarbeitung/Reinschrift unbedingt zu korrigieren wäre. Konnektoren werden zielgerichtet eingesetzt („when“, „wherever it is“, „at the moment“, „either... or“).

Spektrum der eingesetzten sprachlichen Mittel / Range

In der ersten Hälfte des Textes wirkt der Satzbau recht monoton, da die meisten Sätze mit Subjekt und Prädikat (*be, have, love...*) beginnen. Erst später geht die Verfasserin Risiken bezüglich des Satzbaues ein und versucht, einen komplexen Sachverhalt auszudrücken, wobei starker Einfluss des Deutschen auffällt: „*All money what he earned, saves he for a flat for his and his girlfriend.*“

Die Verfasserin verfügt über ein angemessenes, aber noch begrenztes Repertoire an sprachlichen Mitteln, um der Aufgabe gerecht zu werden: Im Bereich des Wortschatzes benötigt sie vor allem Adjektiva zur Personenbeschreibung, wobei sie z. B. „*economical*“ völlig korrekt verwenden kann. Generell geht sie relativ viel Risiko ein (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.2), um ihre Gedanken adäquat auszudrücken, was ihr nicht immer gelingt; dabei übersetzt sie mehrfach aus der L1, z. B. „*When i have a problem he had a open ear for me.*“

Sprachrichtigkeit / Accuracy

Generell ist die Sprachrichtigkeit der Schülerin ausreichend, um die Aufgabe angemessen zu erfüllen, zumal sie oft sicheres Terrain verlässt und Risiken eingeht (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.2). Speziell im Bereich des Gebrauches der Zeiten hat die Schülerin noch Probleme, welche die Kommunikation deutlich beeinträchtigen können: *Past tense* wird mitunter statt *present tense* verwendet, z. B. „*When i have a problem he had a open ear for me.*“ „*At the moment he studied...*“ „*Because while he studied he work...*“ *Present perfect tense* wird nicht korrekt gebildet: „*They had have many problems...*“ Dies sind elementare Fehler, die auch die Kommunikation beeinträchtigen, sie sind jedoch auf Niveaustufe A2 zu erwarten (vgl. dazu den entsprechenden CEFR Deskriptor).

General linguistic range / Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

(CEFR, Chapter 5.2.1):

Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words. (A2+)

Vocabulary range / Wortschatzspektrum (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics. (A2+)

Vocabulary control / Wortschatzbeherrschung (CEFR, Chapter 5.2.1.1)

Can control a narrow repertoire dealing with everyday needs. (A2)

Grammatical accuracy / Grammatische Korrektheit (CEFR, Chapter 5.2.1.2)

Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless it is usually clear what he/she is trying to say. (A2)

Orthographic control / Orthografische Kompetenz (CEFR, Chapter 5.2.1.6)

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. (B1)

Thematic development / Themenentwicklung (CEFR, Chapter 5.2.3)

Can tell a story or describe something in a simple list of points. (A2)

Coherence and cohesion / Kohärenz und Kohäsion (CEFR, Chapter 5.2.3)

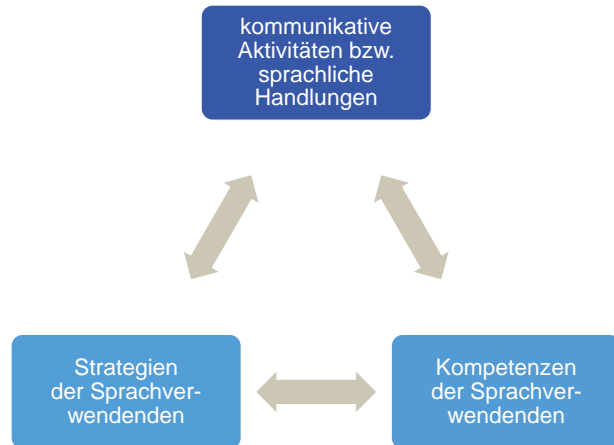
*Can link groups of words with simple connectors like „and“, „but“ and „because“.
(A2)*

5. Anhang

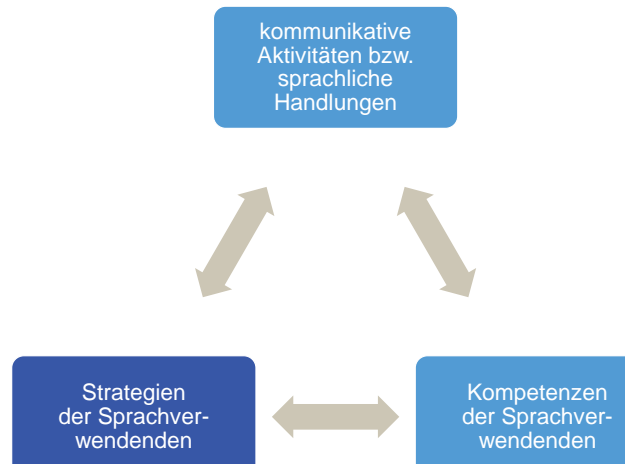
5.1 GERS-Kriterien als Basis zur Beschreibung der Schreibperformanzen

Die Kriterien, anhand derer die Schreibperformanzen analysiert wurden, ergeben sich direkt aus den Skalen des GERS. Fremdsprachliche Kompetenz wird im GERS unter drei Aspekten beschrieben:

- **Kommunikative Aktivitäten** (GERS, Kapitel 4) – darunter versteht man konkrete sprachliche Handlungen, wie z. B. das Verfassen von Notizen oder das Schreiben einer Geschichte. Solche sprachliche Handlungen sind im GERS für alle fünf Fertigkeiten in ca. 30 Skalen umfassend zusammengestellt. Diese Aktivitäten stellen sozusagen die „Spitze des Eisbergs“ dar, sie sind das, was in der Kommunikationssituation direkt wahrnehmbar bzw. erfahrbar ist.

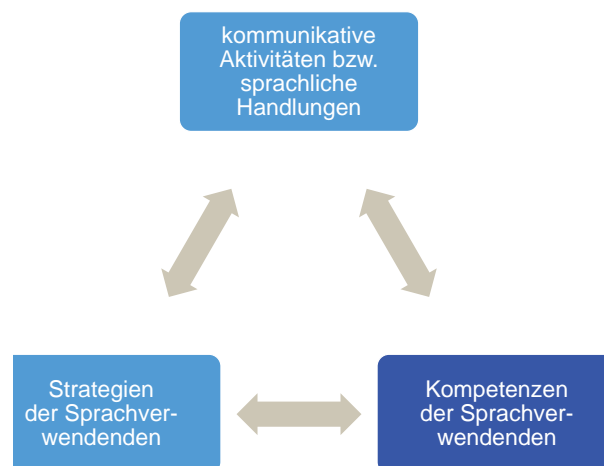


- **Kommunikative Strategien** (GERS, Kapitel 4) – „Verfahren“ oder „Programme“, welche das möglichst effiziente Erreichen der Kommunikationsabsicht ermöglichen, z. B. das oft in Sekundenbruchteilen stattfindende Planen einer Sprech- oder das detailliertere Planen einer Schreibhandlung. Strategien „werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen.“⁸⁹



Man könnte also von einer Art „mentalen Vorarbeit“ sprechen, die im Kopf der Sprachverwender/innen stattfindet und die erfolgreiche Ausführung der sprachlichen Aktivität erst ermöglicht.

- Kompetenzen** (GERS, Kapitel 5) – das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sprachliche Handlungen ermöglichen. Menschen setzen bei jeder kommunikativen Handlung eine Fülle von Kompetenzen ein. Hier geht es vor allem um die eng mit der Sprache verknüpften linguistischen Kompetenzen, z. B. die Beherrschung von Wortschatz oder Grammatik, sowie sozilinguistische Kompetenzen, z. B. Höflichkeitskonventionen (vgl. GERS, Kapitel 5.2.2.2), pragmatische Kompetenzen, z. B. Flexibilität, Themenentwicklung (vgl. GERS, Kapitel 5.2.23.1), etc.




Die folgende Darstellung der Deskriptoren, die für die Fertigkeit „Schreiben“ relevant sind, folgt diesem Muster. Es erscheint sinnvoll, sich auf die englische Originalversion des *Common European Framework of Reference (CEFR)* zu beziehen, weil die englischen Formulierungen nicht – wenn auch in noch so geringem Maß – durch eine Übersetzung verfremdet sind.




Zur Verdeutlichung finden sich im Bereich der sprachlichen Handlungen die Deskriptoren der österreichischen Bildungsstandards E8 – farblich abgehoben – direkt unter den CEFR-Deskriptoren, von denen sie abgeleitet wurden.

Das Kompetenzniveau A1 wird, obwohl an sich unter dem Zielniveau der Bildungsstandards, ebenfalls angeführt, um die Progression im Aufbau der Schreibkompetenzen zu verdeutlichen.

A/ Sprachliche Handlungen

Schriftliche Produktion

	OVERALL WRITTEN PRODUCTION⁹⁰
B1	Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.
A2	Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'.
	Deskriptor 8: Kann einfache Texte z. B. zu Bildimpulsen oder Schlüsselwörtern (key words) schreiben. (A2)
A1	Can write simple isolated phrases and sentences.

	CREATIVE WRITING⁹¹
B1	Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his/her field of interest. Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text. Can write a description of an event, a recent trip – real or imagined. Can narrate a story.
	Deskriptor 1: Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktionen in einem einfachen, zusammenhängenden Text wiedergegeben werden. (B1) Deskriptor 2: Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses, z. B. einer Reise, verfassen. (B1) Deskriptor 3: Kann eine Geschichte erzählen. (B1)
A2+	Can write about everyday aspects of his/her environment, e.g. people, places, a job or study experience in linked sentences. Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences.
	Deskriptor 4: Kann in Form verbundener Sätze etwas über das alltägliche Umfeld schreiben, wie z. B. über Familie, andere Menschen, Orte, Schule.
A2	Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job. Can write short, simple imaginary biographies and simple poems about people.
	Deskriptor 5: Kann kurze, einfache Biografien und andere einfache fiktionale Texte schreiben.
A1	Can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do.

90 GERS, Kap. 4.4.1.2.

91 GERS, ibid.

Schriftliche Interaktion

	OVERALL WRITTEN INTERACTION ⁹²
B1	Can convey information and ideas on abstract as well as concrete topics, check information and ask about or explain problems with reasonable precision. Can write personal letters and notes asking for or conveying simple information of immediate relevance, getting across the point he/she feels to be important.
A2	Can write short, simple formulaic notes relating to matters in areas of immediate need.
A1	Can ask for or pass on personal details in written form.

	CORRESPONDENCE ⁹³
B1	Can write personal letters describing experiences, feelings and events in some detail.
BILDUNGSSTANDARDS E8	Deskriptor 6: Kann ausführlichere Karten, persönliche Briefe und E-Mails schreiben und darin auch über Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle berichten. (B1)
A2	Can write very simple personal letters expressing thanks and apology.
A1	Can write a short simple postcard.

	NOTES, MESSAGES & FORMS ⁹⁴
B1	Can write notes conveying simple information of immediate relevance to friends, service people, teachers and others who feature in his/her everyday life, getting across comprehensibly the points he/she feels are important.
A2	Can take a short, simple message provided he/she can ask for repetition and reformulation. Can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need.
BILDUNGSSTANDARDS E8	Deskriptor 7: Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen. (A2)
A1	Can write numbers and dates, own name, nationality, address, age, date of birth or arrival in the country, etc. such as on a hotel registration form.

92 GERS, Kap. 4.4.3.4.

93 GERS, *ibid.*

94 GERS, *ibid.*

	PROCESSING TEXT ⁹⁵
B1	Can collate short pieces of information from several sources and summarise them for somebody else. Can paraphrase short written passages in a simple fashion, using the original text wording and ordering.
A2	Can pick out and reproduce key words and phrases or short sentences from a short text within the learner's limited competence and experience.
A1	Can copy out short texts in printed or clearly handwritten format.

B/ Strategien

Sowohl der Bereich der Produktionsstrategien (Kapitel 4.4.1.3) als auch der Interaktionsstrategien (Kapitel 4.4.3.5) im GERS zielen vorwiegend auf die gesprochene Sprache ab. Diese Skalen sind daher für die Fertigkeit „Schreiben“ nur mit gewissen Einschränkungen anwendbar. Im Folgenden wird es daher nötig, bei manchen Deskriptoren eine Art „Modifikation des Denkens“ zu vollziehen und sie sinngemäß auf das Schreiben anzuwenden. Solche Deskriptoren sind in den Skalen *kursiv* gedruckt.

Produktionsstrategien:

	PLANNING ⁹⁶
B1	Can work out how to communicate the main point(s) he/she wants to get across, exploiting any resources available and limiting the message to what he/she can recall or find the means to express.
A2	Can recall and rehearse an appropriate set of phrases from his/her repertoire.
A1	No descriptor available

	COMPENSATING ⁹⁷
B1	Can use a simple word meaning something similar to the concept he/she wants to convey and invites correction. Can foreignise a mother tongue word and ask for confirmation.
A2+	Can use an inadequate word from his/her repertoire and <i>use gesture to clarify what he/she wants to say.</i>

95 GERS, *ibid.*

96 GERS, Kap. 4.4.1.3.

97 GERS, *ibid.*

A2	<i>Can identify what he/she means by pointing to it (e.g. I'd like this, please').</i>
A1	No descriptor available

	MONITORING AND REPAIR⁹⁸
B1	<i>Can ask for confirmation that a form used is correct.⁹⁹ Can start again using a different tactic when communication breaks down.</i>
A2+	No descriptor available

C/ Linguistische Kompetenzen

	GENERAL LINGUISTIC RANGE¹⁰⁰
B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events, but lexical limitations cause repetition and even difficulty with formulation at times.
A2+	Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words.
A2	Can produce brief everyday expressions in order to satisfy simple needs of a concrete type: personal details, daily routines, wants and needs, requests for information. Can use basic sentence patterns and communicate with memorised phrases, groups of a few words and formulae about themselves and other people, what they do, places, possessions, etc. Has a limited repertoire of short memorised phrases covering predictable survival situations; frequent breakdowns and misunderstandings occur in non-routine situations.
A!	Has a very basic range of simple expressions about personal details and needs of a concrete type.

	VOCABULARY RANGE¹⁰¹
B1	Has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his/her everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.

98 GERS, Kap. 4.4.1.3.

99 Diesem Deskriptor entspricht im Bereich der schriftlichen Kommunikation das Nachschlagen in einem Lexikon oder einer Grammatik.

100 GERS, Kap. 5.2.1.

101 GERS, Kap. 5.2.1.1.

A2+	Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics.
A2	Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. Has a sufficient vocabulary for coping with simple survival needs.
A1	Has a basic vocabulary repertoire of isolated words and phrases related to particular concrete situations.

	VOCABULARY CONTROL ¹⁰²
B1	Shows good control of elementary vocabulary but major errors still occur when expressing more complex thoughts or handling unfamiliar topics and situations.
A2	Can control a narrow repertoire dealing with concrete everyday needs.

	GRAMMATICAL ACCURACY ¹⁰³
B1	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.
A2	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say.
A1	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire.

	ORTHOGRAPHIC CONTROL ¹⁰⁴
B1	Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time.
A2	Can copy short sentences on everyday subjects – e.g. directions how to get somewhere. Can write with reasonable phonetic accuracy (but not necessarily fully standard spelling) short words that are in his/her oral vocabulary.
A1	Can copy familiar words and short phrases e.g. simple signs or instructions, names of everyday objects, names of shops and set phrases used regularly. Can spell his/her address, nationality and other personal details.

102 GERS, Kap. 5.2.1.1.

103 GERS, Kap. 5.2.1.2.

104 GERS, Kap. 5.2.1.6.

	SOCIOLINGUISTIC APPROPRIATENESS¹⁰⁵
B1	Can perform and respond to a wide range of language functions, using their most common exponents in a neutral register. Is aware of the salient politeness conventions and acts appropriately. Is aware of, and looks out for signs of, the most significant differences between the customs, usages, attitudes, values and beliefs prevalent in the community concerned and those of his or her own.
A2+	Can perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way. Can socialise simply but effectively using the simplest common expressions and following basic routines.
A2	Can handle very short social exchanges, using everyday polite forms of greeting and address. Can make and respond to invitations, suggestions, apologies, etc.
A1	Can establish basic social contact by using the simplest everyday polite forms of: greetings and farewells; introductions; saying please, thank you, sorry, etc.

	FLEXIBILITY¹⁰⁶
B1	Can exploit a wide range of simple language flexibly to express much of what he/she wants.
A2+	Can adapt well rehearsed memorised simple phrases to particular circumstances through limited lexical substitution.
A2	Can expand learned phrases through simple recombinations of their elements.
A1	No descriptor available.

	THEMATIC DEVELOPMENT¹⁰⁷
B1	Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points.
A2+	Can tell a story or describe something in a simple list of points.
A2	No descriptor available.

105 GERS, Kap. 5.2.2.5.

106 GERS, Kap. 5.2.3.

107 GERS, ibid.

	COHERENCE AND COHESION ¹⁰⁸
B1	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.
A2+	Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points.
A2	Can link groups of words with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'.
A1	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like 'and' or 'then'.

	PROPOSITIONAL PRECISION ¹⁰⁹
B1	Can convey simple, straightforward information of immediate relevance, getting across which point he/she feels is most important. Can express the main point he/she wants to make comprehensibly.
A2	Can communicate what he/she wants to say in a simple and direct exchange of limited information on familiar and routine matters, but in other situations he/she generally has to compromise the message.
A1	No descriptor available.

5.2 Raster zur Einschätzung kommunikativer Schreibleistungen und Raster zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit von Schreibleistungen

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

Dies ist der Fall,

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

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ GERS, Kap. 5.2.3.2.

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

a) Raster zur Einschätzung kommunikativer Schreibleistungen

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

b) Raster zur Einschätzung sprachlicher Korrektheit von Schreibleistungen

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

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

Wortschatz

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

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

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

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

Flexibilität⁴

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

Niveau	Wortschatz, Flexibilität
B1	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ausreichend groß für die meisten Situationen und Themen des eigenen Alltagslebens ■ gute Beherrschung des Grundwortschatzes, aber Fehler beim Ausdrücken schwieriger Sachverhalte und bei wenig vertrauten Themen <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kann ein breites Spektrum einfacher Sprachmittel bei alltäglichen Sachverhalten flexibel einsetzen
A2+	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ begrenzt, aber ausreichend groß für die Erledigung alltäglicher Routinen <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ fehlender Wortschatz wird zum Teil umschrieben ■ kann durch die Kombination von einfachen Wendungen und den Austausch einzelner Wörter die Aufgabe erfüllen
A2	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ begrenzt, aber ausreichend groß für die Bewältigung einfacher Situationen und Themen (kennzeichnend dafür können die Verwendung kurzer Wortgruppen und gelernter Satzmuster und Wendungen sowie häufige Wortwiederholungen sein⁵) <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kann einzelne Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren
A1	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ elementares Repertoire einzelner gelernter Wörter und Wendungen zu konkreten Situationen <p>Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kann fallweise einzelne Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren

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

⁵ Ergänzung der Verfasser/innen zum GERS

Grammatische Korrektheit

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

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

⁶ Ergänzung der Verfasser/innen zum GERS

Orthografie

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

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

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

Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion

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

Dazu gehören:

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

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

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

Spektrum sprachlicher Mittel – Schreiben (allgemein)

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

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

5.3 Literatur- und Linkliste

Informationen und Materialien erhalten Sie u. a.

- am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hans-Sachs-Gasse 3/1, A-8010 Graz, Tel. +43-316/824150, www.oesz.at. Alle Aufgabenbeispiele und die dazugehörigen Lösungen, Hörtexte und Schüler/innenleistungen sowie andere Materialien sind auf der Homepage des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (www.oesz.at/fss/materialien) verfügbar.
- am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Bildungswesens, Stella-Klein-Löw-Weg 15, Rund Vier B, 2. OG, A-1020 Wien, Tel. +43-1-5336214, www.bifie.at.

GERS

Trim, John, et al. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University Press, 2001. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (letzter Zugriff 18.8.2011).

Trim, John, et al. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (letzter Zugriff 18.8.2011).

Informationen über Übersetzungen in weitere Sprachen können über die Homepage des Europarates, <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio> (letzter Zugriff 18.8.2011), unter „CEFR and related documents“ aufgefunden werden.

Weitere Informationen zum GERS

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

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

Broschüren und Artikel, die den Gebrauch des GERS in der Unterrichtspraxis erläutern, finden sich auf der Homepage des Europarates, <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio> (letzter Zugriff 18.8.2011), unter „Material illustrating the CEFR levels“ und „CEFR and related documents“, darunter z. B.

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

Publikationen des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums und des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens zum GERS und zu verwandten Themen

BIFIE & ÖSZ, eds. *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. Praxisreihe 4. (3., überarbeitete Auflage). Graz: Leykam, 2011. http://www.oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf (letzter Zugriff 22.10.2011).

BIFIE, ed. *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam, 2011. <http://www.bifie.at/publikationen> (letzter Zugriff 24.8.2011).

Born-Lechleitner, Ilse, Wolfgang Moser, und Daniela Weitensfelder. *Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*. Praxisreihe 10. Graz: ÖSZ, 2009. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_10.pdf (letzter Zugriff 18.8.2011).

Brock, Rainer, et al. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe: Die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten*. Praxisreihe 5. Graz: ÖSZ, 2008. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_5.pdf (letzter Zugriff 18.8.2011).

Brock, Rainer, et al. *Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*. Praxisreihe 8. Graz: ÖSZ, 2008. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_8.pdf (letzter Zugriff 18.8.2011).

Gassner, Otmar, et al. *Testing Writing. Specifications for the E8-Standards Writing Tests. BIFIE Technical Report 4*. 2nd Edition. Salzburg: BIFIE, 2011. www.bifie.at.

Carla Carnevale, et al. *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. ÖSZ Praxisreihe 9. Überarbeitete 2. Auflage. Graz: ÖSZ, 2012. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9_2012_optimiert_web.pdf (letzter Zugriff 11.7.2012).

Horak, Angela. „Die Rolle von Sprachenportfolios und Standards im österreichischen Schulwesen“. In: *Fokus 3. Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen*. Ed. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Graz, 2005. S. 40-45.

Horak, Angela, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*. Praxisreihe 1. Graz: ÖSZ, 2006. http://www.oesz.at/download/spin/praxis_checklisten_gesamt.pdf (letzter Zugriff 18.8.2011).

Horak, Angela, et al. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ, 2010 (mit begleitender CD). http://oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf (letzter Zugriff 22.8.2011).

Horak, Angela, et al. *Sprachkompetenzenaufbau in österreichischen Lehrwerken für Englisch, 5.-8. Schulstufe*. ÖSZ Praxisreihe 14. Graz: ÖSZ 2010. http://oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_14.pdf (letzter Zugriff 18.8.2011).

Horak, Angela, et al. *Aufbau von Sprechkompetenzen in der Sekundarstufe I*. ÖSZ Praxisreihe 16. Graz: ÖSZ 2011 (mit begleitender DVD). http://oesz.at/download/sprechkompetenzen/Praxisreihe_16.pdf (letzter Zugriff 20.3.2012).

Keiper, Anita, und Margarete Nezbeda, eds. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP*. Praxisreihe 2. Graz: ÖSZ, 2006 (mit begleitender CD). http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_anregungen_unterrichtsbeispiele.pdf (letzter Zugriff 18.8.2011).

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

Keiper, Anita. „Das Europäische Sprachenportfolio und die Ambivalenz pädagogischer Neuerungen“. In: *Erziehung und Unterricht* 5-6/2007. S. 434-440.

Keiper, Anita, Gunther Abuja, und Wolfgang Moser. „Von der Einsicht zur Selbstsicht: Kompetenzentwicklung mit dem Europäischen Sprachenportfolio des Europarates“. In: *Erziehung und Unterricht* 9-10/2003. S. 1005-1018.

Moser, Wolfgang. „Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GERS) im schulischen Fremdsprachenunterricht“. In: *verbal-Newsletter* 1/2007. S. 5-8.

Moser, Wolfgang. „Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch, 8. Schulstufe) vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen“. In: *Erziehung und Unterricht* 7-8/2007. S. 613-621). Wien, 2007.

Nezbeda, Margarete, und Eva Annau, eds. *Unterrichten mit dem ESP 15+*. Praxisreihe 7. Graz: ÖSZ, 2008. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_7.pdf (letzter Zugriff 18.8.2011).

Publikationen zur Fertigkeit „Schreiben“

Ellis, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Hallett, Wolfgang. „Generisches Lernen“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch: Generisches Lernen*. 114/November 2011. S. 2-10.

Harmer, Jeremy. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2004.

Hedge, Tricia. *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Henseler, Roswitha. „Dear New Class. Scaffolded Writing: Einen Brief Schreiben.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch: Generisches Lernen*. 114/November 2011. S. 16-18.

Hyland, Ken. „Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction.“ In: *Journal of Second Language Writing*. 16/2007. S. 148-164.

Hyland, Ken. *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002.

Nunan, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Skehan, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Widdowson, H. G. *Defining Issues in language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Willis, Dave & Jane Willis. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Derzeit validierte österreichische ESPs

Horak, Angela, et al. *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. Graz: Graz, 2012. (Validierungsnummer 58.2004, Schulbuchnummer 116.316).

ÖSZ, ed. *Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich (Mittelstufe, 10-15 Jahre): Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Graz: ÖSZ, 2012.

Abuja, Gunther, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. Graz, Salzburg, Linz: Veritas, 2007 [3. Auflage 2011]. (Validierungsnummer 88.2007, Schulbuchnummer 131.422).

Abuja, Gunther, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene: Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Graz: ÖSZ, 2007. http://www.oesz.at/download/publikationen/ll15+_end.pdf (letzter Zugriff 18.8.2011).

Felberbauer, Maria, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule (6-10 Jahre)*. Graz: ÖSZ, 2010. (Validierungsnummer 99.2009, Schulbuchnummer 145.828).

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

Kaiser, Hannah, et al. *Europäisches Sprachenportfolio für die AHS-Oberstufe*. Wien: Pädagogisches Institut der Stadt Wien, 2005. (Validierungsnummer 68.2005). <http://www.phwien.ac.at/fortbildung/institute-84/fb3/themenbereiche-971/europaeisches-sprachenportfolio.html> (letzter Zugriff 18.8.2011).

Krieger, Wernfried, et al. *Europäisches Sprachenportfolio für die Sekundarstufe II – 14+. Berufsbildende mittlere und höhere Schulen*. Wien: Pädagogisches Institut der Stadt Wien, 2001. (Validierungsnummer 24.2001).

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

Verband Österreichischer Volkshochschulen. *Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene*. Wien: VÖV, 2007. (Validierungsnummer 91.2008), <http://www.vhs.or.at/186> (letzter Zugriff 18.8.2011).

Linkliste

Verordnungen und Lehrpläne

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (letzter Zugriff 2.6.2011).

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp_hs_lebende_fremdsprache.pdf (letzter Zugriff 10.8.2011).

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (letzter Zugriff 2.6.2011).

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (letzter Zugriff 2.6.2011).

http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_2009-01-01.pdf (letzter Zugriff 2.6.2011).

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13771/bgbl_2006_321.pdf (letzter Zugriff 10.8.2011).

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16682/bgbl_nr_ii_210_2008.pdf (letzter Zugriff 10.8.2011).

Weitere Links

<http://www.bifie.at/standardueberpruefungen> (letzter Zugriff 28.07.2011).

<http://www.cebs.at> (letzter Zugriff 2.6.2011).

<http://www.coe.int/portfolio> (letzter Zugriff 2.6.2011).

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

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

Mehr Informationen zu unseren Arbeitsbereichen finden Sie unter:

www.oesz.at

