

bifie | Bildung

# \*standards



Praxisreihe

Heft 14

Sprachkompetenzenaufbau in österreichischen  
Lehrwerken für Englisch, 5.–8. Schulstufe

Bildungsstandards –  
für höchste Qualität  
an Österreichs Schulen



---

Angela Horak, Margarete Nezbeda, und Michael Schober. *Sprachkompetenzenaufbau in österreichischen Lehrwerken für Englisch, 5.-8. Schulstufe*. ÖSZ Praxisreihe 14. Graz: ÖSZ, 2010 (mit begleitender CD). ISBN 978-3-85031-138-0.

---



**MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER**

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Geschäftsführung: Gunther Abuja

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

Tel.: +43 316 824150-0

Fax: +43 316 824150-6

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

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

**EINE INITIATIVE DES**



Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

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

**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](http://www.bifie.at)

---

Wir danken Dr. Ilse Born-Lechleitner und Mag. Daniela Weitensfelder für die inhaltliche Begutachtung der Publikation.

Weiters danken wir den Verlagen Cornelsen, Helbling, hpt, Klett, Langenscheidt, öbv und Veritas für die Abdruckgenehmigungen und für die Bereitstellung diverser Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien.

Anforderung weiterer Broschüren online unter [www.oesz.at/publikationen](http://www.oesz.at/publikationen), schriftlich an das BIFIE Wien, Stella-Klein-Löw-Weg 15, Rund Vier B, 2. OG, 1020 Wien, oder per E-Mail an [office.wien@bifie.at](mailto:office.wien@bifie.at).

---

Umschlaggestaltung:

**BIFIE | Zentrales Management & Services**

Lektorat, Layout, Satz:

**textzentrum graz**

Printed in Austria.

Bindung:

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

Alle Rechte vorbehalten.

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

---

**Sprachkompetenzenaufbau in  
österreichischen Lehrwerken  
für Englisch,  
5.-8. Schulstufe**

▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼  
Praxisreihe

Heft 14



# INHALT

<b>Vorwort</b> .....	5
<b>1 Einleitung</b> .....	6
1.1 Intention dieser Broschüre .....	6
1.2 Kompetenzbegriff.....	6
1.3 Wegweiser durch die Publikation.....	9
<b>2 Die rezeptiven Fertigkeiten – Hören und Lesen</b> .....	10
2.1 Hören .....	11
2.1.1 Die Hörstrategien in den Spezifikationen des <i>Language Testing Centre</i> Klagenfurt für die Bildungsstandardsüberprüfung .....	11
2.1.2 Unterrichtssequenzen.....	11
2.1.2.1 <i>More 1</i> und <i>More 3</i> , Verlag Helbling Languages.....	11
2.1.2.2 <i>Friends 1</i> und <i>Friends 3</i> , Verlag Veritas.....	16
2.1.2.3 <i>Your turn 1</i> und <i>Your turn 2</i> , Verlag Langenscheidt .....	22
2.1.2.4 <i>English to go 2</i> und <i>English to go 4</i> , Verlag öbv-hpt .....	26
2.2 Lesen .....	31
2.2.1 Die Lesestrategien in den Spezifikationen des <i>Language Testing Centre</i> Klagenfurt für die Bildungsstandardsüberprüfung .....	31
2.2.2 Unterrichtssequenzen.....	31
2.2.2.1 <i>More 1</i> und <i>More 3</i> , Verlag Helbling Languages.....	31
2.2.2.2 <i>New Highlight 1</i> und <i>New Highlight 3</i> , Verlag Veritas .....	38
2.2.2.3 <i>Red Line 2</i> und <i>Red Line 4</i> , Verlag öbv Klett.....	42
2.2.2.4 <i>Your turn 1</i> und <i>Your turn 3</i> , Verlag Langenscheidt .....	50
<b>3 Die produktiven Fertigkeiten – Sprechen und Schreiben</b> .....	54
3.1 Sprechen.....	55
3.1.1 Schematische Darstellung des Kommunikationsmodells für Sprech- handlungen, basierend auf den Spezifikationen des <i>Language Testing</i> <i>Centre</i> Klagenfurt für die Bildungsstandardsüberprüfung .....	55
3.1.2 Unterrichtssequenzen: An Gesprächen teilnehmen .....	56
3.1.2.1 <i>Red Line 2</i> und <i>Red Line 4</i> , Verlag öbv Klett .....	56
3.1.2.2 <i>Friends 2</i> und <i>Friends 4</i> , Verlag Veritas .....	60
3.1.2.3 <i>New Highlight 1</i> und <i>New Highlight 4</i> , Verlag Veritas .....	65
3.1.2.4 <i>English to go 2</i> und <i>English to go 4</i> , Verlag öbv-hpt .....	68
3.1.3 Unterrichtssequenzen: Zusammenhängend sprechen .....	75
3.1.3.1 <i>More 1</i> und <i>More 3</i> , Verlag Helbling Languages.....	75
3.1.3.2 <i>The New You and Me 2</i> und <i>The New You and Me 4</i> , Verlag Langenscheidt.....	78
3.1.3.3 <i>Your turn 1</i> und <i>Your turn 3</i> , Verlag Langenscheidt .....	83
3.1.3.4 <i>English to go 1</i> und <i>English to go 3</i> , Verlag öbv-hpt .....	87

3.2 Schreiben .....	93
3.2.1 Schematische Darstellung des Kommunikationsmodells für Schreib- handlungen, basierend auf den Spezifikationen des <i>Language</i> <i>Testing Centre</i> Klagenfurt für die Bildungsstandardsüberprüfung.....	93
3.2.2 Unterrichtssequenzen .....	94
3.2.2.1 <i>Red Line 2</i> und <i>Red Line 3</i> , Verlag öbv Klett .....	94
3.2.2.2 <i>Your turn 1</i> und <i>Your turn 3</i> , Verlag Langenscheidt .....	97
3.2.2.3 <i>Your turn 2</i> und <i>Your turn 3</i> , Verlag Langenscheidt .....	100
3.2.2.4 <i>English to go 1</i> und <i>English to go 4</i> , Verlag öbv-htp .....	104
<b>4 Glossar</b> .....	120
<b>5 Literaturliste</b> .....	132
<b>6 Anhang</b> .....	138

*Sprachkompetenzenaufbau in österreichischen Lehrwerken für Englisch, 5.-8. Schulstufe* (Praxisreihe 14) setzt den Auftrag des ÖSZ, Material zur praktischen Umsetzung der Bildungsstandards für Englisch, 8. Schulstufe, zu entwickeln, fort. Dabei knüpft die Broschüre an die zentrale Idee der vorangegangenen Publikation *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis* (Praxisreihe 12) an, in der versucht wurde, den Lehrkräften den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (kurz GERS) so praxisnah wie möglich zu vermitteln. Diese Praxisnähe prägt auch das Ziel der neuen, vorliegenden Broschüre, d. h. hier wird den Lehrkräften eine Orientierungshilfe für den Unterricht im Fach Englisch zur Verfügung gestellt, die den Sprachkompetenzenaufbau über mehrere Schulstufen beschreibt.

Dabei ist es ganz wichtig festzuhalten, dass die Autorinnen und Autoren die Lehrwerke keinesfalls einer Bewertung unterzogen haben, sondern auf besonders positive Unterrichtsbeispiele aufmerksam machen wollen, anhand derer in den einzelnen Fertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ ein Zuwachs an sprachlichen Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler sehr anschaulich illustriert wird. Diese Unterrichtsbeispiele der *good practice*, jeweils unterlegt mit den anzuwendenden Hör- und Lesestrategien sowie Sprech- und Schreibhandlungen des *Language Testing Centre* der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, sollen den Lehrerinnen und Lehrern vermitteln, welche Wege zur Erreichung der Bildungsstandards Englisch für die 8. Schulstufe (kurz BiSt E8) in Anlehnung an den GERS eingeschlagen werden können.

Auf diesem Weg zum Sprachkompetenzenaufbau unterstützt werden die Unterrichtsbeispiele durch die Nennung relevanter Deskriptoren aus dem Europäischen Sprachportfolio (ESP), wodurch sich die Einheit GERS, BiSt E8 und ESP schließt und der Leserin und dem Leser ein kohärentes Bild der Werkzeuge vermittelt, die derzeit im Bereich der Sprachenvermittlung zur Verfügung stehen.

Kapitel 1 setzt sich mit dem Begriff der verschiedenen Kompetenzen auseinander und betrachtet diese aus einer allgemeinen Perspektive, aber auch aus der GERS-Position. Die Kapitel 2 und 3 illustrieren nun den Sprachkompetenzenaufbau für Englisch, 5.-8. Schulstufe, für die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten nach GERS. Kapitel 4 enthält ein Glossar, das stichwortartig die wichtigsten Begriffe zu dieser Publikation erläutert.

In Kapitel 5 findet sich eine ausführliche Literatur- und Linkliste und Kapitel 6 schließt mit einem Anhang, der die in der Praxisreihe 4 entwickelten Checklisten zur Selbsteinschätzung für Lehrkräfte zu den Themen „GERS“, „Lehrplan“ und „Bildungsstandards für Fremdsprachen“ enthält.

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

Für nähere Informationen und den Download weiterer Publikationen besuchen Sie bitte die Homepage des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums ([www.oesz.at](http://www.oesz.at)).

Graz, September 2010

Gunther Abuja

# 1. Einleitung

## 1.1 Intention dieser Broschüre

Die Veröffentlichung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*<sup>1</sup> (GERS) im Jahre 2001 hatte weitreichende Folgen für den Sprachenunterricht auch in Österreich. Im Jahr 2004 wurde unter Federführung des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums aufbauend auf den GERS mit der Entwicklung von Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch (BiSt E8), auf der achten Schulstufe begonnen. Neue Lehrpläne für Fremdsprachen auf der Sekundarstufe I, die sich auf den GERS als Grundlagendokument beziehen, traten im Jahr 2006 für AHS und 2008 für APS in Kraft. Seit Jänner 2009 sind die Bildungsstandards rechtsgültig verordnet. Für die Sekundarstufe II ist eine standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung in Entwicklung, die sich am GERS-Niveau B2 orientiert und 2014 das erste Mal zum Einsatz kommen soll.

All diesen neuen Entwicklungen ist ein Kernelement gemeinsam: der Paradigmenwechsel von der Wissens- bzw. Inhaltsorientierung hin zur Kompetenzorientierung. Diese Schwerpunktverschiebung hat natürlich Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit und verlangt eine methodisch-didaktische Umorientierung. Bereits am Anfang der Entwicklung vor ca. fünf Jahren erkannten interessierte und engagierte Kolleginnen und Kollegen, dass die damals gängigen Lehrwerke für die neuen Anforderungen nicht mehr geeignet waren und äußerten in verschiedensten Fortbildungskontexten das Bedürfnis nach neuen, zeitgemäßen Schulbüchern. Damit einher ging oft der Wunsch nach Kriterien und Orientierungshilfen, um beurteilen zu können, inwieweit ein bestimmtes Lehrwerk der Forderung nach Kompetenzorientierung gerecht würde. Seither hat sich auf diesem Sektor einiges getan. Neue Lehrwerke wurden approbiert bzw. existierende überarbeitet und an die neuen Anforderungen angepasst, so dass die Angebotslage heute eine wesentlich andere ist als noch vor fünf Jahren.

Die vorliegende Publikation will dem oft geäußerten Bedürfnis nach Orientierungshilfen Rechnung tragen. Der dabei gewählte Ansatz ist ein exemplarischer: Es wurden aus approbierten Lehrwerken Übungsfolgen ausgewählt, bei denen eine Verlagerung des Schwerpunktes in Richtung Kompetenzorientierung gut erkennbar ist. Diese Unterrichtssequenzen werden mit Hinblick auf ausgewählte Kriterien kommentiert und dargestellt. Es war **nicht** die Intention der Verfasserinnen und des Verfassers, alle in Österreich approbierten Lehrwerke im Sinne einer umfassenden kritischen Analyse zu begutachten, einerseits aus rechtlichen Gründen, andererseits wegen des zu großen Umfangs, den eine solche Untersuchung hätte. Vielmehr wurde versucht, den Blick zu schärfen und ausgewählte Kapitel aus dem Blickwinkel des neuen Lehrplans und vor allem auch der Bildungsstandards für Englisch, 8. Schulstufe (BiSt E8), zu betrachten. Kompetenzorientierung hat viele Facetten, und grundsätzlich hat jedes Lehrbuch seine Stärken und Schwächen, indem es dem einen Teilaspekt mehr, dem anderen weniger Rechnung trägt. Durch gezielte Auseinandersetzung kann man ein Gefühl dafür entwickeln und so Stärken optimal nutzen bzw. vorhandene Schwächen — oft mit wenig Aufwand — ausgleichen.

## 1.2 Kompetenzbegriff

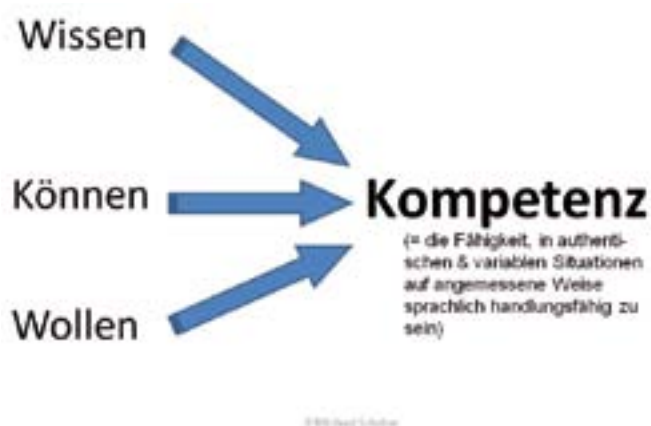
„Kompetenz“ bzw. „Kompetenzorientierung“ ist ein Schlüsselwort der aktuellen pädagogischen Debatte. Derartige Begriffe werden zwar intensiv verwendet, oft jedoch unterschiedlich verstanden. Es besteht die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit in der Verwendung, so dass am Ende ein an sich präziser Begriff zu einer reinen Worthülse, einem *buzz word*, degeneriert.

1 Trim, John, Brian North, Daniel Coste, and Joseph Sheils. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, 2001. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf); in der Folge zitiert als GERS.



Im Sinne eines gemeinsamen Verständnisses sei hier auf den Kompetenzbegriff von Franz Weinert verwiesen, der auch den BiSt in den Fächern Deutsch und Mathematik zu Grunde liegt. Er definiert Kompetenzen als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.<sup>2</sup>

Vereinfacht könnte man diese Definition so illustrieren:



Die Schule hat traditionell ihre Aufgabe in der Vermittlung von **Wissen**, d. h. kognitiven Inhalten gesehen. Inhalte spielen natürlich nach wie vor eine Rolle, weil Sprache ohne Inhalt nicht denkbar ist. Sie dürfen aber nicht Selbstzweck, d. h. die einzige Zielrichtung des Unterrichts werden. Um Schülerinnen und Schüler zu kommunikativem Handeln zu befähigen, müssen wir über die Beschäftigung mit Inhalten hinausgehen. Auf der Ebene des **Könnens** kommen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinzu, wie z. B. das Anwenden von Hör- und Lesestrategien im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten (vgl. Vorbemerkungen zu Kap. 2 dieser Broschüre), von Interaktionsstrategien im Bereich des interaktiven Sprechens oder der schriftlichen Korrespondenz (vgl. GERS, Kap. 4.4.3.5), oder von Planungsstrategien im Bereich der schriftlichen und mündlichen Produktion. Auch die so genannten „übergreifenden dynamischen Fähigkeiten“<sup>3</sup> (z. B. soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Sprachlernstrategien, etc.) wären hier zu erwähnen. Auf einer dritten Ebene ist der Erwerb von Kompetenzen nicht möglich ohne das, was Weinert als „volitionale Bereitschaft“ bezeichnet, also einfacher ausgedrückt das **Wollen** oder die Motivation. Schülerinnen und Schüler sollen also durch den Unterricht nachhaltig in der Lage sein, die Fremdsprache im täglichen Leben zielführend einzusetzen. Wie kann nun ein Unterricht aussehen, der diesen Ansprüchen gerecht wird? Diese Frage kann hier nur angerissen werden, weil eine umfassende Behandlung erstens den Rahmen dieser Publikation sprengen würde, und weil es zweitens nicht das Ziel der Verfasserinnen und des Verfassers ist, ein methodisches Handbuch zu schreiben. Der GERS bietet in Kapitel 6 „Fremdsprachenlernen und -lehren“<sup>4</sup> einige grundsätzliche Überlegungen und Anregungen. Gleich zu Beginn wird festgestellt, dass Lernende Folgendes erlernt oder erworben haben müssen, um effektiv an kommunikativen Ereignissen teilzuhaben:

- die erforderlichen Kompetenzen, wie in Kapitel 5 beschrieben;
- die Fähigkeit, diese Kompetenzen in die Tat umzusetzen, wie in Kapitel 4 beschrieben;
- die Fähigkeit, die für die Umsetzung der Kompetenzen erforderlichen Strategien anzuwenden.<sup>5</sup>

2 Weinert, Franz E., ed. *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 2001. S. 27ff.

3 Vgl. Moser Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch*. (Neuaufgabe 2009). Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009. S. 32ff.

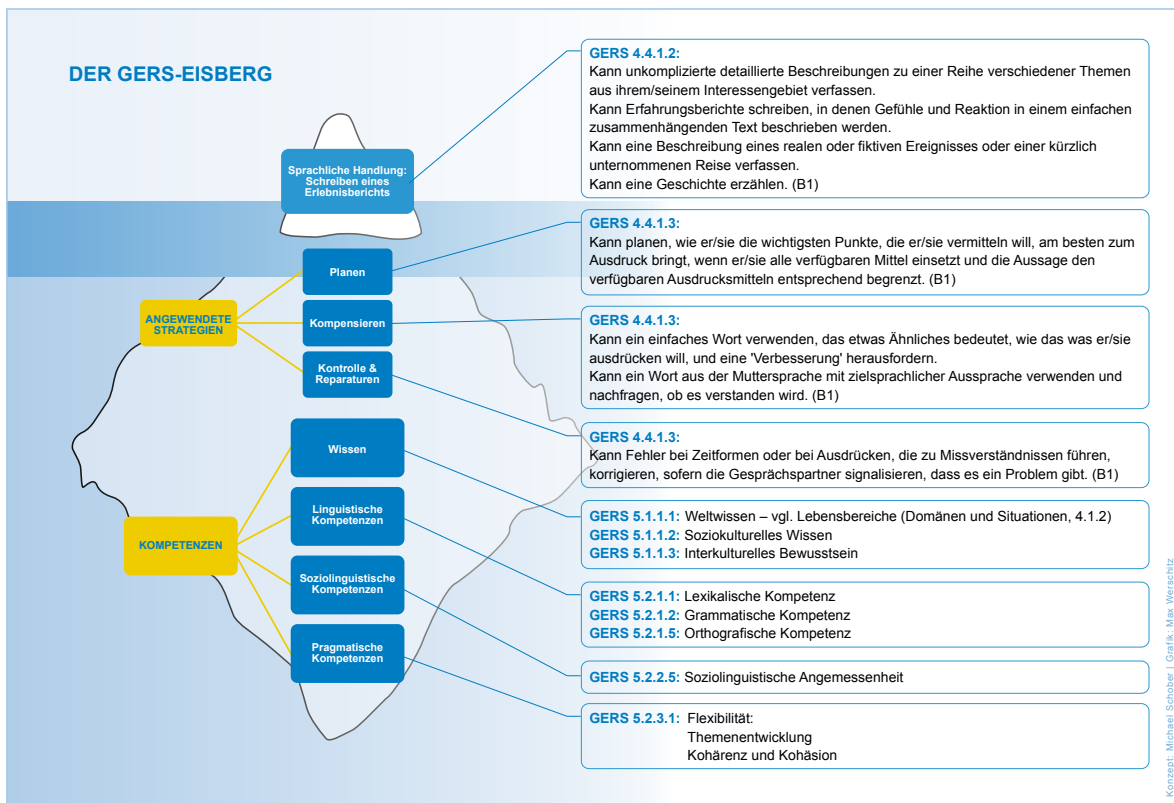
4 GERS, S. 131ff.

5 GERS, S. 131.

Wir sehen hier ein Grundprinzip des Referenzrahmens:

- die – sozusagen an der Oberfläche wahrnehmbare – Ebene der kommunikativen Sprachhandlungen, mit anderen Worten, das, was man sieht und hört, wenn ein Mensch sprachlich handelt,
- die zu Grunde liegenden Kompetenzen (sprachliche und außersprachliche), dargestellt in Kapitel 5 des GERS,
- die Strategien, die Personen anwenden, um ihre Kompetenzen effektiv ein- und umzusetzen, dargestellt in Kapitel 4 des GERS.

Die folgende Grafik eines Eisbergs illustriert anhand der Sprachhandlung „einen Erlebnisbericht schreiben“, welche vielschichtigen und komplexen Prozesse im Hintergrund, gleichsam unter der Wasseroberfläche ablaufen, und wie wichtig es ist, diese Prozesse im schulischen Kontext zu berücksichtigen und in die Unterrichtsarbeit zu integrieren:



In weiterer Folge formulieren die GERS-Autoren – neben zahlreichen anderen – folgende Anregung: „In vielen Lernzusammenhängen sollte früher oder später die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung von Strategien gerichtet werden, die es ermöglichen, die eine oder andere Art von Aufgabe mit einer sprachlichen Komponente besser auszuführen.“<sup>6</sup>

In Sinne dieses Anliegens haben wir uns bemüht, sieben ausgewählte Lehrwerke speziell im Hinblick auf den Aufbau von Rezeptions- bzw. Produktionsstrategien zu beleuchten. Dies vor allem deshalb, weil auch die Testspezifikationen des *Language Testing Centre* der Alpen-Adria Universität Klagenfurt (LTC) für die E8-Bildungsstandardsüberprüfung<sup>7</sup> darauf aufbauen. Jede einzelne der aufgeführten Strategien wird in jeder Bildungsstandardsüberprüfung gezielt abgetestet. Ob und wie sie in Lehrwerken reflektiert sind, ist daher ein nicht unwesentliches Qualitätskriterium.

Zur besseren Übersicht finden Sie vor den untersuchten Unterrichtssequenzen für jede Fertigkeit eine schematische Darstellung der Strategien bzw. des zu Grunde liegenden Diskursmodells (vgl. Kap. 2.1.1; 2.2.1; 3.1.1; 3.2.1).

6 GERS, S. 136.

7 <http://www.uni-klu.ac.at/ltc/inhalt/520.htm> (Letzter Zugriff 30.6.2010).

## 1.3 Wegweiser durch die Publikation

Die vorliegende Publikation bringt in den Kapiteln 2 und 3 insgesamt 20 „Pakete“ von Unterrichtssequenzen (nicht gleichzusetzen mit Kapiteln) aus aktuellen Lehrwerken, und zwar vier Unterrichtssequenzen für jede Fertigkeit. Diese „Pakete“ sollen den Zuwachs an kommunikativen Kompetenzen von der 5. bis zur 8. Schulstufe illustrieren. Kapitel 2 ist den rezeptiven Fertigkeiten „Hören“ und „Lesen“ gewidmet, Kapitel 3 den produktiven Fertigkeiten „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“. Dabei wurde wie folgt vorgegangen:

Für ein „Paket“ wurden jeweils zwei Sequenzen (z. B. 5. und 7. Schulstufe) aus einem Lehrwerk für eine bestimmte Fertigkeit ausgewählt und nach vorgegebenen Kriterien beschrieben. Ausgangspunkt für den Vergleich war immer ein Deskriptor der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, der beiden Sequenzen zu Grunde liegt. Da diese Deskriptoren nur für die 8. Schulstufe angewendet werden können, wurden für die anderen Schulstufen passende Deskriptoren aus den *Erweiterten Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*<sup>8</sup> angeführt bzw. eigene Deskriptoren formuliert, wo es keine zutreffenden Beschreibungen gibt. Dazu muss angemerkt werden, dass manche Deskriptoren der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, auf dem Niveau A2+ angesiedelt sind. A2+ bedeutet nach dem GERS ein Zwischenniveau zwischen A2 und B1 (vgl. GERS Kap. 3.5, Abbildung 2). Die *Erweiterten Checklisten* hingegen zerlegen die Niveaus in zwei Stufen: A1 wird „aufgesplittet“ in A1.1 und A1.2, A2 in A2.1 und A2.2 und B1 in B1.1 und B1.2. Bei den rezeptiven Fertigkeiten werden auch die relevanten Hör- bzw. Lesestrategien im Raster als Ziffern angeführt, so wie sie das *Language Testing Centre* der Alpen-Adria Universität Klagenfurt in den *Standards Test Specifications E8*<sup>9</sup> vorgibt (vgl. dazu die erläuternden Mindmaps in Kapitel 2.1.1 und 2.2.1 dieser Publikation). Bei den produktiven Fertigkeiten wird an dieser Stelle im Raster das „Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)“ aus dem GERS, Kapitel 5.2.1 zitiert, um die Progression der Kompetenzentwicklung anzudeuten. Schließlich erwähnt der Raster auch noch das Thema/die Themen der Sequenzen nach den im ÖSZ-Praxishandbuch zu den BiSt E8<sup>10</sup> aufgelisteten Themenbereichen.

An den Übersichtsrastrer jeder Sequenz schließt sich eine kurze Beschreibung des Aufgabenbeispiels im Kontext des Lehrwerks. Abschließend bietet eine Tabelle einen raschen Überblick über „Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS“<sup>11</sup>, wobei das Fehlen von einzelnen Qualitätskriterien (z. B. „Differenzierung“) nicht bedeutet, dass das gesamte Lehrwerk oder das Kapitel diese nicht aufweist, sondern lediglich, dass in der dargestellten Unterrichtssequenz diese Kriterien nicht vorhanden sind bzw. dass im Lehrwerk (und im Lehrerhandbuch) bei dieser Sequenz nicht explizit darauf eingegangen wird. Es wird hier also keineswegs ein Urteil über die Qualität der Lehrwerke abgegeben.

Nach der 2. Unterrichtssequenz des „Pakets“ arbeitet ein kurzer Vergleich der beiden Beispiele die Progression im Verlauf der Lernjahre noch einmal zusammenfassend heraus.

Kapitel 4 enthält ein Glossar zu den Themen „GERS“, „Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe“ und „Europäisches Sprachenportfolio“; Kapitel 5 bringt eine Literatur- und Linkliste. Im Anhang der Publikation findet sich eine Checkliste zur Selbsteinschätzung für Lehrkräfte zu den Themen „GERS“, „Lehrplan“ und „Bildungsstandards für Fremdsprachen“.<sup>12</sup>

8 Horak, Angela, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*. Praxisreihe. Graz: ÖSZ, 2006.

9 <http://www.uni-klu.ac.at/lc/inhalt/520.htm> (Letzter Zugriff 29.6.2010).

10 Moser, Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch*. (Neuaufgabe 2009). Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009. S. 32.

11 Vgl. dazu die Qualitätskriterien in: 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.

12 Abdruck aus: Moser, Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch*. (Neuaufgabe 2009). Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009. S. 167-174.

Auf der dieser Publikation beiliegenden CD befinden sich

- eine elektronische Version der Publikation,
- die Hörbeispiele,
- die *Erweiterten Checklisten*,
- Abschnitte aus dem Praxishandbuch Nr. 4 (Neuaufgabe)<sup>13</sup>: weitere Qualitätskriterien für die Einschätzung der sprachlichen Korrektheit der Fertigkeit „Sprechen“ (S. 94-97) sowie für die Fertigkeit „Schreiben“ (S. 139-142),
- die *Test Specifications* (Language Testing Centre der Alpen-Adria Universität Klagenfurt).

## 2 Die rezeptiven Fertigkeiten – Hören und Lesen

Der Raster für die rezeptiven Fertigkeiten „Hören“ und „Lesen“ ist nach folgendem Schema aufgebaut:

- **Lehrwerk/Quellenangabe** (Kurzbezeichnung des Lehrwerks; die vollständigen Angaben finden sich in der Literaturliste in Kapitel 5). Die Hörbeispiele befinden sich auf der CD.
- **BiSt-Deskriptor E8**: Relevanter Deskriptor der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe.<sup>14</sup> Für alle anderen als die 8. Schulstufe gilt, dass das Aufgabenbeispiel in weiterer Folge erst zu diesem Deskriptor hinführen wird.
- **ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)**: Passender Deskriptor aus den *Erweiterten Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*<sup>15</sup> für alle Schulstufen außer der 8., um das Niveau der Aufgabe zu beschreiben.
- **Strategientraining laut LTC**: Hier wird die Nummer der jeweiligen Hör- oder Lesestrategie angeführt, die aktiviert werden muss. Diese Nummern gibt das *Language Testing Centre* der Alpen-Adria Universität Klagenfurt in den *Standards Test Specifications E8*<sup>16</sup> vor; siehe dazu die erklärenden Mindmaps in Kapitel 2.1.1 und Kapitel 3.1.1.
- **Themenbereich(e)**: Themenbereiche laut „Praxishandbuch“<sup>17</sup>

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

14 Moser, Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch.* (Neuaufgabe 2009). Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009. S. 12-16.

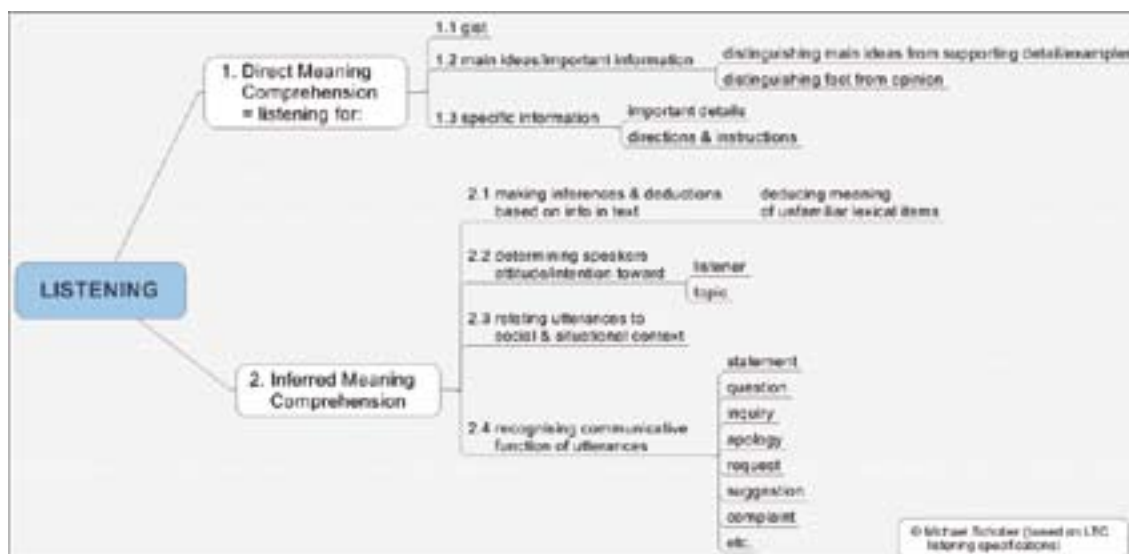
15 Horak, Angela, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe.* Praxisreihe. Graz: ÖSZ, 2006.

16 <http://www.uni-klu.ac.at/ltc/inhalt/520.htm> (Letzter Zugriff 29.6.2010).

17 Moser, Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch.* (Neuaufgabe 2009). Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009. S. 32.

## 2.1 Hören

### 2.1.1 Die Hörstrategien in den Spezifikationen des *Language Testing Centre* Klagenfurt für die Bildungsstandardsüberprüfung



### 2.1.2 Unterrichtssequenzen

#### 2.1.2.1 *More 1* und *More 3*, Verlag Helbling Languages

	5. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>More 1. Student's Book.</i> Unit 18, S. 110. CD 3/23. <i>Workbook</i> , Unit 18, S. 133, Nr. 7. <i>Teacher's Book</i> . Teil A: Didaktischer Kommentar und Lehrstoffverteilung, S. 67.	<i>More 3. Student's Book.</i> Unit 12, S. 94. CD 3/19. <i>Teacher's Book</i> . Teil A: Didaktischer Kommentar und Lehrstoffverteilung, S. 82.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 2:</b> Kann Erzählungen aus dem Alltag und Geschichten verstehen, wenn es sich um vertraute Themenbereiche handelt und deutlich gesprochen wird. (B1)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich verstehe einen einfachen Text auf CD oder Kassette, wenn langsam und deutlich gesprochen wird. Ich muss es mir öfter anhören können, z. B. jemand erzählt eine Geschichte mit einem überraschenden Ende. (A2.1)	Ich verstehe einen einfachen Text, wenn deutlich gesprochen wird, z. B. eine Geschichte. (A2.2)
<b>Strategientraining laut LTC<sup>18</sup></b>	1.1	1.1
<b>Themenbereich(e)</b>	Erlebnisse und Fantasiewelt	

18 In allen in dieser Publikation verwendeten Unterrichtssequenzen für die Fertigkeit „Hören“ beziehen sich die Autorinnen und Autoren jeweils auf folgende Referenz: *Communicative Listening Strategies*, *Language Testing Centre* der Alpen-Adria Universität Klagenfurt [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/Listening\\_Specs\(1\).pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/Listening_Specs(1).pdf) (7.5.2010); siehe dazu auch Mindmap 2.1.1.

### Fünfte Schulstufe

Das Thema der Unit 18 lautet *My favourite story*. Es werden unterschiedliche Genres vorgestellt, und es soll über Lesegewohnheiten gesprochen werden. Der hier relevante Text, der zu Deskriptor 2 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt, ist gleich die erste Geschichte (*Student's Book*, S. 110). Zunächst werden die zum Verständnis erforderlichen Wörter erarbeitet, und danach hören die Schülerinnen und Schüler die Geschichte *Khalid's dream. A folk tale*.

Es handelt sich dabei um eine Bildgeschichte, und die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, die Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen. Es geht in der Geschichte um einen armen Mann namens Khalid, der auf dem Lande in Ägypten wohnt und der in einem Traum, den er drei Mal träumt, aufgefordert wird nach Kairo zu gehen, wo er reich werden wird. Trotz des Missfallens seiner Frau macht er sich auf den Weg und geht nach Kairo. Dort trifft er einen Mann, dem er seine Geschichte erzählt. Dieser rät ihm davon ab, Träumen Glauben zu schenken und erzählt seinerseits einen Traum, in dem ihm Reichtum versprochen wurde. Er erzählt von einem Garten mit vier Bäumen, wo unter einem Baum ein Schatz vergraben sein soll. Er beschreibt haargenau den Garten von Khalid. Khalid bedankt sich und geht nach Hause, gräbt in seinem Garten und findet tatsächlich einen Schatz. Nun ist Khalid reich. Sein Traum hat sich erfüllt.

Im *Teacher's Book* gibt es auf S. 67 Tipps zur Arbeit mit lernschwächeren Gruppen. Im *Workbook* (S. 133, Nr. 7) ist eine zusätzliche Übung für lernschwächere Schülerinnen und Schüler. Es ist ein Lückentext, wobei die passenden Lückenfüller angegeben sind. Nach Füllen der Lücken erhält man eine Nacherzählung der Geschichte.

Im weiteren Verlauf der Unit werden unterschiedliche Genres von Geschichten identifiziert, über Lesegewohnheiten gesprochen, eine weitere Geschichte gehört und gelesen. Der Grammatikschwerpunkt liegt auf *past tense* und Verneinung im *past*. *Past tense* wird anhand einer weiteren Bildgeschichte geübt, bei der die fehlenden Verben im *past* eingetragen werden. Die einzusetzenden Verben sind angegeben.

**Vocabulary** Kinds of stories

3 Match the book covers with the kinds of stories.

<input type="checkbox"/> animal story	<input type="checkbox"/> fantasy story	<input type="checkbox"/> horror story
<input type="checkbox"/> adventure story	<input type="checkbox"/> detective story	<input type="checkbox"/> stories about friendship

4 Listen to the interview. Circle T (True) or F (False).

- |   |  |
|---|--|
| 1 Mike reads a lot. T / F   | 5 Alison likes stories about friendship and family. T / F              |
| 2 He doesn't read fantasy stories. T / F  | 6 Alison reads a lot. T / F  |
| 3 When he was six, his favourite book was <i>The Tale of Despereaux</i> . T / F | 7 When she was six, her favourite book was <i>The Gruffalo</i> . T / F |
| 4 When he was a child his grandfather read to him. T / F                        | 8 Alison hasn't got a favourite book. T / F                            |

Get talking Talking about books

5 Study the language. Then say what is true for you.



I read a lot.  
I read a lot of ... stories.  
My favourite book is ...  
When I was six my favourite book was ...  
My ... read stories to me.



I don't read a lot.  
I like ... stories, but I don't like ... stories.  
My favourite book is ...  
When I was six my favourite book was ...  
My ... didn't read stories to me.

6 Write the words under the pictures.

LIEDOWNONTHEGROUNDDVILLAGEMONEYCORNERFIGWALKLAUGHDREAM

7 Remember the story *Khalid's dream*? Complete with the words in the box.

went  
started  
didn't have  
laughed  
didn't stay  
didn't have  
found  
went  
found  
lived  
asked  
became

A long time ago there was a man called Khalid. He <sup>1</sup>..... in a small village in Egypt. He <sup>2</sup>..... a lot of money, but he had a little garden with three fig trees and an orange tree.

One night Khalid had a dream. In his dream, he <sup>3</sup>..... to Cairo and <sup>4</sup>..... a rich man. The next night, Khalid had the same dream, and the third night he had the dream again. "Don't go to Cairo!" Khalid's wife said. But Khalid didn't listen and <sup>5</sup>..... to Cairo.

Khalid <sup>6</sup>..... in a hotel because he didn't have the money. So he

slept in a park. And he <sup>7</sup>..... a lot of money for food, so he was very hungry. One day a man <sup>8</sup>..... him, "What are you doing here?"

Khalid told the man about his dream. The man <sup>9</sup>..... "Don't believe in dreams!" he said. "I had a dream too. In my dream I <sup>10</sup>..... a bag of gold in a garden in a village. There were four trees, and the gold was under an orange tree!"

Khalid went back home to his village. He <sup>11</sup>..... to dig a hole under the orange tree. And there he <sup>12</sup>..... – a big bag of gold!

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS<sup>19</sup>

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓	✓	✓			

Siebte Schulstufe

Das zentrale Thema in Unit 12 sind Katastrophen. Dazu werden verschiedene Texte angeboten. Zunächst werden die verschiedenen Arten von Naturkatastrophen anhand von Bildern vorgestellt. Im ersten Lesetext *A great disaster (Website)* geht es um das Erdbeben in Bam (Iran) im Jahr 2003.

Nun folgt die hier relevante Hörübung (*Student's Book*, S. 94), die zu Deskriptor 2 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt. Es ist eine Bildgeschichte mit dem Titel *Cast Away!* Im *Teacher's Book*, S. 82, wird der Hinweis gegeben, den Schülerinnen und Schülern zu sagen, dass diese *Cartoon story*, die das Robinson Crusoe-Thema aufgreift, auf dem gleichnamigen Film mit Tom Hanks in der Hauptrolle basiert. Es geht in der Geschichte um einen Überlebenden nach einem Flugzeugabsturz, der sich auf eine Insel rettet, ein Floß baut und schließlich von einem Schiff gerettet wird. Die Schülerinnen und Schüler hören die Geschichte zwei Mal und sollen die Bilder in die richtige Reihenfolge bringen.

19 In allen in dieser Publikation verwendeten Rastern für die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten beziehen sich die Autorinnen und Autoren jeweils an dieser Stelle auf folgende Referenzen: Vgl. GERS; vgl. Allgemeiner Teil des Fachlehrplans, [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_abs.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml) (10.2.2010); vgl. 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](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_8.pdf).



Im *Teacher's Book*, S. 82, werden zusätzliche Tipps zur Arbeit mit lernschwächeren Gruppen gegeben.

Im Anschluss an die Höraufgabe folgt eine Ausspracheübung, danach sollen fehlende Wörter in eine Geschichte über Schiffbrüchige eingetragen werden. Die fehlenden Wörter sind angegeben. Als Schreibauftrag soll eine Flaschenpost nach einem Flugzeugabsturz verfasst werden, die Grobstruktur für diesen Text ist angegeben. Der Grammatikschwerpunkt in dieser Unit liegt auf der Verwendung des Passivs. Im Teilbereich *Essential English* geht es um Schmerzen und Krankheiten. Den Abschluss der Unit bildet ein *Progress check* über die Units 10-12.

**4 Listen to the story. Then number the pictures in the correct order.**

## CAST AWAY!

The comic panels are arranged in a 4x2 grid. Each panel contains a small white square in the bottom right corner for numbering. The panels show the following scenes:

- Panel 1 (top-left): A man on a wooden raft in the ocean, with a plane wreckage in the distance.
- Panel 2 (top-right): A man on a raft looking at a large piece of wreckage in the water. A speech bubble says: "Wilson! I'm sorry, Wilson!!"
- Panel 3 (second row, left): A man on a beach carrying a log on his shoulder.
- Panel 4 (second row, right): A man on a raft looking at a piece of wreckage in the water.
- Panel 5 (third row, left): A man on a beach surrounded by various supplies and tools.
- Panel 6 (third row, right): A man on a raft in the ocean.
- Panel 7 (bottom-left): A man on a beach holding a piece of wreckage.
- Panel 8 (bottom-right): A plane flying in the sky.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓	✓			✓	✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zur Höraufgabe für die 5. Schulstufe ist das Sprechtempo des Hörtextes auf der 7. Schulstufe wesentlich höher; der Hörtext ist inhaltlich und sprachlich komplexer und weniger redundant. Es wird bis zur 7. Schulstufe sowohl ein beträchtlicher Zuwachs an grammatischen Strukturen und Vokabular als auch der kontinuierliche Aufbau von effizienten Rezeptionsstrategien erwartet, damit die gestellten Aufgaben erfolgreich bewältigt werden können (vgl. dazu auch GERS 4.4.2.4, „Rezeptionsstrategien“). Beide Unterrichtssequenzen erfordern die Hörstrategie 1.1, *Listening for gist*.

#### 2.1.2.2 *Friends 1* und *Friends 3*, Verlag Veritas

	5. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Friends 1. Course Book.</i> Unit 16, S. 95-96, Übung 2; Unit 16, S. 98, Übung 5. CD 2/22 und 2/24.	<i>Friends 3. Course Book. Standard.</i> Unit 7, S. 53, Übung 11. CD 1/25 und 1/26.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 2:</b> Kann Erzählungen aus dem Alltag und Geschichten verstehen, wenn es sich um vertraute Themenbereiche handelt und deutlich gesprochen wird. (B1)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich verstehe einen einfachen Text auf CD oder Kassette, wenn langsam und deutlich gesprochen wird. Ich muss es mir öfter anhören können, z. B. jemand erzählt eine Geschichte mit einem überraschenden Ende. (A2.1)	Ich verstehe einen einfachen Text, wenn deutlich gesprochen wird, z. B. eine Detektivgeschichte. (A2.2)
<b>Strategietraining laut LTC</b>	1.2, 1.3	1.3, 2.1
<b>Themenbereich(e)</b>	Erlebnisse und Fantasiewelt	

### Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

#### Fünfte Schulstufe

*The Evil Magician* ist das zentrale Thema der Unit 16 *Sophie's Magic Story*. Es ist ein Märchen, in dem ein Bub, unterstützt von einem sprechenden Vogel und von Zauberpferden, einen bösen Zauberer bekehren kann. Die Geschichte wird sowohl als Lesetext (Unit 16, S. 95-96, Übung 2) als auch als Hörübung (CD 2/22) angeboten. Das Hörverständnis wird durch eine *true/false*-Aufgabe überprüft, bei der außerdem zwei Wörter aus der Geschichte gefunden werden sollen (Strategie 1.2 *Listening for main ideas*). Die anschließenden Aufgaben dienen der Erarbeitung und Übung der *past simple tense*, die in dieser Einheit in Kombination mit der Textsorte „Märchen“ eingeführt wird.

Eine weitere Hörübung (CD 2/24) bringt eine Kurzfassung des Märchens. Das Hörverständnis (Strategie 1.3 *Listening for specific information*) wird durch eine Einsetzübung überprüft, bei der die Verbformen in der *past tense* eingesetzt werden sollen. Zur spielerischen Ab- rundung bietet die CD 2/25 noch das Lied *The Magic Song* (Unit 16, S. 99, Übung 7) zum Mitsingen und zur pantomimischen Darstellung, so dass auch kinesthische Lernerinnen und Lerner auf ihre Rechnung kommen.

Das Lehrwerk betont die Bedeutung verschiedener Lerntypen und multipler Intelligenzen durch einen „Selbstbeobachtungs-Fragebogen“ für Lernende (*Teacher's Book*, S. 11) und Checklisten für die sieben Intelligenzen (*Teacher's Book*, S. 9-10) als Kopiervorlagen.

UNIT 16

## SOPHIE'S MAGIC STORY


Dear Helen,  
 This is my story. I love **big horses** and **ponies** . I love **unicorns** and **flying horses** . I love **magicians** and **castles** . I love **magic rings** and **magic lands** and **beautiful birds** and **nice lakes** . I hope you love my story.

Love,  
 Sophie


1 Words in action

**The evil magician**

A boy lived with an evil magician. The boy worked hard. He worked all day long. He cooked breakfast. He cooked lunch. He cooked dinner. He cleaned the one hundred rooms of the castle. The boy cleaned the one hundred floors every day. He washed the four hundred windows every week. He started early in the morning and he finished late at night. The magician always laughed at him: "Start again, boy! Ha, ha, ha!" The boy started again. He hated the work. He wanted to play. He wanted to sleep. He wanted to swim in the lake. He wanted to go away, far away to a magic land.




2 Story



One day a beautiful bird arrived at the castle. The bird talked to the boy: "You know, the magician loves cakes! He likes eating cakes every day!" The boy listened. Then he smiled. Soon he baked one hundred cakes for the magician. The magician started to eat the cakes. Soon he finished the one hundred cakes!

Then the magician was very tired and he wanted to sleep. First the boy smiled. Then he laughed and laughed. He talked to the magician: "Sleep, yes, sleep now!" The boy smiled and laughed and danced.

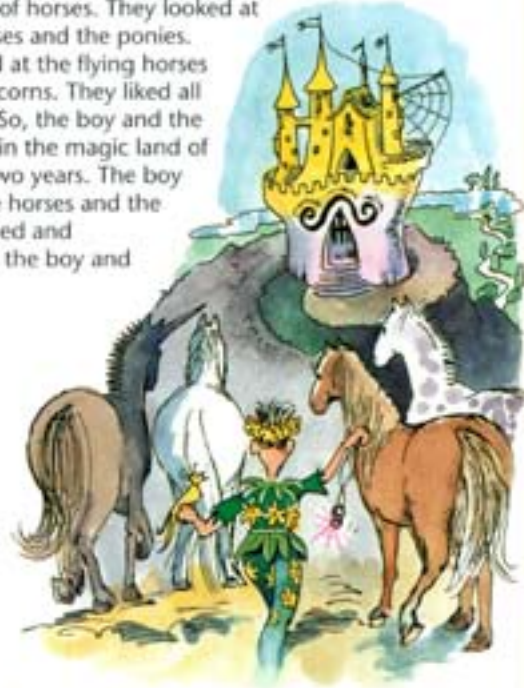


# UNIT 16

Then the bird talked to the boy again: "Take the magic ring!" The boy talked to the ring: "Snow!" It snowed on the magician. The boy talked to the magic ring again: "Rain!" And it rained on the magician.



Then the boy turned to the bird: "I want to go away. I want to travel. I want to travel to the magic land of horses. Come with me." The boy and the bird travelled far away. They arrived at the magic land of horses. They looked at the big horses and the ponies. They looked at the flying horses and the unicorns. They liked all the horses. So, the boy and the bird stayed in the magic land of horses for two years. The boy brushed the horses and the horses danced and played with the boy and the bird.



After two years, the boy wanted to go back to the castle and all the horses wanted to go with him. The horses loved the boy. The boy loved the horses. They all wanted to live in the castle.



The boy, the bird and the horses arrived at the castle. The boy smiled: "My friends want to live here. I want to live here!" The castle looked very dirty. So, the horses and the bird helped the boy to clean the rooms and the windows. They cleaned the whole castle. Then they all lived in the castle. They played and laughed and laughed. The magician finished one hundred cakes every day. He laughed and smiled at the boy and the horses and the bird. Now he was no longer an evil magician.

# UNIT 16

## 5 Listening comprehension



Listen to my story.  
Can you fill in the missing verbs?

An evil magician \_\_\_\_\_ in a castle with a boy. The boy \_\_\_\_\_ all day long. He \_\_\_\_\_ the windows every week. He \_\_\_\_\_ dinner every day. The magician \_\_\_\_\_ at him. One day a beautiful bird \_\_\_\_\_. The bird \_\_\_\_\_ to the boy. Then the boy \_\_\_\_\_ 100 cakes for the magician. The magician \_\_\_\_\_ to eat the cakes in the morning and \_\_\_\_\_ them in the evening. Then the magician \_\_\_\_\_ to sleep. The boy \_\_\_\_\_ far away with the bird. They \_\_\_\_\_ at the magic land of horses. The boy \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ with the horses. One day he \_\_\_\_\_ back to the castle with his friends. The castle \_\_\_\_\_ dirty. The boy and his friends \_\_\_\_\_ the castle. Then the boy was happy.

## 6 Past tense



Can you match the words to the pictures?  
Then tell the story to a friend.

smiled arrived laughed washed walked

helped

played

baked

cooked

cleaned

laughed

washed

listened

finished the cakes

talked

danced

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓	✓				

## Siebte Schulstufe

Die Höraufgaben *Murder after breakfast* (Unit 7, S. 53, Übung 11; CD 1/25 und 1/26) gehen vom Szenario eines *Murder Mystery Weekends* aus, bei dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Rollenkarten ziehen und dann als „Mörderin“ oder „Mörder“, „Opfer“, „Detektivin bzw. Detektiv“ oder „Zeugin bzw. Zeuge“ an einem fingierten Kriminalfall teilnehmen. Die Regeln besagen, dass das „Opfer“ schreien muss, bevor es stirbt, und dass alle „Zeuginnen“ und „Zeugen“ die Wahrheit sagen müssen, nur der „Mörder“ oder die „Mörderin“ darf lügen.

Das *Murder Game* ist eingebettet in einen landeskundlichen Vergleich zwischen Schottland, Irland und Österreich. Der Ire Sean verbringt gemeinsam mit drei anderen Jugendlichen und einem Lehrer ein solches „Krimiwochenende“ in Edinburgh; dort treffen sie auch die anderen Personen, die dabei mitspielen. Sean berichtet in einem Beitrag zum *Friends' Mag* über das *Murder Mystery Weekend* in Schottland (Unit 7, S. 49, Übung 4) und präsentiert anschließend landeskundliche Fakten zu seiner Heimat Irland im Vergleich zu Schottland (CD 1/23).

In der Höraufgabe (Unit 7, S. 53, Übung 11; CD1/25) werden alle Anwesenden von Michael, der die Detektivrolle übernommen hat, nach ihren Alibis zum Zeitpunkt des Mordes befragt. Dabei wird die *past progressive tense* eingeführt: *XY, what were you doing at 8.30 this morning?* Das Hörverständnis, bei dem es zunächst darum geht, Details zu verstehen (Hörstrategie 1.3. *Listening for specific information*), wird erstens dadurch überprüft, dass die einzelnen Personen anhand ihrer Tätigkeiten in der Abbildung identifiziert werden müssen, indem Namen und Bild mit Linien verbunden werden, und zweitens, indem Sätze in einer Einsetzübung vervollständigt werden müssen. Wenn diese Aufgabe gelöst ist, können die Schülerinnen und Schüler darüber spekulieren, wer der „Mörder“ oder die „Mörderin“ gewesen sein könnte (Hörstrategie 2.1. *Making inferences and deductions based on information in the text*). Die zweite Höraufgabe (CD 1/26), die nicht durch eine Aufgabe überprüft wird, bringt die Lösung des Falles, erzählt vom „Mörder“ Dennis.

Beide Höraufgaben werden von den Autorinnen und Autoren des Lehrwerks als schwierig eingestuft.<sup>20</sup> Schwierigkeiten bereiten dabei nicht so sehr das relativ hohe Sprechtempo, die Strukturen und der Wortschatz, sondern die Komplexität der Ereignisse und Personen bzw. das fehlende Wissen, wer den „Mord“ tatsächlich begangen hat. Daher wird unter Umständen auch mehrmaliges Anhören nötig sein. Erwähnt werden soll hier auch, dass die Einsetzübung zu Track 25 auch deshalb schwierig ist, weil die Personen auf der CD in einer anderen Reihenfolge genannt werden als im Buch, ein Format, das bei den Standardsüberprüfungen nicht verwendet wird.

20 Vgl. dazu die Symbole im *Teacher's Book 3 Standard*, S. 53.

## 11 Murder after breakfast by Michael

What was everyone doing this morning? Listen to the dialogue. Then look at the picture and draw lines from the names to the activities. Then write down what everyone was doing.



- 1) Tony    2) Charles    3) Fred    4) Sarah    5) Leslie    6) Kyla  
7) Sean    8) Dennis    9) Kevin

Tony was looking for \_\_\_\_\_

Tony and Leslie \_\_\_\_\_

Sean \_\_\_\_\_ in his room.

Charles \_\_\_\_\_

Kyla \_\_\_\_\_ for Sarah in \_\_\_\_\_

Sarah \_\_\_\_\_ for Kyla \_\_\_\_\_

Kevin \_\_\_\_\_ the newspaper. Dennis \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, when he heard \_\_\_\_\_

Listen to the end of the story to find out what happened.

### Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓	✓	✓			

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zu den Höraufgaben für die 5. Schulstufe, bei denen es um direktes Hörverstehen geht, ist das Sprechtempo auf der 7. Schulstufe wesentlich höher; die Hörtexte sind inhaltlich und sprachlich komplexer und viel weniger redundant, und die Lernenden müssen auch Schlussfolgerungen ziehen. Die Progression von der 5. zur 7. Schulstufe besteht sowohl in einem beträchtlichen Zuwachs an grammatischen Strukturen und Vokabular als auch im Aufbau von effizienten Rezeptionsstrategien, wie z. B. „Hinweise identifizieren/erschließen“.<sup>21</sup>

#### 2.1.2.3 Your turn 1 und Your turn 2, Verlag Langenscheidt

	5. Schulstufe	6. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Your Turn 1. Textbook.</i> Unit 4, S. 25, Übung 1. CD 1/28.	<i>Your Turn 2. Textbook.</i> Unit 24, S. 114-115, Übung 1. CD 2/41.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 5:</b> Kann einfachen Interviews, Berichten, Hörspielen und Sketches zu vertrauten Themen folgen. (B1)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann ganz einfache Geschichten mit Hilfe von Bildern oder Bewegungen verstehen, wenn ich sie mehrmals hören kann. (A1.1)	Ich verstehe einen einfachen Text auf CD oder Kassette, wenn langsam und deutlich gesprochen wird. Ich muss es mir öfter anhören können, z. B. jemand erzählt eine Geschichte mit einem überraschenden Ende. (A2.1)
<b>Strategientraining laut LTC</b>	1.2, 1.3	1.1, 1.2, 2.1
<b>Themenbereich(e)</b>	Erlebnisse und Fantasiewelt	

#### Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

##### Fünfte Schulstufe

In Unit 4 (Wiederholungseinheit *Big Break 1*, S. 24) wird *Stargazer* eingeführt. Dabei handelt es sich um eine Abenteuergeschichte in sechs Episoden, in deren Mittelpunkt Lyndsey, die bei ihrer Tante lebt, ein österreichischer Jugendlicher namens Karl und sein Hund Bubble stehen. Karl ist im Besitz der Maschine *Stargazer*, mit deren Hilfe man Menschen finden und sich zu ihnen hinbeamen kann. Außerdem kann man mit diesem Gerät Gespräche abhören. Allerdings hat *Stargazer* einen großen Nachteil: Wer ihn benützt, kann von den Bösewichten (den „Männern“) aufgespürt werden, die Karl verfolgen, weil sie *Stargazer* besitzen wollen, um damit die Welt zu regieren.

Die Fortsetzungsgeschichte wird im *Textbook 1* als Lesetext (Cartoon) präsentiert, auf der CD finden sich alle Episoden als kleine Hörspiele.

Die Hörfassung (S. 25, Übung 1, CD 1/28) wurde als Beispiel für eine Aufgabe ausgesucht, die zu Deskriptor 5 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt.

21 Vgl. dazu die Beispielskala für „Hinweise identifizieren/erschließen“, GERS, Kap. 4.4.2.4.



Lyndsey telefoniert mit ihrer Freundin Maisie und wird dabei von Karls Hund Bubble, der übermütig herumtollt, fast über eine Klippe gestoßen. Karl rettet sie und bekommt kurz darauf einen Anruf, in dem ihm mitgeteilt wird, dass die „Männer“ ihn gefunden haben. Als die Kinder vor den Bösewichten weglaufen wollen, wird Lindsey, die sich am Bein verletzt hat, von ihnen gekidnappt. Die Dialoge sind teils auf Englisch und teils auf Deutsch (Anruf) und bestehen aus kurzen, sehr einfachen Äußerungen (Aufforderungen) wie z. B. *Hey, watch out!, Take my hand, Come on.*

Die anschließenden Übungen beziehen sich nicht nur auf den Hörtext, sondern auch auf den Cartoon: Die Lernenden werden aufgefordert, nach dem Anhören und Lesen der 1. Episode einige Wörter und kurze Sätze im Text aufzufinden und mimisch darzustellen. Weiters sollen sie Wörter Bildern zuordnen: *Match the words and the pictures* und dann die Episode 1 nachspielen: *Act out episode 1 of Stargazer.*

Es handelt sich um direktes Hörverständnis (*Direct Meaning Comprehension*), besonders um die Strategien 1.2 (*Listening for main ideas*) und 1.3 (*Listening for specific information bzw. Understanding directions and instructions*).

**1 The story**  
Listen and read episode 1 of Stargazer.

1/28 Look at the words and phrases in Stargazer.

Come on! Owl Run! Take my hand. Talk to me.

Act out the words and phrases. The others guess.

Match the words and the pictures.

Bubble Karl Lyn Maisie They're horrible.

1 2 3 4 5

Act out episode 1 of Stargazer.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓	✓		✓		

## Sechste Schulstufe

Unit 24 am Ende der 6. Schulstufe bringt die letzte Episode der Abenteuergeschichte *Stargazer* und das *Happy End: Stargazer*, die geheimnisvolle Maschine, die nur Unheil gebracht hat, fällt beim *Show Down* bei Tintagel ins Meer, die Bösewichte werden nach versuchter Flucht der Polizei übergeben, Lyndsey kehrt mit ihrer Tante heim, und Karl und Bubble, der Hund, fahren zurück nach Österreich – mit Aussicht auf ein mögliches Wiedersehen der Jugendlichen.

Wie schon in *Textbook 1* wird die Geschichte in einer Wiederholungseinheit *Big Break* (hier Unit 24, S. 114-115) als Cartoon präsentiert, die – von Lindseys Freundin Maisie erzählte – Hörspielfassung findet sich auf der CD 2/41.

Die Sprechgeschwindigkeit ist relativ langsam, manche Sprecher (die Bösewichte) haben jedoch einen recht ausgeprägten Akzent. Der Text greift sprachlich auf zuvor Gelerntes zurück, z. B. höfliche Fragen mit *May I ...* (Unit 21, S. 102, Übung 1).

Die Sprechübung 1 (S. 115) bezieht sich auf alle Episoden der Geschichte:

**1 The story**  
 Read and listen to *Stargazer*. Then answer the questions.

2/41 Who is your favourite character in *Stargazer*? Complete the following sentence.  
 My favourite character is ... because he/she is ...

In pairs: Write true and false sentences about *Stargazer*. The others say 'true' or 'false'.

Bubble is Lyn's dog.      False! Bubble is Karl's dog.

Act *Stargazer*.

Dazu regt der *Teacher's Guide 2* an, alle Episoden noch einmal anzuhören (vgl. S. 112) bzw. die Übung 1 im *Textbook 2*, S. 115. *Write true and false sentences about Stargazer. The others say 'true' or 'false'* als Quiz zwischen Schülergruppen durchzuführen (vgl. *Teacher's Guide 2*, S. 113/1).

Beim Hören müssen u. a. folgende Hörstrategien angewendet werden: 1.1 *Listening for gist*, 1.2 *Listening for main idea(s) or important information [...]* und 2.1 *Making inferences and deductions based on information in the text [...]*.





114 one hundred and fourteen



Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
6.	✓	✓	✓	✓				

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zu dem kurzen Hörtext zu Beginn der 5. Schulstufe, der aus wenigen knappen Aufforderungen oder Aussagen von zwei Sprecher/innen besteht, stellt die Hörspielfassung der letzten Episode von *Stargazer* am Ende der 6. Schulstufe wesentlich höhere Anforderungen an die Hörerinnen und Hörer: Das Sprechtempo ist zwar immer noch relativ langsam, die Aussagen der (vielen) verschiedenen Personen sind jedoch komplexer und länger (beim Hören müssen auch die Stimmen den Charakteren rasch zugeordnet werden können); die erzählenden Teile verwenden *past tense*, und der Akzent der Bösewichte ist gewöhnungsbedürftig.

#### 2.1.2.4 English to go 2 und English to go 4, Verlag öbv-hpt

	6. Schulstufe	8. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>English to go 2. Coursebook.</i> Unit 1, S. 6-7. CD 1/1.	<i>English to go 4. Coursebook.</i> Unit 1, S. 6-7. CD 1/1, 2, 3, 4.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 1:</b> Kann Gesprächen über vertraute Themen die Hauptpunkte entnehmen, wenn Standardsprache verwendet und auch deutlich gesprochen wird. (B1)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann einfache Dialoge über mir vertraute Themen meistens verstehen, wenn deutlich gesprochen wird, z. B. Gespräche über Freizeit, Gespräche über Ferien, [...]. (A2.1)	
<b>Aktiviert Strategien</b>	1.2	1.2
<b>Themenbereich(e)</b>	Hobbys & Interessen Erlebnisse & Phantasiewelt	

### Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

#### Sechste Schulstufe

Unit 1 *How was your summer* (*Coursebook 2*, Unit 1, S. 6 ff.) wählt den klassischen Einstieg ins Schuljahr über die Ferienerfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Als erste Aktivität lesen die Schülerinnen und Schüler zwei Ferienpostkarten der Leitfiguren Jen und Joe, die in der *present tense* verfasst sind. Übung 2 fordert die Kinder auf, aus ihrer jetzigen Situation rückblickend über Jens bzw. Joes Sommer zu sprechen (*What did they do ...?*). Dazu wird in der Rubrik *Grammar to go* die bereits auf der 5. Schulstufe eingeführte *past simple tense* wiederholt.

Danach hören die Kinder in Übung 3 (*Coursebook 2, Unit 1, S. 7*) ein Gespräch am ersten Schultag, in dem Jen über ihren Sommer erzählt. Die Übung ist inhaltlich bereits durch Jens Postkarte aus Arbeitsschritt 1 und durch die Sprechaktivität in Arbeitsschritt 2 vorentlastet, es kommen jedoch einige wichtige neue Informationen dazu. Die Kinder erhalten den Auftrag *Make a list of Jen's activities*, haben also die Aufgabe, die wesentlichen Punkte aus ihrem Bericht herauszufiltern und aufzulisten. Das bedeutet, dass die Kinder zur Lösung der Aufgabe eine Art Mini-Schreibauftrag erfüllen müssen, was für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler möglicherweise ein Problem darstellen könnte, auch wenn die auszuführenden Aktivitäten vom Lexikalischen her sehr simpel und allgemein verständlich sind.

Die Aufgabe wird auch dadurch anspruchsvoller, dass an einer Stelle eine Mitschülerin angibt, dass sie ihre Tante in Arizona besucht hat, die Kinder müssen also zwischen verschiedenen Sprechern differenzieren und verstehen, dass die Aussagen dieser Mitschülerin nicht relevant sind für die Beantwortung der Frage.

01
Unit
How was your summer?

To do

- Über die Sommerferien sprechen
- Über Jen and Joe sprechen
- Die past simple (Verneinungen, Fragen stellen) wiederholen

**1** Read the postcards from Jen and Joe.

8 August

Hi, Jen!  
Summer camp is great! Lots of my friends from last year are here. We're having a lot of fun. Every night we make a campfire and tell ghost stories. It rained today, so we made kites in the workshop. I hope you had fun in Spain. Send me a postcard!  
Joe

To:  
Jen Haverston  
64 Royal Road  
Cambridge CB2 2RU  
ENGLAND  
EUROPE

23 July

Hello from Spain!  
How are you? We are having a great time. The beach is huge! We go swimming and play beach volleyball every day. I even tried windsurfing! I met a girl from America, but she doesn't live near you. She's from Arizona. I hope you are having a nice summer!  
Jen

To:  
Joe Brown  
132 Maple Avenue  
Cambridge  
MA 02141  
USA

**2** Work with a partner and talk about Jen and Joe. You can use the LTG box for ideas.

- When did Jen and Joe write these postcards?
- What did they do during the summer holidays?

Language to go

went to ...  
met new friends  
played volleyball  
made campfires  
told ghost stories  
sent postcards

## How was your summer?

# Unit 01

### Grammar to go: past simple

Can you remember?

#### Use

Wenn du etwas erzählen willst, das bereits stattgefunden hat, verwendest du im Englischen die *past simple*.

#### Form

Es gibt regelmäßige und unregelmäßige Verben.

Ist das Verb regelmäßig (*regular*), hängst du an den Infinitiv *-(e)d* an.

I	played
you	
he	
she	
it	
we	
you	
they	liked the school play

Ist das Verb unregelmäßig (*irregular*), dann musst du die Form einüben und dir merken. Tipps für das Einüben und eine Liste mit den wichtigsten *irregular verbs* findest du im Workbook.

to go → went	to take → took
to come → came	to see → saw
to give → gave	to have → had

Ausnahme: *to be*  
I/he/she/it was  
you/we/you/they were

#### Verneinung mit *did not*

Du kannst dich sicher erinnern! Um die *past simple* zu verneinen, brauchst du *did not*. *Did* ist die *past form* von *do*.

Ausnahme *to be*: die Verneinung mit *was/were* braucht kein Hilfsverb.

#### Schreiben

I did not go.

I was not happy.

We were not sad.

#### Sprechen

I didn't go.

I wasn't happy.

We weren't sad.

**3** Listen to Jen on her first day at school. What did she do in the summer holidays? Make a list of Jen's activities.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
6.	✓	✓	✓		✓			

### Achte Schulstufe

Auch hier erfolgt der Einstieg in Unit 1 *What's new?* (*Coursebook 4*, Unit 1, S. 6) über die Freizeit- bzw. Ferienaktivitäten der bereits aus den vorhergehenden Bänden vertrauten Leitfiguren. In der ersten Übung der Unit haben die Kinder neun Bilder vor sich, die verschiedenste Freizeitaktivitäten darstellen. Diese müssen sie drei getrennten Dialogen zuordnen, in denen die Sprecherinnen und Sprecher über Freizeit- bzw. Ferienaktivitäten erzählen. Mehrfachnennungen sind dabei möglich. Es geht also wieder darum, die Hauptpunkte aus den Dialogen herauszuhören.

Die Übung ist durch ein in Band 4 neu eingeführtes Symbol (Zielscheibe mit Pfeil im Zentrum) als *Basic skill* im Sinne der Bildungsstandards gekennzeichnet, sollte also von allen Schülerinnen und Schülern bewältigt werden können.

In Lernschritt 3 (*Coursebook 4, Unit 1, S. 7*) wird zur Schulung der phonologischen Kompetenz eine Intonationsübung angeboten, bei der die Schülerinnen und Schüler den Auftrag erhalten, charakteristische, häufig vorkommende Phrasen aus der Hörübung nachzuzahlen (*Listen and echo*).

In den nächsten beiden Übungsschritten erfolgt in einem logischen nächsten Schritt der Transfer auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler, indem diese aufgefordert werden, in einer Sprech- bzw. Schreibaktivität über ihre eigenen Ferienerlebnisse zu berichten.

## 01 Unit What's new?

**To do**

- talk about what's new
- review and use past simple, present and future tenses
- re-activate words and phrases

**1** Listen to the conversations and write a, b, or c by the pictures. There can be more than one picture for each conversation!

**a.** Jen and Celina

**b.** Joe and Jason

**c.** Beth and Sheraf

**2** Work in a small group and talk about your summer.

How was your summer?	It was	awesome! great! all right. OK. boring. terrible.	Why? What did you do? What happened?	got ... saw ... went ... learned ... ...
----------------------	--------	---	--	--

**6** English to go 4 | Unit 01

What's new?

Unit 01

3 Intonation: Listen and echo.

- |   |                                |
|---|--------------------------------|
| 1 Hey, Jen. How are you?                  | 6 Cool. Wish I'd been there!   |
| 2 Oh, not much.                           | 7 OK, then I'll see you later. |
| 3 Really? I didn't know you like riding.  | 8 Are you crazy?               |
| 4 So that's why you're walking so slowly! | 9 It was brilliant!            |
| 5 It was awesome!                         | 10 Gee, thanks, Sheraf.        |

4 Work with a partner and do a freespeak. Talk about your summer holidays or what you did last weekend for at least 90 seconds.

had	an awesome a great a good a terrible a boring	summer weekend.
got	a new ... some ...	visited my grandparents.
went did a lot of	shopping, biking.	learned how to ... about ...
went to	Spain, summer camp.	had to babysit for ... take care of ... help ... with ... go ...
		saw ...

5 Write a text about your summer. You can write:

- a letter to someone.
- an e-mail to someone.
- a report.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
8.	✓	✓	✓		✓			

Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

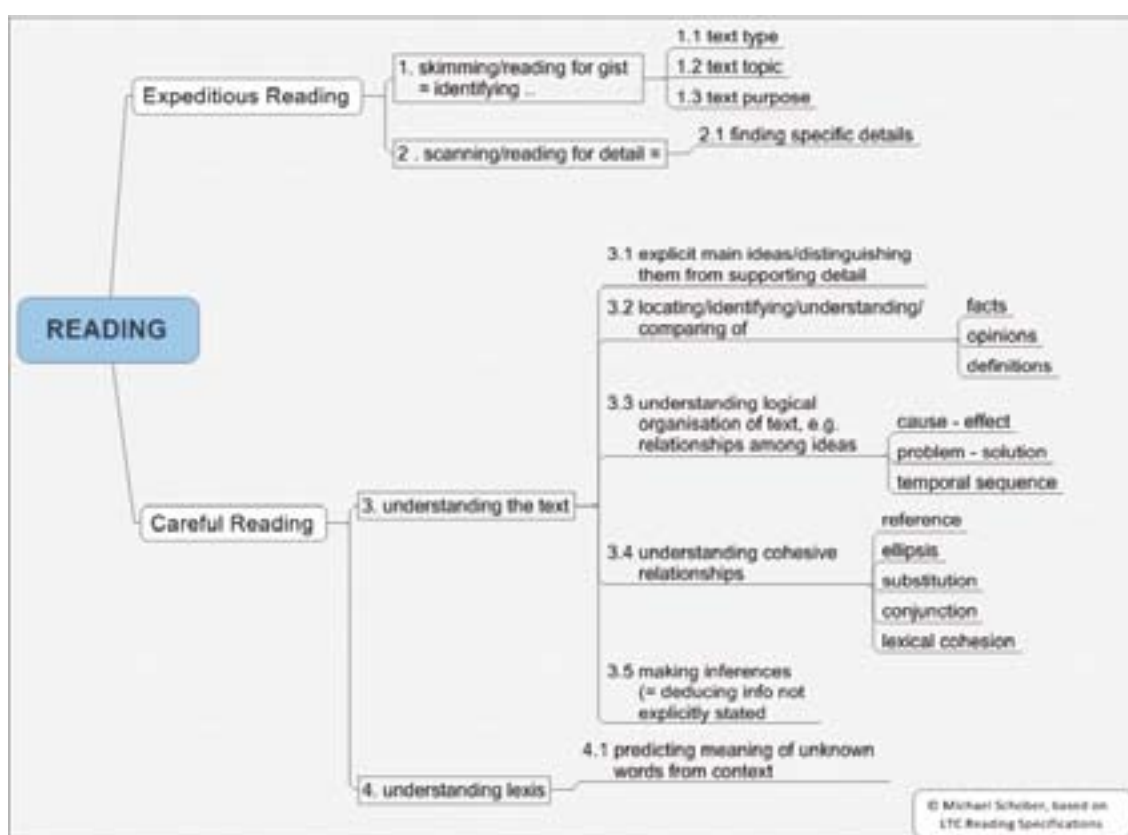
Beide Höraktivitäten zielen auf die Hörstrategie 1.2 *Listening for main idea(s) or important information and distinguishing that from supporting detail or examples* ab. Die erste Übung ist allerdings von der Kommunikationssituation und von der Komplexität der Aufgabenstellung her wesentlich linearer und daher einfacher. Die Intonation ist klar, *Standard British English*, das Sprechtempo langsam, es gibt, im Gegensatz zur zweiten Unterrichtssequenz, keine Nebengeräusche. Allenfalls müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass außer Jen, auf deren *holiday activities* die Fragestellung abzielt, noch zwei weitere Kinder am Gespräch beteiligt sind, und dass deren Aussagen für die Fragestellung nicht direkt relevant sind.



Die zweite Sequenz besteht aus drei voneinander unabhängigen Dialogen und ist sprachlich und situativ komplexer; einer der Dialoge ist ein Telefongespräch, was natürlich als solches erkannt werden muss. Das Sprechtempo ist höher, mit leichtem amerikanischem Akzent in Dialog 2. Außerdem enthalten die Hörtexte wesentlich mehr an Zusatzinformationen, die für die Aufgabenstellung nicht relevant sind (z. B. Bemerkungen über die Verspätung des Rückflugs in Dialog 2 oder gutmütige Hänseleien betreffend die sehr verschiedene Einstellung zur Schule zwischen Beth und Sheraf in Dialog 3). Die Kinder müssen daher auch zwischen *main points* und *supporting detail* unterscheiden.

## 2.2 Lesen

### 2.2.1 Die Lesestrategien in den Spezifikationen des *Language Testing Centre* Klagenfurt für die Bildungsstandardsüberprüfung



### 2.2.2 Unterrichtssequenzen

#### 2.2.2.1 *More 1* und *More 3*, Verlag Helbling Languages

	5. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>More 1. Student's Book.</i> Unit 8, S. 49. <i>Workbook.</i> Unit 8, S. 61. <i>Teacher's Book.</i> Teil B: <i>Worksheets,</i> S. 32-35.	<i>More 3. Basic course. Student's Book.</i> Unit 9, S. 70. <i>Workbook.</i> Unit 9, S. 53. <i>Teacher's Book.</i> Teil B: <i>Worksheets,</i> S. 37-38.

<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 3:</b> Kann einfachen, klar gegliederten Texten zu vertrauten Themen in Zeitungen und Zeitschriften die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie gegebenenfalls mit visueller Unterstützung ausgestattet sind. (B1)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann einfache Geschichten und Berichte im Großen und Ganzen verstehen, z. B. Erzählungen über den Alltag von Jugendlichen in anderen Ländern. (A2.1)	Ich kann einfache Geschichten und Berichte verstehen. (A2.2)
<b>Strategientraining laut LTC<sup>22</sup></b>	2	2, 3.5
<b>Themenbereich(e)</b>	Familie und Freunde Interkulturelle und landeskundliche Aspekte	

## Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

### Fünfte Schulstufe

Das Thema der Unit 4 sind Nahrungsmittel und Essgewohnheiten, wobei es im ersten Lesetext, der zu Deskriptor 3 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt, um die Essgewohnheiten von Jugendlichen in verschiedenen Ländern (*a website*) geht (S. 49).

Dabei berichten Li (China), Sanjit (India) und Jennifer (Australia) über die Essgewohnheiten in ihren Familien. Die Strukturen *I like/I don't like ...* wurden zuvor in einer Sprechübung in Zusammenhang mit den neuen Wörtern geübt. In den Texten werden die *adverbs of frequency* (*always, often, usually, sometimes, never*) eingeführt. Das Textverständnis wird mit einer *true/false*-Übung überprüft, die besonders darauf abzielt, die *adverbs of frequency* zu beachten (Detailverstehen).

Im *Teacher's Book* gibt es auf S. 33, Nr. 5, Tipps zur Arbeit mit lernschwächeren Gruppen. Im *Workbook* (S. 61) berichten zwei englische Teenager über ihre Lieblingsspeisen. Das Textverständnis wird mit einer Übung überprüft, in der die wahren Sätze markiert werden sollen (Detailverstehen). Im Verlauf der Unit werden die Strukturen *I like/I don't like ...* und die *adverbs of frequency* in mehreren Hör-, Sprech- und Schreibaufgaben geübt, wobei die Sprechaufgaben in den Bereich „Zusammenhängend sprechen“ fallen. In einer Schreibaufgabe werden die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unit dazu aufgefordert, über ihre Essgewohnheiten zu schreiben. Als Hilfe steht ihnen ein Modelltext zur Verfügung. Zusätzliche Wortschatzübungen sowie Übungen zu *I like/don't like ..., s/he likes/doesn't like ...* und zu den *adverbs of frequency* finden sich im *Workbook* (S. 60-65) und im *Teacher's Book*, Teil B: *Worksheets* (S. 32-35), jeweils mit Differenzierungshinweisen.

Im *Workbook* können die Lernenden in regelmäßigen Abständen die Bewältigung kommunikativer Aufgaben selbst einschätzen. So heißt es beispielsweise auf S. 80:

- Ich kann kurze Texte über die Lebensgewohnheiten von Kindern aus anderen Ländern lesen und verstehen.
- Ich kann sagen, was ich zum Frühstück esse und trinke.
- Ich kann sagen, was ich gern und nicht gern esse.
- Ich kann angeben, wie häufig (*always, often ...*) ich etwas esse oder trinke.

<sup>22</sup> In allen in dieser Publikation verwendeten Unterrichtssequenzen für die Fertigkeit „Lesen“ beziehen sich die Autorinnen und Autoren auf folgende Referenz: *Communicative Reading Strategies*, Language Testing Centre der Alpen-Adria Universität Klagenfurt [http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/Reading\\_Specs\(1\).pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/Reading_Specs(1).pdf) (7.5.2010); siehe dazu auch Mindmap 2.2.1.

http://www.kids

## Kids around the world

home school games **food** family



**I'm Li.** I live in Shanghai, in China. In my family we often eat rice and noodles. I like noodles. We never eat cheese and we never drink milk. We often eat vegetables and we sometimes eat fish. My father and my mother like fish, but I don't.



**I'm Sanjit.** I live in Delhi, in India. Our family usually has curry for lunch. We always have rice or bread with our curries. And we often drink yoghurt drinks. My sister doesn't like yoghurt. She never has yoghurt drinks. We always eat our food with our fingers – the fingers of our right hand.



**Hi, I'm Jennifer.** I live on Fraser Island, Australia. I'm always hungry! In our family, we often eat fish for dinner. My dad loves fishing. And we always have fruit: apples, bananas, kiwis and mangoes. I love mangoes. We never eat beef. My mum and dad don't like beef. We sometimes have curries. I love chicken curry.

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

- 1 Li's family often eats rice and noodles. T / F
- 2 Sanjit's sister doesn't like yoghurt drinks. T / F
- 3 In Jennifer's family, they sometimes eat fish. T / F
- 4 In Li's family, they sometimes eat vegetables. T / F
- 5 In Sanjit's family, they often have rice or bread with their curries. T / F
- 6 Jennifer loves mangoes. T / F



7 **Sounds right** /tʃ/  
A chant. Listen and repeat.

Chicken, chicken  
eggs and cheese.  
Some more rice?  
Oh, yes, please!

Lots of chicken,  
lots of cheese,  
and some rice.  
Oh, that's nice!



7 Read about two teenagers and what they eat.

## Food and the British teenager

### Two teenagers talk about what they usually eat.

My favourite food is fish and chips! It's delicious\*. My mum often does fish and chips at home\* on Fridays, and I sometimes go to the fish and chip shop with my friends on Saturday, too! But I like other things too. I love spaghetti – spaghetti bolognese is one of my favourite things, with Parmesan cheese, mmm! In my town\* there's a really good pizza restaurant, and they make great spaghetti, too.



Harry (14, Manchester)



Jenny (15, Dorset)

I love fish, but not fish and chips. I like fish with rice or vegetables – tomatoes, spinach or potatoes. It's delicious!

I like fast food too. I sometimes go to the pizza restaurant with my friends. There's a great hamburger restaurant here too, and we often go there for lunch on Saturday or Sunday.

I love oranges and kiwi, too – kiwis and ice cream is great! I eat it in the summer, it's wonderful.

**Vocabulary:** \*chips – Pommes Frites / delicious – gut, lecker / at home – zu Hause / town – Stadt

8 Tick the sentences that are true.

- 1 Harry's mum always does fish and chips on Friday.
- 2 Harry likes spaghetti bolognese with Parmesan cheese.
- 3 There's a good place to eat pizza in Harry's town.
- 4 Jenny loves fish and chips.
- 5 Jenny never goes to the pizza restaurant in her town.
- 6 Jenny likes oranges and ice cream.

9 Complete with the words from the box.

chicken  
favourite  
always  
loves  
apple  
hate  
love

It's Friday! Great. I <sup>1</sup>..... Fridays.

**Annabel** Really?

**Billy** Yeah. We <sup>2</sup>..... have fish and chips for dinner on Fridays.  
I think it's my <sup>3</sup>..... food.

**Annabel** What – fish and chips?

**Billy** Yes. And then <sup>4</sup>..... strudel and ice cream. Mmm!

**Annabel** Well, that isn't my favourite food. My favourite food is curry.

**Billy** Curry! Oh no! I <sup>5</sup>..... curry. It's terrible!

**Annabel** No, it isn't! I love it and my brother <sup>6</sup>..... it too.  
<sup>7</sup>..... curry – wonderful!

**Billy** You're crazy.

**Annabel** Bye Billy. Go home and eat your fish and chips.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

## Siebte Schulstufe

Das Thema der Unit 9 beschäftigt sich mit dem Leben Jugendlicher in anderen Ländern und Kulturen sowie damit, was sie selbst tun dürfen/nicht tun dürfen. Diese Unit eignet sich auch sehr gut für die Arbeit mit dem interkulturellen Teil im Europäischen Sprachportfolio.

Der erste Lesetext, der zu Deskriptor 3 hinführt, ist ein Interview mit einem Mädchen in Südafrika in einem *youth magazine* (*Student's Book*, S. 70). Die erste Verständnisaufgabe dazu ist ein *scanning*-Auftrag. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Text überfliegen, um herauszufinden: *What is Milase not allowed to do? What were her mother and father not allowed to do when they were young?*

Dabei kommt zur Sprache, dass Milase zu Hause Zulu spricht und Englisch in der Schule. Sie darf aber auch in der Schule Zulu sprechen, das durften ihre Eltern nicht. Die Schülerinnen und Schüler werden zum *scanning* angeleitet. In der nächsten Aufgabe zum Textverständnis geht es um Detailverstehen. (*Cover up the text. Try to complete the sentences. Then read and check.*) Daran anschließend berichtet ein Junge aus Mexiko über seine Lebensumstände (Hörübung).

In der nächsten Übung werden eine Anzahl von Wörtern den Kategorien *jobs, where people live, languages* zugeordnet. Dazu soll auch ein Wörterbuch verwendet werden. Danach dienen Mini-Dialoge als Muster dafür, Aussagen über sich selbst und die eigene Familie darüber zu machen, welche Berufe die Eltern haben, wo man wohnt und welche Sprachen man spricht.

Im weiteren Verlauf der Unit geht es hauptsächlich darum, was Eltern erlauben und was sie nicht erlauben, z. B. *wearing earrings, nose studs, tattoos, listening to loud music, buying one's own clothes, dying one's hair, staying out late*. Dabei wird die Struktur *allowed to/not allowed to* geübt. Die Sequenz *Essential English* am Ende jeder Unit bietet die Möglichkeit zur vertiefenden Wiederholung des Grundstoffes, vor allem für Schülerinnen und Schüler auf niedrigerem Leistungsniveau. In dieser Unit geht es in *Essential English* darum, über Kleidung zu sprechen.

Im *Teacher's Book*, Teil B (S. 37-38), werden Arbeitsblätter (Kopiervorlagen mit Differenzierungshinweisen) mit weiteren Lesetexten zum Leben Jugendlicher in anderen Ländern und Kulturen angeboten sowie Arbeitsblätter zur weiteren Übung von *allowed to/not allowed to* und ein Arbeitsblatt zu *Essential English* (Kleidung). Auch im *Progress Check* (*Student's Book*, S. 76) behandelt der Lesetext das Leben von zwei Jugendlichen in Südamerika. Die Verstehensübung dazu ist eine *multiple choice*-Aufgabe, in der es um Detailverstehen geht. Die Schülerinnen und Schüler tragen das Ergebnis des *Progress Checks* selbst in eine Liste ein.

# UNIT 9 Young people today



- 1 a Look at the interview quickly. What is Milase not allowed to do? What were her mother and father not allowed to do when they were young?
- b Now read the text from a youth magazine.

## MEET MILASE



**Interviewer:** Milase, you live in South Africa.

What languages do you speak there?

**Milase:** At home we speak Zulu, but at school we speak English most of the time because all our subjects are in English. When my parents were children, they weren't allowed to speak Zulu at school. That was in the time of Apartheid.

**Interviewer:** Yeah, I see. That was terrible, wasn't it? Can you tell me a little about your family?

**Milase:** Well, my father's a waiter in a hotel and my mother's a saleswoman. I have three brothers who are six, eight and eleven.

**Interviewer:** Do you live in a flat or a house?

**Milase:** We live in a small house. We have a small garden and we've put big rocks around it as a fence.

**Interviewer:** And where do you and your friends hang out?

**Milase:** There isn't much to do here, but there's a youth club next to the church. That's where I go on Saturdays and Sundays. But my parents don't let me go out when it's dark – they say it's too dangerous.

**Interviewer:** Thank you for the interview, Milase.



### Did you know ... ?

Apartheid: From 1948 to 1994 black and white people in South Africa were not allowed to mix.

- 2 Cover up the text. Try to complete the sentences. Then read and check.

- 1 Milase is from .....
- 2 Milase speaks .....
- 3 Milase's mother works .....
- 4 Milase is not allowed to .....
- 5 Milase goes to a youth club .....
- 6 Milase's family lives .....

5 Complete the sentences about Milase.

- 1 Milase ..... South Africa.
- 2 She ..... English at school and Zulu at home.
- 3 Milase's father works as a waiter in a .....
- 4 Her ..... is a saleswoman.
- 5 Milase has three ..... They are six, eight and eleven.
- 6 Milase's family live in a ..... house.



6 Here is a summary of Diego's story. Circle the correct word in each sentence. Then write the summary in your exercise book.

- 1 Diego is from Mexico / Spain.
- 2 Diego's dad used to go to the US illegally to work / have a holiday there.
- 3 When Diego was 14, his mum / dad took him to the US.
- 4 Diego and his dad stayed there for three months / years.
- 5 They worked in a supermarket / on a farm.
- 6 Diego's dad was lucky / hungry.
- 7 He got / bought a visa to live in the US.
- 8 He was allowed to bring his dog / family to the US.
- 9 Diego likes / hates living in the US.
- 10 He goes to work / school there.
- 11 He's got lots of books / friends.
- 12 Diego loves apples / sports, and he plays baseball and basketball.



7 Write the sentences.

- 1 diegospeakstwolanguages  
Diego speaks two languages.
- 2 hismotherisahousewife  
.....
- 3 diegolikesbasketbalverymuch  
.....
- 4 hehasgotverynicefriends  
.....
- 5 helikeshisfriendsverymuch  
.....

► 58 pp. 70, 71

UNIT 9 53

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zu den Aufgaben in der 5. Schulstufe wird in der 7. Schulstufe ein beträchtlicher Zuwachs an grammatischen Strukturen und an Vokabular vorausgesetzt, um die gestellten Aufgaben bewältigen zu können. Generell wird in der 7. Schulstufe großer Wert darauf gelegt, die Schülerinnen und Schüler mit den Lesestrategien 2 *scanning/reading for detail* und 3.5 *careful reading: making inferences* vertraut zu machen.

#### 2.2.2.2 New Highlight 1 und New Highlight 3, Verlag Veritas

	5. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>New Highlight 1. Coursebook 1. Unit 5, S. 80, Nr. 1.</i>	<i>New Highlight 3. Coursebook 3. Unit 1, S. 10, Nr. 1, 2, 3.</i>
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 1:</b> Kann kurze, einfache persönliche Briefe, Karten oder E-Mails verstehen. (A2)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann Postkarten, kurze Briefe, E-Mails und SMS im Großen und Ganzen verstehen, z. B. Urlaubsgrüße. (A2.1)	Ich kann längere Briefe und E-Mails verstehen. (A2.2)
<b>Strategientraining laut LTC</b>	2.1	1.1, 1.2, 2.1
<b>Themenbereich(e)</b>	Hobbys und Interessen	Wohnen und Umgebung Interkulturelle und landeskundliche Aspekte

### Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

#### Fünfte Schulstufe

*New Highlight* arbeitet mit einem Konzept, das sich rein optisch von den übrigen in Österreich approbierten Lehrbüchern unterscheidet. Das Lehrwerk ist unterteilt in einen Kernbereich, der als eine für alle Schülerinnen und Schüler zu erreichende Basis zu verstehen ist, und in einen Erweiterungsteil, der farbcodiert (auf hellgrünem Hintergrund) in der zweiten Hälfte des Buches anschließt und Übungen auf unterschiedlichen Niveaus zur Differenzierung anbietet. Band 1 besteht – nach einer einführenden Einheit mit dem Titel *A new start* – aus nur fünf großen thematisch orientierten Units, die im Basisteil alle nach dem gleichen Muster in Abschnitte unterteilt sind:

- *Lead in*
- *Story* (zur Schulung des Text- und Leseverständnisses)
- *Wordpower* (Wortschatz und Redemittel)
- *Communication* (Sprechtraining)
- *Look at language* (Arbeit an Sprachstrukturen, immer intuitiv und situationsgebunden, mit anschließendem *self-check*)
- *Summary* (im Erweiterungsbereich; Darstellung der wesentlichen grammatischen Strukturen und Sprechabsichten)

Das Thema der Unit 5 lautet *Summer is fun* und beschäftigt sich im Wesentlichen mit Ferienplänen. An die Erarbeitung von relevantem Wortschatz schließt eine Hörübung an, in der die vier englischen Kinder, welche die Schülerinnen und Schüler in *New Highlights* durch das ganze Schuljahr begleiten, über ihre Ferienpläne berichten. Im Anschluss an die Hörübung sollen die Lernenden den Hörtext auch lesen. Danach sprechen die



Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit über ihre eigenen Ferienpläne. Es folgt ein kleines Projekt: Die Kinder erarbeiten in Gruppen, welche Art von Ferien jemand im Ort der Schülerinnen oder Schüler verbringen könnte. Das Ziel der Arbeit ist eine Posterpräsentation, in der *presentation skills* („Zusammenhängend sprechen“) geübt werden. Als Hilfe werden die genauen Schritte der Arbeit vorgegeben. Der nächste Abschnitt widmet sich einem Geburtstagspicknick am Strand. In einem Hörtext wird das Picknick von den vier englischen Freunden organisiert und ein anschließender Lesetext berichtet darüber. Danach folgen weitere Wortschatzübungen und einige Sprechaufgaben.


Nun folgt die hier relevante Leseaufgabe, die zu Deskriptor 1 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt, im Abschnitt *Look at Language, Coursebook 1, Unit 5, S. 80, Nr. 1.*

Die Schülerinnen und Schüler lesen drei Ansichtskarten, die von Steve, Nora und Mr. Miller geschrieben wurden. Sie sollen zunächst anhand des Textes erkennen, wer welche Karte geschrieben hat. Anschließend werden Fragen zum Detailverstehen gestellt. Die Aufgabenstellung schließt auch Landeskunde mit ein. Die Schülerinnen und Schüler können auf der Englandkarte auf dem Buchumschlag die Orte aufsuchen, die in den Texten genannt werden.


## LOOK AT LANGUAGE

### POSTCARDS


Steve (15) and Nora Miller (12) are on holiday with their father on Green Hill Farm. Here are three postcards to their friends.



Steve



Nora



Mr Miller


**1 Read the three postcards and find out:**

- 1 Who wrote them: Nora or Steve or Mr Miller? \_\_\_\_\_
- 2 Who likes the holiday on the farm? \_\_\_\_\_
- 3 Who likes quad bikes? \_\_\_\_\_
- 4 Who's going to the sea? \_\_\_\_\_
- 5 Who has surprise plans? \_\_\_\_\_

**A** Dear Robbie,  
 It's great here on Green Hill Farm. There's a nice boy here – Jamie. He's 10 too. There are lots of things to do here. This afternoon I'm feeding the animals with Jamie. And this evening dad and I are going to a museum in Exeter. Jamie is coming too. And he's bringing a friend, Tom. But Steve is staying at the holiday flat. See you soon,  
 \_\_\_\_\_

**B** Dear Jilly,  
 It's boring here. This evening dad and Nora are going to Exeter. They're going to a museum! Boring! I'm staying here. There's a football match on TV. Nora has lots of plans. Tomorrow afternoon she's going on a quad tour with her new friend Jamie. You're lucky. You're going to Spain next week!  
 Bye,  
 \_\_\_\_\_

**C** Dear Alison,  
 I'm on holiday with the children near Exeter. We're on a farm. Nora says it's great. Steve says it's boring. He has no plans – it's TV, TV, TV! I think it's nice here. Next Monday we're going to the sea. We're staying in a hotel in Exmouth. The children don't know. It's a surprise!  
 Lots of love,  
 \_\_\_\_\_



80

eighty

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓		✓		✓	✓

## Siebte Schulstufe

Das Thema der Unit 1 handelt von *London scenes*. Dabei geht es um das vielfältige, multikulturelle London und seine Sehenswürdigkeiten, um das Leben von Einwanderern, die Probleme bei der Integration, aber auch um Popmusik und Schulklubs.

Nach einem *lead in*, bei dem die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden, wird versucht, die Atmosphäre der Großstadt mit Hilfe von kurzen, situativen Dialogen (Hörtexte) nachvollziehbar zu machen. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, die Kurzdialoge entsprechenden Bildern zuzuordnen. Danach wird wichtiger Wortschatz erarbeitet und gegliedert.

Nun folgt der hier relevante Leseauftrag, der zu Deskriptor 1 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt, im *Coursebook 3*, S. 10, Nr. 1-3. Die kurzen E-Mails handeln von Asha, einem Mädchen aus Singapur, das mit ihren Eltern gerade nach England eingewandert ist und ihre Freunde in Singapur zurücklassen musste. Die Schülerinnen und Schüler sollen herausfinden, um welche Textsorte es sich handelt, sie sollen für die beiden E-Mails einen passenden Titel finden und die Texte im Detail verstehen. Der Text bietet auch Gelegenheit für interkulturelles Lernen: Es wird angesprochen, dass viele Asiaten und Menschen aus vielen anderen Ländern in London leben. In einer *Tipptbox* erhalten die Schülerinnen und Schüler auch einen Lerntipp.

Im weiteren Verlauf der Unit geht es unter anderem auch um Ashas ersten Schultag in der neuen Schule und um den Schulklub, den Asha besucht. Danach folgt als Schreibauftrag das Antwortmail, das Asha an ihre Freundin in Singapur schreibt.

## ASHA'S LONDON

### 1 Before you read:

- Look at the title. Who's this page about?
- Look at the texts. Are they letters, e-mails or postcards?
- Who wrote the texts?

**Tip:**  
You can find out lots of things before you read a text. So always look at the title first.

To: Asha  
From: Per Li  
RE:

Hi Asha,  
How are you? How's London?  
Is it very different from Singapore?  
Is it very cold?  
Do you have a new flat? Are you at your new school?  
I have lots of questions. So please write soon.  
I'm fine, but we all miss you here in Singapore.  
Please send some photos.  
Your friend,  
Per Li

Here's a photo, so please don't forget me!



To: Per Li  
From: Asha  
RE:

Dear Per Li,  
Thanks for your e-mail. Yes, London is very different from Singapore – it's bigger and colder! But there are lots of Asian people here. In fact, there are people who come from lots of different countries.  
We're staying with my aunt and uncle at the moment. But we're looking for our own place. I'm starting at my new school next week and I'm feeling nervous. I don't have any friends yet.  
Thanks for the photo that came with your e-mail. It's great. I'm sending you some photos too.  
Lots of love,  
Asha



I'm in Brick Lane. I'm eating some Asian food!



Look at mum and dad. They're standing near my aunt's house in Raleigh Road.

### 2 Read the e-mails and pick two titles.

- New in London
- New in Singapore
- Hello from Singapore
- Goodbye, London

### 3 What's right?

- Per Li is in **Singapore/London**.
- Asha is from **Singapore/London**.
- Per Li misses **London/Asha**.
- London is **colder/warmer** than Singapore.
- Asha is staying with her **friend/aunt**.
- Asha is starting **school/work** next week.
- Asha **has/doesn't have** friends in London.

## Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓		✓		✓	✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zu den Ansichtskarten, die in der 5. Schulstufe verstanden werden sollen, sind die E-Mails in der 7. Schulstufe sowohl vom Weltwissen als auch von Vokabular und Strukturen anspruchsvoller. In beiden Schulstufen handelt es sich um Alltagstexte, deren Charakteristika sehr gut erkennbar sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen in weiterer Folge auch selbst Texte dieser Art verfassen.

#### 2.2.2.3 Red Line 2 und Red Line 4, Verlag öbv Klett

	6. Schulstufe	8. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Red Line 2. Coursebook.</i> Unit 6, S. 84-85. <i>Teacher's resource pack.</i> S. 230-232, S. 241-243.	<i>Red Line 4. Coursebook.</i> Unit 4, S. 75-77. <i>Teacher's resource pack.</i> S. 199-200.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 6:</b> Kann einfache literarische Texte (z. B. fiktionale Texte, Lieder und Gedichte) verstehen. (B1)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann einfache Geschichten und Berichte im Großen und Ganzen verstehen. (A2.1)	Ich kann vereinfachte Originaltexte (Erzählungen, Theaterstücke, Reiseberichte, ...) im Großen und Ganzen verstehen. (B1.1)
<b>Strategientraining laut LTC</b>	2.1, 3.5	2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1
<b>Themenbereich(e)</b>	Landeskundliche Aspekte	Erlebnisse und Fantasiewelt

### Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

#### Sechste Schulstufe

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Units in *Red Line* sehr lang und ausführlich sind und dem Abschnitt *Language in use* breiter Raum gewidmet wird. So finden sich in Band 2 für die 6. Schulstufe insgesamt nur 7 Units. Im Jahresplan werden 4-5 Wochen für eine Unit vorgeschlagen. Außerdem ist der Bereich der Sprachmittlung an bestimmten Stellen im *Coursebook* und im *Workbook* integriert.

Im *Workbook* integriert ist auch eine Art Sprachenportfolio mit Sprachenpass und einem Lernbiografierteil nach Unit 5 (S. 53-54) und nach Unit 7 (S. 77-78), wo die Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen Kompetenzen mit Hilfe von Selbsteinschätzungslisten einschätzen und sich weitere Ziele setzen. Ein *English folder* dient als Dossier, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten sammeln können.

Unit 6 *Going away* (*Coursebook* S. 76) hat als Ziel, verschiedene Orte/Regionen in Großbritannien kennen zu lernen. Den Schülerinnen und Schülern werden zunächst fünf Orte bzw. Regionen in Großbritannien vorgestellt (*Edinburgh, Aberdeen, Cardiff, Birmingham, Lake District*). Danach sollen die Schülerinnen und Schüler die Orte auch auf einer Landkarte aufsuchen und entscheiden *Where would you like to go and why?* Auch im *Workbook*, S. 56, Nr. 1, gibt es eine Übung, in der die Grundinformation über die fünf Orte in einen Text (*Tom's holiday*) eingetragen wird. Anschließend beschäftigt sich ein Quiz noch einmal mit diesen fünf Orten und der Grundinformation dazu. Weiters sollen in einem Hörtext *London, Glasgow* und der *Channel Tunnel* mit Hilfe von Bildern identifiziert werden (*listening for gist*). Die zweite Verstehensübung zielt auf *listening for details* ab (Fragen beantworten). Im Anschluss daran sollen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit ein Poster über einen Ort gestalten, der für sie interessant ist und diesen

anschließend präsentieren. Im nächsten Abschnitt (*Language*), der schwerpunktmäßig auf *Language in use* abzielt (Vermutungen über zukünftige Ereignisse verbalisieren können; *will-future* in positiven und negativen Aussagesätzen, in Fragen und Kurzantworten verwenden; *if-clauses type 1*), wird thematisch Schottland als Urlaubsziel in den Mittelpunkt gestellt. In einem Brief über Robs Erlebnisse in Schottland wird die Zukunft eingeführt. Die *if-clauses* werden in einem Dialog über die Arbeit auf *Oil platforms* vor der schottischen Küste eingeführt und danach in mehreren Übungen trainiert. Zusätzliche Übungen werden im *Workbook* (S. 59-60) und auf Kopiervorlagen im *Teacher's resource pack* (S. 238-239) angeboten. In einer E-Mail aus Schottland geht es zunächst um Detailverstehen und im Bereich *language in use* um Konjunktionen. Außerdem fällt hier eine Äußerung, die erst später durch den hier relevanten Lesetext *King Robert the Bruce of Scotland* wirklich verstanden wird. Im Anschluss daran sollen die Schülerinnen und Schüler Ansichtskarten schreiben und dabei die entsprechenden Konjunktionen verwenden. Danach sollen sie die Ansichtskarten untereinander austauschen und einander kritisches Feedback geben (Verständnis, Rechtschreibung, Konjunktionen). Dieser Arbeitsauftrag ist als Kopiervorlage im *Teacher's resource pack*, S. 241, zu finden. Ein Hörtext bringt Wettervorhersagen für die Arbeiter auf drei verschiedenen Ölplattformen, wobei die Information grafisch in Tabellen eingetragen wird. Zusätzlich können *weather reports* anhand eines Arbeitsblattes (Kopiervorlage im *Teacher's resource pack*, S. 242) geübt werden (*will-future*).

Danach folgt der hier relevante Lesetext *King Robert the Bruce of Scotland* (*Coursebook*, S. 84), der zu Deskriptor 6 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt. Es ist eine Legende. Als Vorentlastung sollen die Schülerinnen und Schüler anhand der Bilder raten, worum es in der Geschichte geht. Mit Hilfe der Bilder können auch wichtige Wörter erklärt werden. Die Schülerinnen und Schüler hören zunächst den Text von der CD und lesen mit. Danach sollen sie den Text mit Hilfe eines Arbeitsblattes (Kopiervorlage im *Teacher's resource pack*, S. 243) selbst erarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Legende verstehen (Detailverstehen) und wenn möglich den Rückschluss auf die Bemerkung in der E-Mail ziehen. Die Aussage des Textes *One shouldn't give up easily* gilt auch für die Bemerkung in der vorausgegangenen E-Mail. Im *Coursebook* wird eine Übung angeboten, in der ein kurzer Dialog zwischen *Robert the Bruce of Scotland* und einem seiner Soldaten vervollständigt werden soll. Um diesen Dialog vervollständigen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler den Text im Großen und Ganzen verstanden haben. Danach kann diese kurze Szene mit verteilten Rollen vorgelesen werden. Im *Teacher's resource pack*, S. 231, wird als Tipp von Mario Rinvoluceri eine Leseverstehensübung angeboten, bei der die ersten zehn Zeilen des Textes mit *misfits* verändert wurden. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Text in Partnerarbeit wieder im Original herstellen. Lernschwächere Schülerinnen und Schüler können dazu den Originaltext verwenden.

### Beispiel:

*Find the misfits*

*Last year in Scotland, a tiny man was king of Scotland, Robert the Bruce.*

### Bereinigter Text:

*A long time ago in Scotland, a brave man was king of Scotland, Robert the Bruce.*

Nach dem Lesetext runden eine Seite *vocabulary skills* und eine Seite, die sich *check out* nennt und wo nochmals die Zukunft und *if-clauses* geübt werden sowie eine kurze Rubrik zur Selbsteinschätzung (*Now you can*) die Unit ab.

## King Robert the Bruce of Scotland

### 1 Your ideas

Uncle Bruce told Rob this story. Before you read look at the pictures.  
What do you think the story is about?

**A** A long time ago in Scotland, a brave man was king of Scotland, Robert the Bruce. And like most kings, he had enemies. His biggest enemy was King Edward of England. During this dangerous time, King Robert the Bruce of Scotland wanted one thing more than anything else. He wanted his country to be free. But he had one problem: his biggest enemy wanted Scotland to be a part of England. King Edward had a huge army in Scotland and Robert the Bruce could not get the English out with his small army. The two armies fought against each other again and again. They fought battles in Edinburgh and Glasgow, in Dumfries and Dundee and Ayrshire. The Scottish army lost every time. The sixth battle was at Stirling Castle. Here the Scottish lost so many men that the army had to flee. They fled to the Scottish Highlands. There were dark forests where the king and his men could hide. Soon they found a big cave where all the men could sleep inside. "We will probably be OK here," thought the Scottish king. "Edward's men won't find us."

**B** Robert's men were tired. Some of them were ill or hurt. They needed time to get better after the many battles. Robert was worried. How could they ever win? Robert didn't have a new plan and he wanted to give up. His army was so small already and the English had so many men. "I should send the men home," Robert decided. "Their families need them. We can't win." It was a long time before Robert fell asleep that first night in the cave. In the light of the fire he watched a spider in the cave above him. The spider made a web. Sometimes the web broke. But the spider started again and again until it finished the web. Robert watched the spider and his eyes slowly closed, but he didn't sleep well.



**C** He was the first to wake up the next morning. The first thing he saw when he opened his eyes was the spider's web. It was beautiful. That day the men hunted some animals in the woods, found a river with fresh water and got more wood for their fire. The good food made the men feel better, but nobody talked about the English. They were too worried.

The second night in the cave, King Robert watched the spider again. It worked very carefully and never gave up. The spider interested the king. When the web was perfect, Robert fell asleep.

40 **D** Every day the men hunted in the forest or caught fish in the river. Every day they felt stronger. But King Robert still didn't have a new plan for them. The men waited every day, but the king did not talk to them about the English. 45 And the men didn't ask him. Every night King Robert watched the spider. The third, fourth, fifth and sixth night King Robert watched it. On the seventh day, it took the spider longer to finish the web. 50 "I hope it won't give up," he thought. "But it will probably give up and there will be no web tonight."



**E** A long time after all the other men were asleep, King Robert was still awake. 55 Finally, the spider finished the web. It was the most beautiful web. The light from the fire seemed to dance on the thin threads. The spider sat down in the middle of the web. "It won!" Robert shouted. "It didn't give up and it won the battle." The men woke up and looked at their king. What did he mean? "Men, we will try again. We will fight a seventh battle and this time we will beat the English!"

## 2 About the story

Are the sentences right or wrong?

- |   |  |
|---|--|
| 1. Robert wanted to help England.       | 4. Robert's men couldn't find enough food.     |
| 2. Robert and his men lived in a cave.  | 5. A spider made Robert feel better.           |
| 3. King Robert never wanted to give up. | 6. Sometimes the spider didn't finish its web. |

## 3 What are they saying ?

Complete this dialogue between Robert the Bruce and one of his men, James.

Robert: I didn't sleep very well last night.

James: ...

Robert: Yes, I dreamt about the English.

James: ...

Robert: We have been in this cave for too long.

James: ...

Robert: How are the men feeling, James?

James: ...

Robert: Yes, you're right. I don't know what we should do.

Yes, you're right.

Did you have a bad dream?

They are an army and they want to fight. We need a new plan.

So do I. Every night.

• WB GL 1

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
6.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

## Achte Schulstufe

Auch in Band 4 von *Red Line* ist festzustellen, dass die Units sehr lang und ausführlich sind und dem Abschnitt *Language in use* breiter Raum gewidmet wird. So finden sich in Band 4 für die 8. Schulstufe insgesamt nur 5 Units. Der Bereich der Sprachmittlung an bestimmten Stellen im *Coursebook* und im *Workbook* wird weiter ausgebaut.

Im *Workbook* integriert ist durchgehend von der 5. bis zur 8. Schulstufe eine Art Sprachenportfolio mit Sprachenpass und einem Lernbiografieteil; in der 8. Schulstufe nach Unit 1 (S. 16-17), nach Unit 3 (S. 46-47) und nach Unit 5 (S. 76-77), wo die Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen Kompetenzen mit Hilfe von Selbsteinschätzungslisten einschätzen, sich weitere Ziele setzen und einen Lernplan erstellen. Ein *English folder* dient als Dossier, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten sammeln können.

Unit 4 *Our smart world* hat als Ziel, die Schülerinnen und Schüler für den Zusammenhang zwischen Forschung und technischer Entwicklung zu sensibilisieren sowie die beruflichen Veränderungen, die sich daraus ergeben, zu verstehen. Zunächst geht es um Fakten aus der Weltraumforschung. Danach berichten zwei Personen in einer Hörverstehensübung (*farmer, car mechanic*), wie sich ihre Arbeitswelt durch den technischen Fortschritt verändert hat. Im Anschluss daran sollen die Schülerinnen und Schüler ältere Personen in ihrer Familie befragen, welche technischen Erfindungen es nicht gab, als sie Teenager waren und darüber einen *report* schreiben. Im nächsten Abschnitt geht es um die Weltraumstation ISS, wobei *verbs with two objects* bewusst gemacht werden. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler darüber schreiben, was sie am meisten vermissen würden, wenn sie mehrere Monate im Weltraum zubringen würden. Ein weiterer Text beschäftigt sich mit der computergesteuerten Überwachung einer Wohnung, wenn die Bewohner auf Urlaub sind.

Nach weiteren Hör-, Sprech- und Schreibaufträgen im Abschnitt *Language* folgt der hier relevante Lesetext *Alien invader*, eine Science Fiction Geschichte (S. 75-77), der zu Deskriptor 6 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt. Der Text wurde von einem amerikanischen Teenager verfasst und von den Lehrbuchautoren für das Lehrbuch adaptiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Geschichte verstehen, ein Profil vom Hauptcharakter erstellen und einen kurzen Abschnitt der Geschichte aus anderer Perspektive erzählen.

Als Hinführung zum Text wird erfragt, welche Science-Fiction-Geschichten die Jugendlichen aus Büchern und den Medien kennen. Methodisch wird vorgeschlagen, die Geschichte mit Unterstützung von Kopiervorlagen (Kopiervorlagen im *Teacher's resource pack*, S. 199-200) arbeitsteilig in Abschnitten zu erarbeiten. Dabei werden *summaries* der einzelnen Abschnitte verfasst. Danach werden die einzelnen Abschnitte der Zusammenfassungen in der Gruppe vorgelesen. Dann vervollständigt die Gruppe gemeinsam ein Arbeitsblatt (Kopiervorlage im *Teacher's resource pack*, S. 200), in welches die gefundene Information mit verschiedenen Arbeitsaufträgen eingetragen wird. Im Anschluss daran sollen die Jugendlichen ihre Meinung zur Geschichte äußern. Als nächste Schritte folgen die Erstellung des Profils des Hauptcharakters und die schriftliche Erzählung einer Szene aus der Ich-Perspektive des Hauptcharakters. Insgesamt kommen also mehrere Lern- und Arbeitstechniken zum Einsatz.



Im Anschluss an den Lesetext folgt ein Lied über eine Begegnung mit Außerirdischen als Hörtext. Danach schließt noch ein Abschnitt zur Wortschatzarbeit und der *Check-out*-Abschnitt an, in dem hauptsächlich Sätze mit Verben mit zwei Objekten und das Passiv geübt werden und die Selbsteinschätzungsrubrik *Now you can* die Unit abrundet.

## ⑤ Alien invader

### 1 Before you read

An American teenager wrote this story. Before you read it, think about these questions:

1. What science fiction stories do you already know from TV, movies and books?
2. What would you do if you thought one of your friends was an alien?



I've always wondered about Roy Dwight, ever since I saw him jump. One day, I was walking around the corner of Main Street in Greensburg, my hometown, when a car zoomed past me, turned sharply and went straight for Roy.  
"Watch it, Roy!" I shouted.  
He turned round, seeing the car, which was about three yards away from him, and leaped. And I mean leaped! He went soaring above the car and landed about seven yards behind it. The driver, a short, fat man, climbed out of the car and started cursing at Roy. Roy turned and ran, naturally. The driver added a few more angry words to his little speech, then jumped back into his car, slammed the door and drove off.

Here's the problem: I think Roy's an alien. If he could jump seven yards, he must be used to stronger gravity.

Roy has a long thin face, light brown hair and pointed ears. Maybe it was his ears that made me first think he was an alien. They always reminded me of Spock in that dumb *Star Trek* show on TV. When he first came to Greensburg, one and a half years ago, everyone called him 'Spooky Spocky', but we all got sick of it, so we quit. His eyes always look like they are squinting. If he's not from Earth, he's probably squinting because his sun is less bright than ours, or he lives further away from the sun than we do. He's got a long, drooping nose. But his main feature is his IQ. It is 183. Show me a kid with an IQ of 183 and I'll show you an alien.

I still had doubts about whether he was an alien or not, but yesterday in the park I finally decided. We were playing football in the park stadium, and Roy was sitting in the stands with a radio beside him. Of the whole park, our favorite place is the stadium. The guard always lets us play, which is nice of him.

41 Well, Roy was sitting in the stands, but he was doing something pretty weird. He wasn't only listening to the radio, he was also talking into it! I guessed it was his transmitter, and he was using it to talk to his people. Then Bill had to go home and clean up his room, so we were one player short. We shouted to Roy and asked if he wanted to play. He agreed, and slid off the bench. As he slid, his leg hit his 'radio' and it fell to the ground and split apart. Its contents were totally different from those of a normal radio. There was this greenish fluid coming out, and the electronics were very, very compact. The antenna had an enormous booster that probably helped in transmitting over long distances.

42 Right then I knew for sure: Roy is not from Earth. I told the other guys I had to go shopping for my mom, and before they could say anything, I ran home.

43 When I finally got there, I ran into my room and hurried to my long, wooden desk. I felt under it until I found a button and pushed it. With the hum of electronic motors, my desk transformed into a



communications terminal. My fingers went flying over the keyboard, typing area codes and frequencies. Every time I pushed a button, a beep sounded. Then I took my microphone and said into it, "Zargon to Pluto Station, Zargon to Pluto Station, I have found an alien. He is not from Earth, nor is he one of us. Delay the invasion until I have investigated further."

by Peter Yared (adapted)

## 2 A story by a teenager

What do you think of the story? Are there any parts of the story that you would change?

## 3 Story facts

Find the story facts.

Narrator's name?

Other characters?

Setting?

### STUDY SKILLS

#### Talking about texts

Collect words and phrases for talking about texts. Make a list and keep it in your file for the next time you read and talk about a story in English.

narrator - the person who tells the story  
 characters - the people in the story  
 setting - where the story happens  
 beginning - the first part of the story  
 end or ending - ...

#### 4 Roy

- a) Find out everything you can about Roy from the story. Where does he live? (What does he look like? What is strange about him? ...) Take notes.
- b) Use your notes to write a short profile of Roy.

#### 5 Words in the story

Find the word in the story that means the same thing.

- |                  |              |            |                   |
|------------------|--------------|------------|-------------------|
| 1. moved quickly | 3. of course | 5. next to | 7. huge, very big |
| 2. jumped        | 4. stupid    | 6. strange | 8. changed        |

→ WB 55.1

#### 6 Your turn: Roy's story

How would Roy tell a scene from the story? Write what happens in one of the scenes, but with Roy as the narrator. Think about these questions:

What does Roy do in each scene? • What could he think to himself? • What was he saying into his radio? • What does he think about the narrator of the story? • Does he know that the other boy is an alien? • ...

#### WRITING SKILLS

In a text like this, you can decide what to write! Find the scenes with Roy in them and think about the questions carefully.

Don't forget that a partner can read your story and give you advice about how to make it better.

#### 7 A song: No doubt about it

If someone tells you there's no other form of life,  
and you believe in them, too,  
I'm gonna tell you 'bout the other night,  
I swear that it's true!  
A cloud of white, and green, and flying ships,  
I've never seen come into my view.

Was I frightened? Was I scared?  
Was I thrown into confusion?  
As they glided down so silently,  
it wasn't an illusion,  
no no, no doubt about it,  
oh no, no doubt about it.

What kind of magnetism kept me in this place?  
Was it out of my control?  
What was the ship from outer space?  
What was this creature that appeared before  
my eyes? Was it good? Was it evil,  
on the ship from other skies?

I was frightened, I was scared,  
I was thrown into confusion,  
as they stood right there in front of me,  
it wasn't an illusion,  
no no, no doubt about it,  
oh no, no doubt about it.



Think about these questions while you listen to the song.

1. What did the singer see?
2. How did he feel about what he saw?

seventy-seven 77

### Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
8.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zum Beispiel aus der 6. Schulstufe sind die Texte in der 8. Schulstufe wesentlich komplexer. Es werden daher bis zur 8. Schulstufe ein beträchtlicher Zuwachs an grammatischen Strukturen und Vokabular sowie der kontinuierliche Aufbau von effizienten rezeptiven Strategien vorausgesetzt, um die gestellten Aufgaben bewältigen zu können.

#### 2.2.2.4 *Your turn 1* und *Your turn 3*, Verlag Langenscheidt

	5. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Your Turn 1. Textbook. X-tra edition 4.</i> S. 134.	<i>Your Turn 3. Workbook Achieve.</i> Unit 6, S. 48-49, Übung 2. <i>Workbook Excel.</i> Unit 6, S. 46-47, Übung 2.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 5:</b> Kann einfache alltägliche Anleitungen und Vorschriften verstehen. (A2)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann ganz kurze, einfache Anleitungen verstehen, z. B. Spielregeln. (A2.1) <sup>23</sup>	Ich kann einfache Beschreibungen mit Hilfe von Bildern und Grafiken im Großen und Ganzen verstehen, z. B. Spielregeln. (A2.2)
<b>Strategietraining laut LTC</b>	1.1, 2.1	2.1, 3.5
<b>Themenbereich(e)</b>	Feste und Feiern	

### Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

#### Fünfte Schulstufe

Das Thema *Birthdays* wird in der Unit 14 des *Textbook 1* im Zusammenhang mit Wochentagen, Monaten und Jahreszeiten eingeführt (S. 71-73, Übungen 7-11). Am Ende des *Textbook 1* findet sich der Abschnitt *Welcome to X-tra YOUR ENGLISH MAGAZINE* mit längeren Lesetexten zu verschiedenen Themen, die schon erarbeitet worden sind und die von den Lernenden zur Wiederholung und Vertiefung auch alleine gelesen werden sollen (vgl. dazu den *Teachers Guide 1*, S. 8 bzw. S. 109-110). Zur Erleichterung und Überprüfung des Verständnisses der Texte in *X-tra edition 4* zum Thema „Geburtstag“ gibt es Bildimpulse, ein Bildwörterbuch, und es werden kurze, erhellende Verständnisfragen gestellt (S. 135).

Die durch Illustrationen unterstützte Leseaufgabe mit dem Titel *Birthday games* (S. 134) wurde als Beispiel für eine Aufgabe gewählt, die zu Deskriptor 5 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt. Bei den Lesetexten handelt es sich um kurze, einfache Anleitungen für sechs Partyspiele; die Lernenden werden am Ende des Kapitels aufgefordert, eines der Spiele zu spielen (z. B. *Message mix-up*, S. 135). Diese Texte könnten laut *Teacher's Guide*, S. 110, auch unmittelbar vor Geburtstagsfeiern in der Klasse gelesen und bei der Party gespielt werden. Um die Spiele tatsächlich ausführen zu können, müssen die wesentlichen Details richtig verstanden werden (Lesestrategie 2.1 *Scanning/reading for detail*).

<sup>23</sup> Hier gibt es keinen entsprechenden Deskriptor in den *Erweiterten Checklisten* auf Niveau A2.1. Die Checklisten sehen jedoch Leerzeilen vor, um eigene „Kann-Beschreibungen“ zu formulieren.

Die Lesetexte bieten auch Gelegenheit für interkulturelles Lernen: Geburtstagstraditionen in verschiedenen Ländern werden vorgestellt, dazu werden die passenden Glückwünsche auf Englisch und Deutsch sowie in acht weiteren Sprachen präsentiert (S. 132-133).

# X-tra

YOUR ENGLISH MAGAZINE

## Birthday games

### Pass the parcel

You get a parcel with a lot of paper around it. The music starts. You pass the parcel round the circle. The music stops. The parcel stops. The player with the parcel takes the first piece of paper from the parcel. The music starts. Pass the parcel. The music stops. The player with the parcel takes the second piece of paper etc. Who finds out first what is in the parcel gets the present.



### Message mix-up

Whisper a message in your neighbour's ear. They whisper the same message to their neighbour. Their neighbours whisper to the next person. The next person whispers to the next person ... At the end, listen to the message. Is it the same?



### Wink murder

Choose a detective. The detective goes out of the room. Now choose a murderer. The detective returns. The murderer winks. People 'die'. Can the detective find the murderer?



### Musical chairs

Everyone sits on a chair. The music starts. Everybody walks/dances round the chairs. Take one chair away. The music stops. Everyone sits down. But not one person. They are 'out'. The music starts again.



### Musical statues

Run around the room or dance around the room. The music

stops. STOP IMMEDIATELY! Be a statue. You can't be a statue? You are 'out'.



### Duck duck goose

Sit in a circle. One person is 'it' and walks around. He or she taps people's heads and says 'duck' or 'goose'. When 'it' says 'duck', nothing happens. When it says 'goose' the goose stands up. 'It' and the goose run around the circle. Can the goose catch 'it'? Can 'it' sit in the goose's seat?



## Birthday facts

It's your birthday! Today? Did you know:

- It is 31,536,000 seconds since your last birthday!
- There are 76,570,430 new babies in the world since your last birthday – and now there are five more!
- Your heart beats at 72–80 beats a minute. That's 42,075,900 beats since your last birthday!
- We all dream a lot. In your case that's 1,460 dreams since your last birthday.
- August is the favourite birthday month (then July, then September).
- October 5th is the most common birthday in the USA. May 22 is the least common birthday.



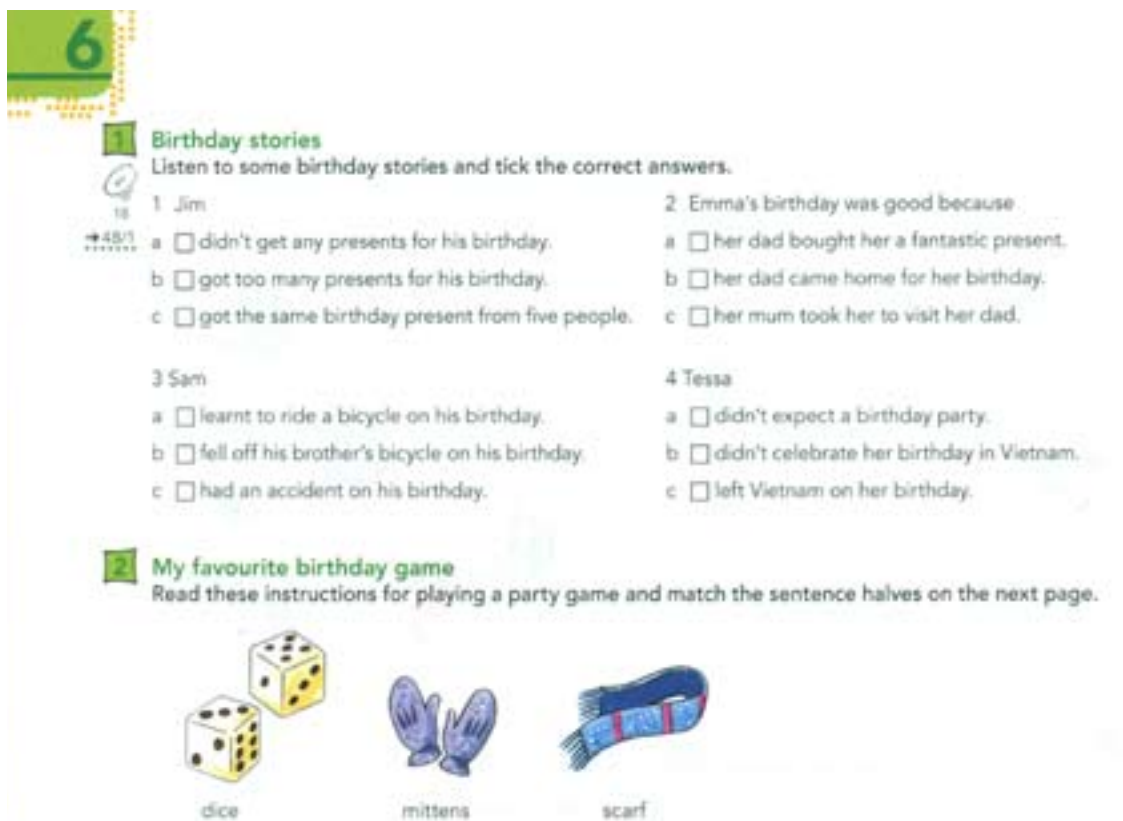
Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓		✓	✓	✓	✓	

## Siebte Schulstufe

Das Kapitel 6 in *Textbook 3* und *Workbook 3* (*Achieve* und *Excel*) kreist um das Thema „Feste und Feiern“ (*Celebrations*), im Besonderen um das Geburtstagsfest, seine Geschichte und Traditionen in verschiedenen Ländern, was auch für interkulturelles Lernen genutzt werden kann. Das Thema wird im *Textbook* thematisch und wortschatzmäßig aufbereitet: Nach der Einführung des Vokabulars führt der Lesetext *Birthday Facts* (*Textbook 3*, S. 48) in Geschichte und Bräuche des Geburtstagsfeierns ein.

Die Leseaufgabe *My favourite birthday game* im *Workbook 3* (*Achieve*, Unit 6, S. 48-49; *Excel*, Unit 6, S. 46-47) ist eine längere Spielanleitung und wurde als Beispiel für eine Aufgabe gewählt, die zu Deskriptor 5 der Fertigkeit „Lesen“ hinführt. Das Verständnis dieser Anleitung für ein *party game*, bei dem eine Tafel Schokolade mit Hut, Schal, Handschuhen und Besteck gegessen werden „darf“, wenn man einen Sechser würfelt, wird durch eine *matching exercise* überprüft, bei der passende Satzteile (Bedingungen) gefunden werden müssen. Um die Aufgabe durchzuführen, müssen u. a. folgende Lese-strategien aktiviert werden: 2.1 *Scanning/reading for detail* und 3.5 *Making propositional inferences*. Der Text ist zwar ziemlich komplex, was Wortschatz und Strukturen betrifft, das Spiel kann aber bei vielen Kindern als bekannt vorausgesetzt werden, was das Leseverständnis erheblich erleichtert.

Im *Workbook* gibt es weitere Lese- und Hörtexte zum Thema „Feste und Feiern“ sowie verschiedene Übungen zu *language in use*, die auf die Struktur *If A does this or that ..., B will/won't ...* zum Ausdruck von Bedingungen abzielen.



**6**

**1 Birthday stories**  
Listen to some birthday stories and tick the correct answers.

18  
→48/1

1 Jim

a  didn't get any presents for his birthday.  
b  got too many presents for his birthday.  
c  got the same birthday present from five people.

2 Emma's birthday was good because

a  her dad bought her a fantastic present.  
b  her dad came home for her birthday.  
c  her mum took her to visit her dad.




3 Sam

a  learnt to ride a bicycle on his birthday.  
b  fell off his brother's bicycle on his birthday.  
c  had an accident on his birthday.

4 Tessa

a  didn't expect a birthday party.  
b  didn't celebrate her birthday in Vietnam.  
c  left Vietnam on her birthday.

**2 My favourite birthday game**  
Read these instructions for playing a party game and match the sentence halves on the next page.

dice                      mittens                      scarf

For my favourite party game you need a bar of chocolate, dice, a hat, a pair of mittens, a scarf, a pair of sunglasses and a knife and fork.

- Sit in a big circle on the floor and put the chocolate and all the clothes in the middle.
- The first player throws the dice. If a 1, 2, 3, 4 or 5 is thrown, he or she gives it to the next player to throw. If a 6 is thrown, the player gives it to the next player and then goes into the middle of the circle, puts on the hat, the scarf, the mittens and the sunglasses and tries to eat the bar of chocolate with the knife and fork. (If you want to make the game even more difficult, don't take the wrapper off the chocolate.)
- Each player throws the dice until someone else throws a 6.
- The next player who throws a 6 takes the clothes from the player in the middle, puts them on and tries to eat the chocolate with the knife and fork.
- When someone eats the last piece of chocolate, the game is over.

48 Achieve

6

- 1 You can only eat some chocolate
- 2 If you are wearing mittens and using a knife and fork,
- 3 If you want to make it more difficult,
- 4 If someone else throws a 6 while you are eating the chocolate,
- 5 If there is no more chocolate,

- a  it is very difficult to eat a bar of chocolate.
- b  the game is over.
- c  you have to give them the clothes and the knife and fork.
- d  leave the wrapper on the chocolate.
- e  if you throw a 6.

### 3 A present for Tim

+50/2

a Mark the correct alternative in these sentences.

- 1 He's a good friend, so I **will/won't** buy him a present for his birthday.
- 2 I **won't/may** buy him a book, but I'm not sure what sort of books he likes.
- 3 I **will/might** buy him a CD, but that may not be a good idea as he already has a lot of CDs.
- 3 I'm **not going to/I will** buy him a computer game because he doesn't like them.
- 2 I have decided. I **am going to/might** buy him a sweater.

I'm going to ... (100% sure) **G**  
 I will/won't ...  
 I may/may not ...  
 I might/might not ...



b Complete Molly and Martin's conversation with the words below.

will • going to • going to • going to • may • may

Molly: Hi, Martin. What are you doing this afternoon?

Martin: I'm (1) going to buy a birthday present for Tim.

Molly: Oh, yes, it's his birthday on Thursday, isn't it? What are you (2) \_\_\_\_\_ buy him?

Martin: I'm not sure. I (3) \_\_\_\_\_ get him a computer game, but I don't know which one. I don't want to buy him something he's already got. Perhaps a book would be better. What are you going to get for him?

Molly: I've already decided that I'm (4) \_\_\_\_\_ buy him a CD. But I'm not sure what CD to buy. I (5) \_\_\_\_\_ get him an Angry Horse CD or perhaps something by Lola Starr.

Martin: I think he likes Puffball.

Molly: You're right – I'll get him their latest CD.

Martin: I'm sure he (6) \_\_\_\_\_ like that.



Achieve 49

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓	✓	✓			

**Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich**  
 Im Vergleich zu den einfachen Spielanleitungen im Band 1 des Lehrwerkes ist der Text der Anleitung auf der 7. Schulstufe viel länger und komplexer, was Wortschatz und besonders Strukturen betrifft (Konditionalsätze). Während auf der 5. Schulstufe diese Lesetexte zum Vergnügen gelesen werden sollen, damit das Spiel bei einer Geburtstagsparty tatsächlich gespielt werden kann, wird auf der 7. Schulstufe darauf geachtet, dass Schülerinnen und Schüler für verschiedene Lesestrategien sensibilisiert werden, wie z. B. Informationen, die nicht explizit gegeben werden, zu entnehmen und Schlussfolgerungen zu ziehen.

### 3 Die produktiven Fertigkeiten – Sprechen und Schreiben

Der Raster für die produktiven Fertigkeiten „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und Schreiben“ ist nach folgendem Schema aufgebaut:

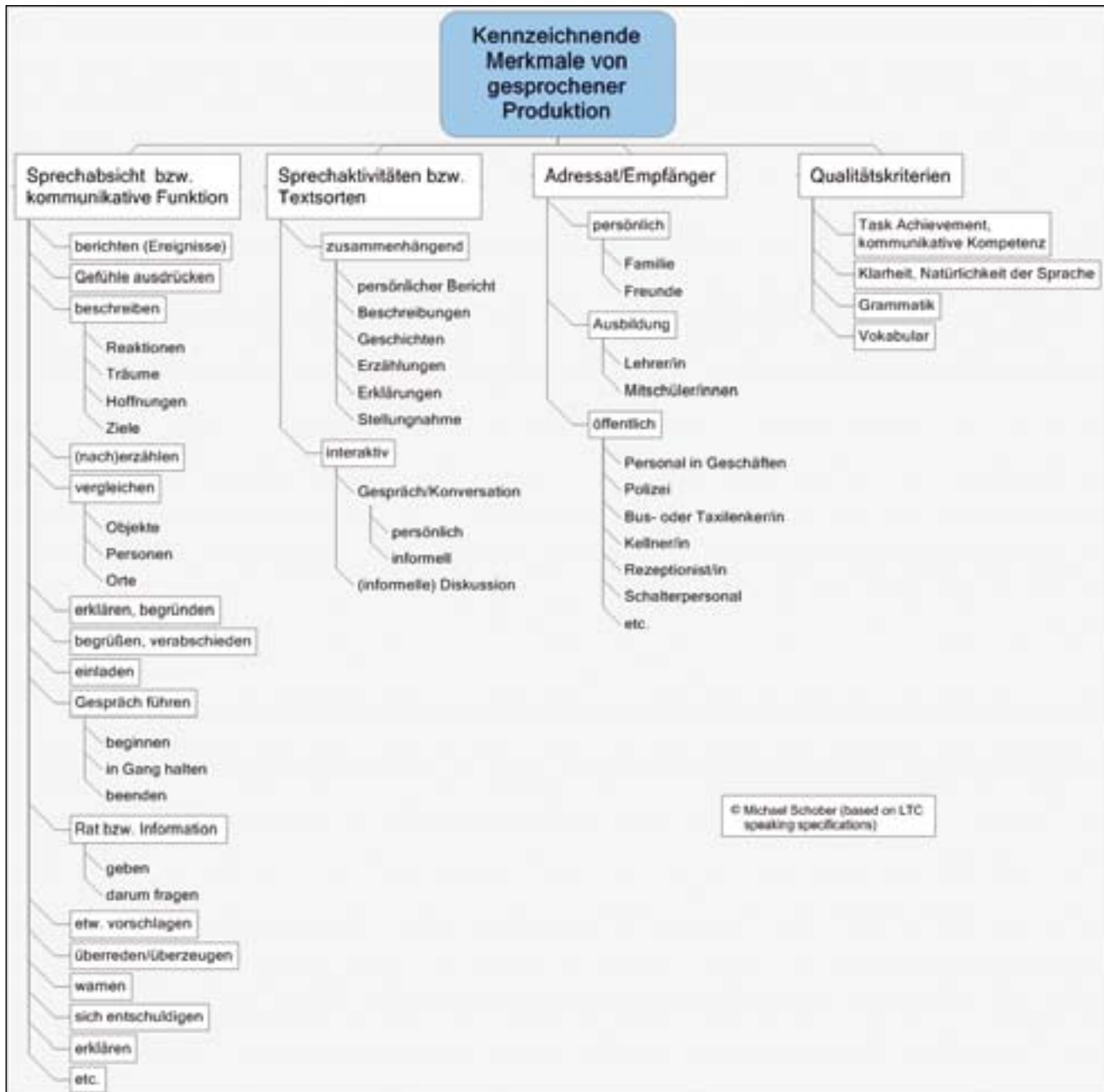
- **Lehrwerk/Quellenangabe** (Kurzbezeichnung des Lehrwerks; die vollständigen Angaben finden sich in der Literaturliste in Kapitel 5)
- **BiSt-Deskriptor E8:** Relevanter Deskriptor der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe.<sup>24</sup> Für alle anderen als die 8. Schulstufe gilt, dass das Aufgabenbeispiel in weiterer Folge erst zu diesem Deskriptor hinführen wird.
- **ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten):** Passender Deskriptor aus den *Erweiterten Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*<sup>25</sup> für alle Schulstufen außer der 8., um das tatsächliche Niveau der Aufgabe zu beschreiben.
- **Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein):** Hier werden globale Beschreibungen der sprachlichen Mittel aus dem GERS Kap. 5.2.1 angeführt, um das Niveau der linguistischen Kompetenzen anzugeben, das für die Ausführung der Aufgabe erforderlich ist. Detaillierte Skalen finden sich im GERS Kap. 5.2.1.
- **Themenbereich(e):** Themenbereiche laut „Praxishandbuch“<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Moser, Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch.* (Neuaufgabe 2009). Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009. S. 12-16.  
<sup>25</sup> Horak, Angela, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe.* Praxisreihe. Graz: ÖSZ, 2006.  
<sup>26</sup> Moser, Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch.* (Neuaufgabe 2009). Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009. S. 32.



## 3.1 Sprechen

### 3.1.1 Schematische Darstellung des Kommunikationsmodells für Sprechhandlungen, basierend auf den Spezifikationen des *Language Testing Centre* Klagenfurt für die Bildungsstandards-überprüfung



## 3.1.2 Unterrichtssequenzen: An Gesprächen teilnehmen

### 3.1.2.1 Red Line 2 und Red Line 4, Verlag öbv Klett

	6. Schulstufe	8. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Red Line 2. Coursebook.</i> S. 39, Unit 3.	<i>Red Line 4. Coursebook.</i> S. 17, Unit 1.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 6:</b> Kann vertraute Alltagssituationen bewältigen, z. B. Gespräche in Geschäften, Restaurants und an Schaltern führen. (A2)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann in Spielsituationen einfache Rollen übernehmen, z. B. ein Einkaufsgespräch führen. (A1.2)	Ich kann in einem <i>Fast-Food</i> Lokal etwas zum Essen bestellen. (A2.1)
<b>Wortschatz/ Flexibilität und grammatische Korrektheit<sup>27</sup></b>	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art. (A1)	Kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. (A2)
<b>Themenbereich(e)</b>	Essen und Trinken	

### Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

#### Sechste Schulstufe

Unit 3 befasst sich mit dem Thema *pocket money*. Zunächst lesen die Schülerinnen und Schüler, wie viel Taschengeld englische Jugendliche bekommen und wofür sie es in der Regel ausgeben (*list of top seven favourites*). Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, ebenfalls eine Liste zu erstellen, wofür sie ihr Taschengeld ausgeben und diese Liste einander vorzustellen. Danach reihen sich mehrere Situationen aneinander, in welchen Taschengeld ausgegeben werden kann. Zunächst folgt ein kurzer Dialog in einem Geschäft, wobei es um den Umtausch eines Kleidungsstücks geht. Der Dialog soll gelesen, verändert und dann als Rollenspiel aufgeführt werden. Nachfolgend leitet ein kurzer Hörtext (Dialog: *Ordering a CD; Going to a snack bar*) über zum Thema *snacks*. Viele Jugendliche geben einen Teil ihres Taschengeldes für Getränke und *snacks* aus. Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler einer Speisekarte eines Schnellimbisses gezielte Informationen entnehmen. Danach sollen sie in Partnerarbeit über ihr Lieblingsessen reden. Dazu gibt es eine Kopiervorlage im *Teacher's resource pack* (S. 130), auf der mögliche Fragen als Unterstützung angeboten werden. Im Anschluss daran hören und lesen die Schülerinnen und Schüler einen längeren Dialog. Vier Jugendliche, die im Lehrwerk durchgehend vorkommen und aus Greenwich stammen, bestellen in einer *snack bar* in Greenwich Speisen und Getränke. Es geht darum, den Dialog zu verstehen und Fragen zu beantworten. Dabei kommen vermehrt *possessive pronouns* und *question tags* vor. Es schließt eine kurze Übung zur Verwendung von *question tags* und eine Übung zur Verwendung von *possessive pronouns* an.

<sup>27</sup> Für die Fertigkeiten „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängend sprechen“ beziehen sich die Autorinnen und Autoren in dieser Publikation auf folgende Referenzen: Vgl. GERS, Kap. 5.

Heft 4 der Praxisreihe des ÖSZ (*Bildungsstandards für Fremdsprachen*) führt für die Fertigkeit „Sprechen“ auf S. 17-24 noch weitere Kriterien für sprachliche Korrektheit (z. B. Orthografie, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion) an. Diese finden Sie auf der CD.

Nun folgt der hier relevante Dialog, der zu Deskriptor 6 hin­führt: *Ordering in a snack bar* (Coursebook, S. 39, Nr. 4). In einer *warm-up activity* werden die Schülerinnen und Schüler darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, höflich zu sein (*please, thank you, sorry*). Danach lesen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit einen Modelldialog (*waitress, customer*). Im Anschluss daran sollen sie einen eigenen Dialog erarbeiten und anschließend vorspielen. Dazu können sie eine selbst erstellte Speisekarte verwenden. Im *Course book* werden als Unterstützung *Useful phrases* angeboten:

A: Hello. Are you ready to order?

B: Can I have a menu, please?

A: Oh, sorry. Here you are.

B: Thank you.

A: What would you like?

B: I'd like the fish and chips, please.

A: Would you like something to drink?

B: I'd like some water, please. No, thank you.

Im weiteren Verlauf der Unit geht es in mehreren Lese- und Hörtexten noch um *shopping* (*clothes, food for a party*), wobei die Zukunft mit *going to* und *some and any* vermehrt vorkommt. Weiters geht es darum, ein Geburtstagsgeschenk für eine der Jugendlichen zu finden, die ein großer Fußballfan ist.

Die fünf *skills* sind in dieser Unit in einer gut durchdachten Sequenz von Unterrichtsschritten repräsentiert. Zusätzliche Übungen zu jedem Schritt finden sich im *Workbook*.

Question tags, and mine and yours Language 1 3

3 It's mine!

Rewrite the answers to the questions. Use possessive pronouns in your answers.

Example: Whose drink is this? – It's my drink. → It's mine.

- Whose awful shoes are these? – They're his shoes!
- Is this your sandwich? – No, it's your sandwich.
- Are those her jeans? – No, they're his jeans.
- Whose great comics are these? – They're my comics!
- Is this your bike? – No, it's her bike.
- Whose computer game is this? – It's our computer game.
- Are those your skateboards? – No, they're their skateboards.
- Is that their chocolate in the kitchen? – No, it's my chocolate!
- Whose dog is in my garden? – It's her dog!

GRAMMAR

my	-	mine
your	-	yours
his	-	his
her	-	hers
our	-	ours
your	-	yours
their	-	theirs

4 Real talk: Ordering in a snack bar

Waitress: Hello. What would you like?  
 Customer: I'd like the fish and chips, please.  
 Waitress: Would you like something to drink?  
 Customer: Yes, I'd like a fruit drink.  
 Waitress: Lime or orange?  
 Customer: Lime, please.  
 Waitress: Thank you.

Waitress: Hi. Are you ready to order?  
 Customer: Can I have a menu, please?  
 Waitress: Yes, of course. Here you are.  
 Customer: Thank you.  
 Customer: I'd like bacon and eggs, and a cup of tea, please.  
 Waitress: Thank you.



USEFUL PHRASES

A: Hello. Are you ready to order?  
 B: Can I have a menu, please?  
 A: Oh, sorry. Here you are.  
 B: Thank you.

A: What would you like?  
 B: I'd like the fish and chips, please.  
 A: Would you like something to drink?  
 B: I'd like some water, please.  
 No, thank you.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
6.	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

## Achte Schulstufe

Der Titel von Unit 1 ist *New York*. Zunächst wird das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aktiviert. Danach wird auf das Essen in Feinkostgeschäften am Beispiel von den in New York typischen *Delis* eingegangen. Der Abschnitt beginnt mit einem Comic *A meal in Manhattan*, das die Schülerinnen und Schüler lesen sollen und auch hören können. Es geht darin um ein spezielles Sandwich in *Diego's Deli, The Manhattan Monster*. Im Anschluss daran sollen die Schülerinnen und Schüler in Einzel- oder Partnerarbeit über mögliche Zutaten in diesem Sandwich sprechen und ihr eigenes *monster sandwich* kreieren.

Nun folgt der hier relevante Dialog, der zu Deskriptor 6 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt (*Coursebook*, S. 17, Nr. 2).

Zunächst wird anhand einer Speisekarte relevantes Vokabular eingeführt bzw. wiederholt. Im Anschluss daran sollen die Schülerinnen und Schüler einen Dialog ausführen. Ein Dialogpartner bzw. eine Dialogpartnerin ist der Kellner bzw. die Kellnerin und ein Dialogpartner bzw. eine Dialogpartnerin ist der Kunde bzw. die Kundin. Als Unterstützung werden *Useful phrases* angeboten.

Für etwas schwächere Schülerinnen und Schüler wird im *Teacher's resource pack* (S. 51) eine Kopiervorlage bereitgestellt, mit deren Hilfe zusätzliche Wortschatzübungen als Vorentlastung gemacht werden können. Außerdem werden noch ausführlichere sprachliche Hilfen für den Dialog angeboten.

In diesem Dialog wird der Dollar als Währung eingeführt. Im Anschluss an den Dialog werden sowohl im *Coursebook* (S. 17, Nr. 3) als auch im *Workbook* (S. 6, Nr. 3) Übungen mit der Währung empfohlen.

Nun sollen die Schülerinnen und Schüler ein Rezept für ihr *special sandwich* erstellen und die Schritte der Zubereitung beschreiben sowie eine Zeichnung ihres *sandwiches* machen und das Ganze präsentieren. Danach ist jener Teil der Unit, der sich mit Essen und Trinken beschäftigt, abgeschlossen.

Im weiteren Verlauf der Unit lernen die Schülerinnen und Schüler den historischen Aspekt der USA als Einwanderungsland kennen. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, Gefühle auszudrücken. Das Thema der Unit wird im Bereich der Sprachmittlung (*Coursebook*, S. 102-103) wieder aufgegriffen. Hier fungiert ein Jugendlicher bzw. eine Jugendliche bei einer Taxifahrt als sprachlicher Vermittler bzw. als sprachliche Vermittlerin zwischen dem Taxifahrer und den Eltern, die nicht gut Englisch können.


In den Kopiervorlagen zur Unit 1 (*Coursebook*, S. 56-64) wird ein komplett ausgearbeiteter Stationsplan für offenes Lernen zum Thema „New York“ angeboten.

Die fünf Fertigkeiten sind in dieser Unit in einer gut durchdachten Sequenz von Unterrichtsschritten ausgewogen repräsentiert. Zusätzliche Übungen zu jedem Schritt finden sich im *Workbook*.

**2 Real talk: At the deli**

## DIEGO'S DELI

<p>Coffee to go \$2.60</p> <p>Coffee to go &amp; Danish or cupcake \$4.60</p> <p>Empire State Breakfast \$7.49 pancakes with maple syrup, eggs, sausage, bacon, potatoes, bagel or toast and coffee</p>	<p>Big sandwiches \$6.49 cream cheese or egg, two slices of bacon, pestremi or turkey with lettuce, tomato and French fries</p> <p>Diego's special sandwich \$5.95</p> <p>Milkshakes \$2.60 strawberry, cherry, banana</p>
---	--









- a) Look at the menu. Match the pictures with the words on the menu.
- b) Work with a partner. One of you orders something to eat and drink at the deli. The other partner is the waiter / waitress.

**USEFUL PHRASES**

- A: Hi! What can I get you?  
 B: I'll have a ... , please.  
 A: Would you like it with ... ?  
 Enjoy your meal!  
 That's ... , please.  
 B: Here's ... . You can keep the change.

**3 Money**

How much money is there each time?

1. One dollar bill, a dime and two quarters.
2. Two dollar bills, a quarter and two nickels.
3. Three dimes and three cents.
4. A quarter, a nickel and two cents.
5. Three quarters and three dimes.
6. Five dollar bills, five nickels and a cent.



**4 Your turn: A special sandwich**

Make your own recipe for a favorite sandwich. Write a list of ingredients. Add instructions and a picture of the sandwich.



→ WB 6, 1-2

seventeen

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
8.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zu den Sprechaufgaben in der 6. Schulstufe sind jene in der 8. Schulstufe inhaltlich und sprachlich wesentlich komplexer, außerdem wird in den Aufgaben der 6. Schulstufe *British English* verwendet und in jenen der Unit 1 in der 8. Schulstufe *American English*, wobei auch die Unterschiede aufgezeigt werden. In der 6. Schulstufe können sich die Schülerinnen und Schüler an einem Musterdialog orientieren, das ist in der 8. Schulstufe nicht mehr der Fall. Es werden bis zur 8. Schulstufe ein beträchtlicher Zuwachs an grammatischen Strukturen und Vokabular sowie der kontinuierliche Aufbau von effizienten Interaktionsstrategien vorausgesetzt, um die gestellten Aufgaben bewältigen zu können (vgl. dazu auch GERS 4.4.3.5 „Interaktionsstrategien“).

### 3.1.2.2 *Friends 2* und *Friends 4*, Verlag Veritas

	6. Schulstufe	8. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Friends 2. Course Book.</i> Unit 6, S. 41, Übung 8. CD 1/27.	<i>Friends 4. Course Book Plus.</i> Unit 3, S. 26, Übung 8. CD 1/7.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 3:</b> Kann in einem Gespräch (z. B. Gruppengespräch in der Klasse) Zustimmung äußern bzw. widersprechen und andere Vorschläge machen. (A2+)  <b>Deskriptor 5:</b> Kann in einfachen Worten die eigenen Ansichten, Pläne und Absichten äußern und begründen. (B1)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann in einfachen Worten meine Meinung zu einem vertrauten Thema sagen. (A2.1)  Ich kann sagen, ob ich mit etwas einverstanden bin oder nicht. Ich kann auch andere Vorschläge machen. (A2.1)	Ich kann in einem Gruppengespräch (in der Klasse) über vertraute Themen meine Meinung einbringen und begründen. (B1.1)  Ich kann in Simulationen eine Rolle übernehmen und dabei Standpunkte vertreten, die nicht meiner persönlichen Meinung entsprechen. (B1.2)

<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer, memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen. (A2)	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten. (B1)
<b>Themenbereich(e)</b>	Hobbys und Interessen Umwelt und Gesellschaft	Umwelt und Gesellschaft

## Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

### Sechste Schulstufe

Die Übung 8 *Be a sponsor* auf S. 41 des *Course Book 2* soll hier als Beispiel dienen für eine Aufgabe, die zu den Deskriptoren 3 und 5 der Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt.

Das Thema der Unit 6 lautet *At the Zoo*. Die multikulturelle Klasse von Ms Holzer (vgl. *Teacher's Book*, „Schauplätze und Charaktere“, S. 4) plant einen Ausflug und diskutiert die Für und Wider der verschiedenen Ausflugsziele *cinema, musical, museum, park, sports, swimming, zoo*. Dazu gibt es Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibübungen (S. 38-40), bei denen es sprachlich in allen Fertigkeiten darum geht, Vorschläge mit *we could/ we should* zu machen und Zustimmung oder Ablehnung zu äußern (*I agree/ I don't agree*) bzw. Gründe für die eigene Ansicht zu nennen (*it will be boring/ it will be too expensive; it will rain, etc.*).

Die Situation, in die die oben genannte Sprechübung eingebettet ist, ist die folgende: Die Klasse hat sich für den Zoo entschieden und macht einen Ausflug in den Tiergarten, wobei ein Mädchen ein Plakat (kurzer Lesetext S. 41, Übung 8) bemerkt, auf dem dazu aufgerufen wird, eine Tierpatenschaft zu übernehmen. In einem Klassengespräch (Gruppengespräch) soll diskutiert werden, welches Tier dafür ausgewählt werden könnte: *Discuss in class if this is a good idea. Use these phrases.* Dazu werden Redemittel angeboten, wie *I think we should take the ..., I don't think we should take the ..., I agree, I don't agree, etc.* Das Vorbild für diese kurzen, aus fixen Redebausteinen bestehenden Dialoge ist der Hörtext 3 *Their opinions* auf S. 39 (CD 1/27), in dem die Sprecherinnen und Sprecher Vorschläge bezüglich des Ausflugsziels machen, zustimmen oder widersprechen und kurze Begründungen anführen.

Für die Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler nützliche Gesprächsstrategien erlernen. Dazu gehört auf dem Niveau A2 z. B., dass man ein Gespräch in Gang halten kann, dass man sagen kann, wenn man etwas nicht verstanden hat oder dass man um Wiederholung des Gesagten bitten kann. So genannte „Interaktionsstrategien“ werden in eigenen Skalen im GERS beschrieben, wie z. B. „Sprecherwechsel“, „Kooperieren“ und „Um Klärung bitten“.<sup>28</sup>

28 Vgl. GERS, Kap. 4.4.3.5 „Interaktionsstrategien“.

Für welches Tier sich die Klasse entschieden hat, erfährt man in einem Lese- bzw. Hörtext (Übung 9, S. 41, CD Track 29), in dem das Mädchen, das das Plakat entdeckt hat, ihrer Mutter am Handy erzählt, dass Frau Holzer die Patenschaft für ihre Klasse übernommen hat und dass die Wahl auf einen Affen gefallen ist, den sie „Jimmy“ nennen wollen. Den Abschluss der Unit 6 im *Course Book 2* bildet ein Lied *The Zoo of My Dreams*, das vor allem Fantasie und Emotionen anspricht (S. 42, Übung 10). Im *Teacher's Book* gibt es die Noten dazu und als *follow-up activity* Anregungen zu einem Spiel (*Teacher's Book*, Unit 6, S. 43).



Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
6.	✓	✓	✓	✓	✓			

### Achte Schulstufe

Die Unit 3 *Getting There* des *Course Book 4 Plus* ist dem Thema „Individualverkehr vs. öffentliche Verkehrsmittel“ gewidmet. Das Rollenspiel *But in my opinion* (S. 26, Übung 8) soll als Beispiel für eine Aufgabe herangezogen werden, die zu den Deskriptoren 3 und 5 der Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt. Es steht am Ende des Kapitels und dient dazu, das Gelernte praktisch anzuwenden und zu festigen.

Die Problematik und der Wortschatz zum Thema „Verkehr“ werden in mehreren Lese- und Hörübungen präsentiert. Zunächst wird in einem Lesetext (S. 22, Übung 2) die Haltung des *NIMBY-ism* („not in my backyard“) anhand der Schilderung des Verkehrsproblems in Oxfordshire thematisiert: Pendlerinnen und Pendler wollen Parkgaragen unmittelbar neben den Bushaltestellen, damit sie vom Auto auf öffentliche Busse umsteigen können; die Anrainer lehnen diese Parkgaragen in ihrer Wohnumgebung jedoch ab. *Traffic interviews* (Hörübung 3, S. 23, CD 1/7) bringen verschiedene Standpunkte zum Thema, die dann als Grundlage für das Rollenspiel dienen können. Weitere Argumente liefert der Lesetext (*fact file*) in Übung 6 *Traffic in Oxfordshire* (S. 24). Die Lernenden werden dabei aufgefordert, diese Daten und Fakten als Grundlage für eine eigene Recherche über den Verkehr in ihrer Region zu verwenden und in Gruppen darüber zu diskutieren bzw. schließlich ein eigenes schriftliches *fact file* zu erstellen.



Das eigentliche Rollenspiel (Übung 8, S. 26), das von den Autorinnen und Autoren als eher schwierig eingestuft wird<sup>29</sup>, sieht acht Rollen vor, die in den Rollenkärtchen kurz beschrieben werden:

*Discussion leader, Mr Hogson (Oxfordshire County Council), a local member of Greenpeace, mother of three children, pupil of local school, 14 years old, businesswoman, businessman, elderly woman.*

Es wird weder ein Zeitrahmen noch ein konkretes Ziel für das Rollenspiel genannt. Als Hilfestellung für die Durchführung werden Redemittel für die Kategorien *give your opinion/agreeing/partly agreeing/disagreeing* bereitgestellt.

Ein solches Rollenspiel erfordert nicht nur großen Wortschatz und Wissen zum Thema, sondern auch die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, in eine Rolle zu schlüpfen, die nicht ihrer Lebenswelt und dem eigenen Standpunkt entspricht. Für dieses Rollenspiel ist es wichtig, dass adäquate „Interaktionsstrategien“ für die Diskussion erlernt werden. Dazu gehört z. B., dass man eine Diskussion als Diskussionsleiter/in beginnen bzw. in Gang halten kann, alle zu Wort kommen lässt und einschreitet, wenn jemand vom Thema abschweift oder untergriffig wird und dass man die Diskussion entsprechend abschließen kann. Als Diskussionsteilnehmer/in muss man aufmerksam zuhören können, sich zu Wort melden und Redebeiträge anderer wieder aufnehmen können. Solche „Interaktionsstrategien“ werden in eigenen Skalen im GERS beschrieben, wie z. B. „Sprecherwechsel“, „Kooperieren“ und „Um Klärung bitten“.<sup>30</sup>

U3

My class did a roleplay on the topic of traffic in our town and we really liked it. I think you should try to do it as well.  
Get together in groups of eight. Read the phrases that will help you to do the roleplay, then have a look at the rolecards. Decide on the role each of you is going to play and act the roleplay out in class.

8 But in my opinion ...

give your opinion	agreeing	partly agreeing	disagreeing
In my opinion ...	You are absolutely right.	Well, perhaps.	I don't agree.
I think you should ...	That's true.	That's right, but ...	I don't think ...
I don't think it's okay that ...	I agree.	Yes, but don't you think that ...	I think that's nonsense!
I believe ...	Yes, that's the point.	You could be right ...	That's not true.
In my view ...	So do I. / Neither do I.	Do you really think so?	But I do. / But I don't.

**Discussion leader:**  
Your job is to make sure that everybody can give his or her opinion. You should not give your own opinion, but stay neutral.

**Mr Hogson:**  
You work for the Oxfordshire County Council.  
You want people to use public transport, give your arguments for it.

29 Vgl. dazu die Symbole im *Teacher's Book 4*, S. 34.  
30 GERS, Kap. 4.4.3.5 „Interaktionsstrategien“.

**A local member of Greenpeace:**

You think that public transport needs to be improved, you want more cycle paths in the town centre.

**Mother of three children:**

You live outside Oxford. It's a long way to the schools and the next shopping centre.  
You need your car and want to be able to use it in the centre of Oxford, too.

**Pupil of local school, 14 years old:**

You go to school by bike, sometimes you have to take the bus. But you don't like to wait for buses.  
You want more cycle paths.

**Businesswoman:**

You have to go to different cities for your job, you need your car: trains take too long and you don't live near a train station.

**Businessman:**

You live near Oxford and have your office in the centre of Oxford. You use Park and Ride and don't think that anybody needs a car to go to Oxford.

**Elderly woman:**

You are retired, you don't have a car any more. You use buses to go shopping, but the steps make it difficult for you. Nobody helps you with your bags.

**Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS**

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
8.	✓	✓	✓	✓				

**Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich**

Im Vergleich zu der einfachen Übung auf der 6. Schulstufe, bei der es darum geht, mit fixen Redebausteinen Rede und Gegenrede zu einem sehr vertrauten Thema in Gruppendiskussionen zu generieren, ist das Rollenspiel auf der 8. Schulstufe schon recht komplex: Nicht nur großer Wortschatz (und geeignete Redemittel für eine Diskussion), sondern auch einschlägiges Wissen zum Thema „Verkehr“ sind erforderlich, um an diesem Rollenspiel teilnehmen zu können. Weiters wird von den Lernenden die Bereitschaft gefordert, in die Rolle von Erwachsenen zu schlüpfen und unter Umständen Standpunkte zu vertreten, die nicht dem eigenen entsprechen bzw. die Rolle der Diskussionsleitung zu übernehmen.

### 3.1.2.3 New Highlight 1 und New Highlight 4, Verlag Veritas

	5. Schulstufe	8. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>New Highlight 1. Coursebook.</i> Unit 5, S. 79.	<i>New Highlight 4. Coursebook.</i> Unit 1, S. 19.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 4:</b> Kann einfache Vereinbarungen treffen. (A2)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann auf einfachstem Niveau sagen, ob ich mit etwas einverstanden bin oder nicht. Ich kann auch andere Vorschläge machen. (A1.2) <sup>31</sup>	
<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art. (A1)	Kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. (A2)
<b>Themenbereich(e)</b>	Familie und Freunde Hobbys und Interessen	

## Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

### Fünfte Schulstufe

Für eine allgemeine Beschreibung des Lehrwerks siehe *New Highlight* in der Fertigkeit „Lesen“, S. 40.

Die vorliegende Sequenz ist dem Abschnitt *Communication (Coursebook 1, Unit 5, S. 79)* entnommen.

Die Sprechsequenz ist nach einem in allen Units wiederkehrenden Muster aufgebaut. Ein kurzer Musterdialog stellt exemplarisch die Sprechsituation und -absicht vor. Im konkreten Fall geht es um das Ausdrücken von konkreten Plänen bzw. Absichten in naher Zukunft, unter Einsatz der Struktur des *present progressive with future meaning*. Die Schülerinnen und Schüler hören ein Gespräch zwischen Tom und Emma (zwei der vier Leitfiguren des Lehrwerks) von der CD. Danach werden sie aufgefordert, einen ganz ähnlichen Dialog zwischen Sarah und Jamie (den beiden anderen Leitfiguren), bei dem die einzelnen Satzglieder durcheinander geworfen sind, richtig zu ordnen und ins Heft zu schreiben. Die Überprüfung erfolgt durch Anhören des Dialogs auf CD. Danach lesen die Kinder das Gespräch mit verteilten Rollen. Leistungsstärkere Kinder können das Gespräch auch auswendig vortragen und dabei besonders auf eine die Sprechabsicht unterstützende Aussprache und Intonation achten.

Nach diesen stark strukturierten, eng an ein Muster angelehnten Lernschritten wird die Aufgabenstellung in den nächsten zwei Übungsschritten freier: Übungsschritt 5 ist ein *role play* in Form einer *information gap activity*. Partner A stellt eine Reihe von Fragen zu

<sup>31</sup> Dieser Deskriptor scheint in den erweiterten Checklisten zum ESP in dieser Form nicht explizit auf, sondern wurde sinngemäß für diese Sprechhandlung adaptiert.

einer geplanten Geburtstagsparty und Ferienplänen. Partner B arbeitet mit einem Raster auf den *Partner pages* weiter hinten im Buch (*Coursebook 1*, Unit 5, S. 85), wobei er oder sie sozusagen die Identität eines von vier Kindern annimmt und die entsprechenden Antworten gibt. Die Lernenden müssen dabei Informationen, die sie stichwortartig in Tabellenform vorfinden, in ganzen Sätzen ausdrücken.

In Arbeitsschritt 6 erfolgt noch eine weitere Annäherung an die Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler, in dem diese nun aufgefordert werden, die – mittlerweile mehrfach geübten und gefestigten – Strukturen in einem Gespräch über ihre eigenen Pläne anzuwenden.

**SPEAKING**



**Other plans**

- TOM** What are you doing this evening?  
**EMMA** I'm going to town with dad.  
 We're going to the cinema.  
**TOM** And what are you doing next Saturday?  
**EMMA** I'm going to the swimming pool with Kevin.  
**TOM** And what about next Sunday?  
**EMMA** Next Sunday? Er. I'm not sure.  
**TOM** Oh, I'm going to Jamie's farm on my bike.  
 Do you want to come too? I can ask Jamie.  
**EMMA** Yes, please – great!



**4 Sarah and Jamie**

a) Write the dialogue in your exercise book.

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>SARAH</b>                            | <b>JAMIE</b>                    |
| 1 this evening? / What / are you doing  | on the farm / I'm helping / mum |
| 2 next Saturday? / are you doing / What | dad / in the shop / I'm helping |
| 3 next / about / Sunday? / And what     | are coming / Tom and Emma       |
| 4 nice / That's                         | too? / to come / Do you want    |
| 5 please / – great! / Yes,              | OK, / on Sunday / see you       |



b) Listen and check.

c) Practise the dialogue with a partner.

→ W 5B, 15

**5 ROLE PLAY**

**Partner A:** Ask Partner B these questions.

- 1 What's your name?
- 2 When's your birthday?
- 3 What are you doing on your birthday?
- 4 Who are you inviting?
- 5 What are you doing this evening?
- 6 What are you doing at the weekend?
- 7 What are you doing in the holidays?

**Partner B:** Which boy or girl are you?

Pick one. Then look at page 85 and answer Partner A's questions.



Kylie



Alex



Lynn



Justin

**6 AND YOU? Ask a partner.**

- 1 What are you doing this evening?
- 2 What are you doing in the holidays?
- 3 What are you doing tomorrow?
- 4 What are you doing at the weekend?

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓				✓	

## Achte Schulstufe

Auch auf den Schulstufen sieben und acht zieht sich der aus den ersten beiden Bänden bekannte Aufbau durch, wobei der Abschnitt *Communication* durch das so genannte *Skills training* ersetzt wird. Hier wird auf zwei Doppelseiten Übungsmaterial, gegliedert nach den Fertigungsbereichen *listening, speaking, reading* und *writing*, angeboten.

Die hier beschriebene Unterrichtssequenz zur Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ ist der ersten Unit des 4. Bandes entnommen (*Coursebook 4, Unit 1, S. 19*).

Der Aufbau entspricht genau dem Schema, das in dem Lehrwerk durchgehend angewendet wird und daher für die Lernenden einen hohen Wiedererkennungswert hat und dadurch zur Routinenbildung beiträgt. Auch die sprachliche Handlung ist sehr ähnlich, es geht um das Aussprechen einer Einladung zu einer Party. Nach dem Musterdialog *Brianna's Invitation* folgt im zweiten Schritt der Dialog *Tyrell's Invitation*, der als Lückentext abgedruckt ist. Die Lernenden füllen die *gaps* ein und hören danach den Hörtext zur Kontrolle. Danach wird der Text in Partnerarbeit mit verteilten Rollen gelesen.

Danach erfolgt wieder der Transfer in Form eines Rollenspiels auf Basis von *role-play cards*, die im Anschluss an den Basisteil angeboten werden. Allerdings brauchen die Schülerinnen und Schüler das benötigte sprachliche Material nur von den komplett ausformulierten *role-cards* abzulesen, die Übung ist also sehr einfach gehalten.

Für leistungsstärkere Gruppen könnte man als Lehrperson die Aufgabenstellung anspruchsvoller gestalten, indem man z. B. die jeweiligen Dialogteile auf den *role-cards* umarbeitet und nur stichwortartig formuliert.

Unit 1

### SPEAKING Invitations

**1** Brianna's invitation

**19:15**

- What is Brianna doing on Saturday evening?
- When should Tyrell be there?
- What can Tyrell bring?

**BRIANNA** Do you have any plans for Saturday night?  
**TYRELL** No, not really.  
**BRIANNA** I'm having a party. Do you want to come?  
**TYRELL** That sounds great, thanks. When should I be there?  
**BRIANNA** About 7 o'clock. There'll be some pizza and salad.  
**TYRELL** That sounds good. Can I bring anything?  
**BRIANNA** Yeah, can you bring some CDs?  
 Your music is better than my music.  
**TYRELL** OK. Thanks for the invitation. See you then.



19



## 2 Tyrell's invitation

### a) Finish the dialogue.

TYRELL Do you have ... for Friday evening?  
 JUSTIN No, ...  
 TYRELL I'm having a movie night. Do you ...?  
 JUSTIN That ..., ... . When ...?  
 TYRELL About 6 o'clock . There'll be lots of movies  
 and music concerts on DVDs.  
 JUSTIN That ... . Can I bring anything?  
 TYRELL Yeah, can ... some popcorn?  
 JUSTIN ... . See you then.

b) Read the dialogue  
 in a) with a partner.

## 3 DIALOGUE

Partner A: Invite partner B to  
 a party. Look at your card on  
 page 96.

Partner B: Look at your card  
 on page 96.

### Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS

Schul- stufe	Kompetenz- und Handlungs- orientierung	Authentizität der Aufgaben- stellung	Gleiche Gewichtung der Fertig- keiten in der Unit	Differen- zierung / Individuali- sierung	Interkultu- relles Lernen	Mehrsprachig- keit / Sprach- bewusstsein	Lerner- autonomie	Lern- strategien
8.	✓	✓	✓					

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Beide Unterrichtssequenzen sind nach dem selben Schema aufgebaut und zielen auf die gleichen Sprechfunktionen ab. Im Vergleich zum Beispiel auf der 5. Schulstufe ist die Situation in der zweiten Sequenz etwas differenzierter und das benötigte lexikalische und grammatikalische Material anspruchsvoller – wobei jedoch zu bemerken ist, dass die Aktivitäten grundsätzlich auf einem elementaren Niveau angesetzt und daher recht einfach sind.

### 3.1.2.4 English to go 2 und English to go 4, Verlag öbv-htp

	6. Schulstufe	8. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>English to go 2. Course- book. Unit 17, S. 107-109.</i>	<i>English to go 4. Course- book. Unit 9, S. 69.</i>
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 3:</b> Kann in einem Gespräch (z. B. Gruppengespräch in der Klasse) Zustimmung äußern bzw. widersprechen und andere Vorschläge machen. (A2+)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann an einfachen Gesprächen teilnehmen und Interviewfragen beantworten, z. B. über Freundinnen und Freunde [...] über Schule [...]. (A2.1)	

<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen. (A2+)	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um [...] die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären [...]. (B1+) <sup>32</sup>
<b>Themenbereich(e)</b>	Einstellungen und Werte	Körper und Gesundheit Einstellungen und Werte

## Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

### Sechste Schulstufe

Unit 17 *In my opinion* befasst sich thematisch mit dem Thema „Schwindeln/Schummeln“, das natürlich direkten Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hat. Als erster Impuls dient ein *chat* der *Wannabe campers* (*Coursebook 2*, Unit 17, S. 107), das sind die in Band 2 neu eingeführten Leitfiguren, eine Gruppe von Kindern aus verschiedenen Ländern, die sich am Beginn des Buches in einem Feriencamp kennenlernen und danach via *chatroom* in Kontakt bleiben. Darin erzählt Anne, ein Mädchen aus der Gruppe, dass sie in der Schule Schwierigkeiten bekommen hat, weil sie beim Schummeln erwischt wurde.

Die anderen Kinder kommentieren die Nachricht. So werden den Schülerinnen und Schülern die jeweils ganz verschiedenen kulturell bedingten Einstellungen zum Schummeln bewusst gemacht.

Die Sprechhandlung, die in einer gut aufgebauten Sequenz speziell eingeübt wird, ist das einfache Ausdrücken und Begründen von Meinungen.

In Lernschritt 1 (*Coursebook 2*, Unit 17, S. 108) werden mittels einer Leseaktivität (*multiple choice*) die Meinungen der Kinder und die Begründungen dafür herausgearbeitet. Das Gedankenmuster *He/she thinks/says ..., because ...* wird dabei auf natürliche und authentische Weise aktiviert.

In Lernschritt 2 erfolgt sofort der Transfer auf die persönliche Sicht der Schülerinnen und Schüler, indem sie aufgefordert werden, sich in Partnerarbeit zum Thema *cheating* auszutauschen. Die angebotenen *phrase builders* bieten wieder das Muster *I think ..., because ...* an sowie das *present perfect* in der Frage *Have you ever ...?*

Eine zusätzliche Festigung erfolgt in einer weiteren Sprechaktivität in Übungsschritt 4 (*Coursebook 2*, Unit 17, S. 109), wo die Kinder zu Einträgen in einem Online-Forum (Leseaktivität in Schritt 3) Stellung nehmen.

Der *self-check* am Ende der *Unit* im *Workbook* (S. 94) regt die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Reflexion über ihren Lernprozess an. Solche *self-checks* scheinen standardmäßig am Ende jeder *Unit* auf.

32 Das Niveau B1+ liegt an sich über dem Zielniveau der Bildungsstandards E8. Die Aufgabenstellung ist vom Anspruchsniveau her allerdings durchaus auf Niveau B1+ anzusiedeln. Dies ist vertretbar, weil es im Unterricht sinnvoll ist, Materialien und Aufgabenstellungen auf höherem Niveau einzuführen, um das Zielniveau (in diesem Fall A2+ bis B1) verlässlich zu erreichen. Außerdem muss man sich bewusst machen, dass zwar die Aufgabenstellung auf Niveau B1+ anzusetzen ist, die tatsächlichen Performanzen der Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen aber darunter liegen werden.

## To do

- Über Schummeln lesen und sprechen
- Meine Meinung mit *I think* ausdrücken
- Das *present perfect* üben
- Einen Text über kulturelle Unterschiede lesen
- Eine einfache Zusammenfassung schreiben



## Wannabe campers' chatroom

**Tomas** Hi, Seth. How are you?  
**Seth** I'm OK.  
**Tomas** I got your e-mail. What happened?  
**Seth** It was terrible. I couldn't play soccer for two weeks and I was grounded\*, too. But it's over now.  
**Tomas** I thought you helped the other kid!  
**Seth** I did, but Coach wasn't happy because I got into a fight.  
**Tomas** The campers asked about you, but I didn't tell them anything.  
**Seth** Thanks.  
**Anne** Hi, guys!  
**Tomas** Hi, Anne. How did you know we were here?  
**Anne** Just a lucky guess ;). I was surfing. Where have you been, Seth?  
**Seth** Oh, I got in trouble for fighting with a kid at school. I couldn't play soccer or use the internet for two weeks!  
**Anne** Wow. Your mum was really mad! I was grounded two months ago. My teacher caught me cheating\* on a test and told my mum.  
**Seth** You cheated!! People who cheat in my class are called dummies!

**Anne** I know, it was stupid – the answers I cheated on were wrong anyway\*!  
**Tomas** Cheating isn't so bad. Everyone does it.  
**Seth** Everyone? But it's BAD! I think it's worse than getting in a fight!  
**Tomas** But isn't it bad not to help a friend?  
**Seth** Cheating isn't helping. Don't you get in trouble for it?  
**Tomas** Only if the teacher catches us.  
**Seth** I still think it's wrong.  
**Tomas** What's new with you, Anne?  
**Anne** I'm getting ready for our school play.  
**Tomas** Really? Have you got a big role?  
**Anne** Yeah. I've got lots of lines to learn by heart\*!  
**Tomas** What's it about?  
**Anne** It's actually\* two sketches. We wrote them ourselves. They're about embarrassing\* moments.  
**Seth** My mom always embarrasses me!  
**Tomas** Mine, too! She always talks to me like I'm in kindergarten!  
**Anne** I know what you mean. Parents can be so embarrassing!

### Words and phrases

to be grounded = Hausarrest bekommen  
 to cheat = schwindeln  
 anyway = hier: sowieso

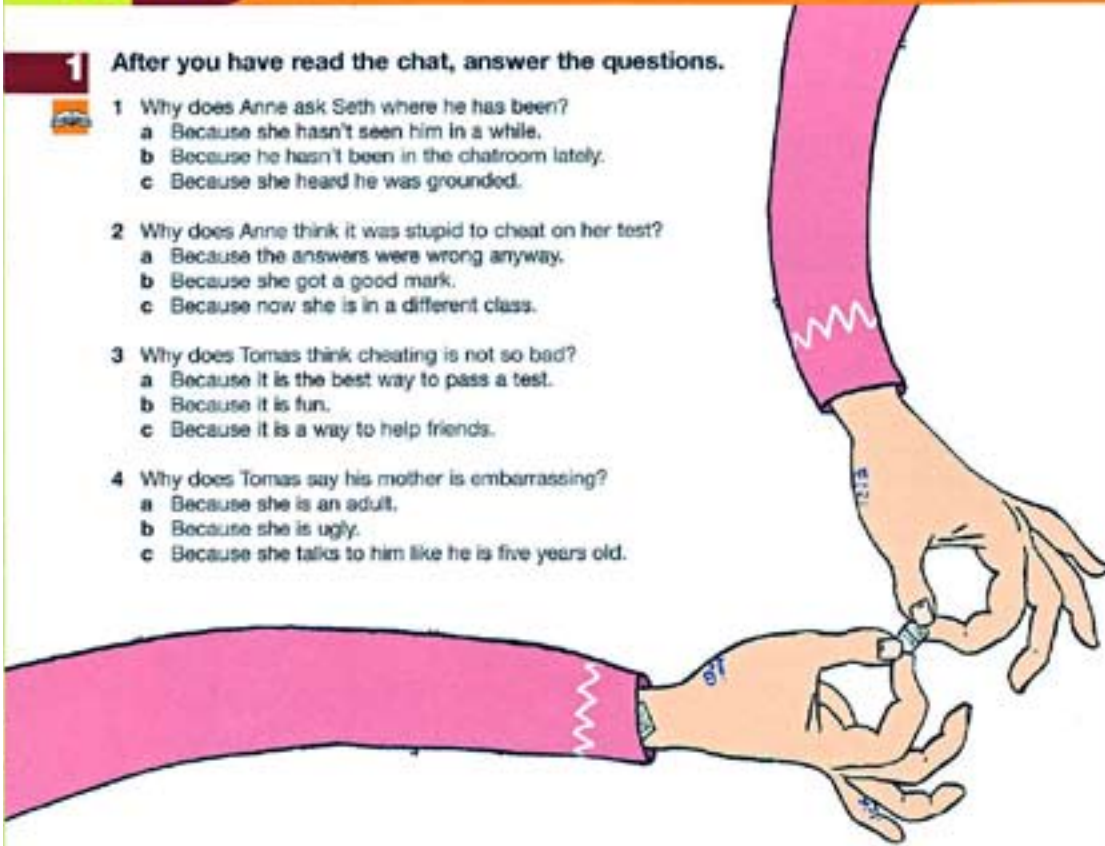
to learn by heart = auswendig lernen  
 actually = eigentlich  
 embarrassing = peinlich



**1** After you have read the chat, answer the questions.



- 1 Why does Anne ask Seth where he has been?
  - a Because she hasn't seen him in a while.
  - b Because he hasn't been in the chatroom lately.
  - c Because she heard he was grounded.
- 2 Why does Anne think it was stupid to cheat on her test?
  - a Because the answers were wrong anyway.
  - b Because she got a good mark.
  - c Because now she is in a different class.
- 3 Why does Tomas think cheating is not so bad?
  - a Because it is the best way to pass a test.
  - b Because it is fun.
  - c Because it is a way to help friends.
- 4 Why does Tomas say his mother is embarrassing?
  - a Because she is an adult.
  - b Because she is ugly.
  - c Because she talks to him like he is five years old.



**2** Work with a partner and talk about cheating. Do you think it is good or bad? Write down your ideas.



I think cheating is	OK when ... always wrong. sometimes OK. a way to ...
I think people cheat because	they're afraid they ... they want to ... they think ...
Have you ever cheated?	Yes, I have. I always cheat! _____ No, I haven't. No, I've never cheated.
Have you ever seen someone cheat?	Yes, one time I saw someone cheat on ... _____ No, I haven't.
Have you ever helped someone cheat?	Yes, I have. _____ No, I haven't.

**3** Read what British and American kids are saying about cheating in the youth forum. Put a 😊 by the message you like most and a 😞 by the message you like least.

Message board Log in • Start a new topic • Other message boards

	<b>Greg, 8</b> I was looking at my dictionary during a spelling test.
	<b>Alexis, 11</b> Sometimes I cheat when I play games with my friends, but only when we are all joking and laughing. If I win, I laugh and say, "I only won because I cheated." Then we all laugh and start a new game. If I didn't win, I say, "You're good! I cheated and you still beat me!" But I never cheat when we are serious, at a test or something. That's baaaaaad!!
	<b>Annie</b> I think cheating is wrong because if you get a good grade, you didn't really earn it.
	<b>Sara</b> I think the hardest part is that we don't think we can do it on our own. I cheated once on a science test and I got caught and had to retake it. I found out that I could have passed the first one! I'll never cheat again.
	<b>Xheneta</b> If you cheat, you are not learning. Sometimes people get it wrong and some people get it right. That's why you should not cheat because the answer could be wrong!
	<b>Lisa, 12</b> If you cheat, maybe you pass the test but you don't really learn anything.
	<b>Nick, 13</b> Cheating is very bad. A boy in school cheated off me. I told the teacher and he tried to beat me up after school.
	<b>Conny, 12</b> My friend let me copy her test, but my teacher saw me. I got in big trouble.
	<b>Nikki, 12</b> Cheating isn't so bad. Sometimes my friends need my help.
	<b>Simon, 12</b> Sometimes I have to cheat because the tests are so hard. I don't care if I cheat. The tests are stupid anyway!

**4** Tell a classmate about the messages you liked most/least.

I like the message from ... because	I think he/she is right. I feel the same way. It's funny.
I don't like this message because	I think he/she is unfair. It isn't true. I don't believe it.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
6.	✓	✓	✓		✓		✓	

## Achte Schulstufe

In dieser Sequenz wird die Sprechaktivität „Äußern und Begründen der persönlichen Meinung“ wieder aufgegriffen, allerdings zu dem wesentlich komplexeren und kontroversielleren Thema *teenagers and alcohol*. Die Problematik wird in verschiedenen abwechslungsreichen Schritten inhaltlich und sprachlich auf- und vorbereitet. In Lernschritt 10 (*Coursebook 4*, Unit 9, S. 69; *Project zig-zag debate*) geht es dann darum, das Thema mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu diskutieren.

Diskussionen über komplexe und kontroverse Themen in der Fremdsprache sind auf dieser Stufe im Unterricht grundsätzlich schwierig durchzuführen. Oft besteht ein Missverhältnis zwischen den vorhandenen sprachlichen Kompetenzen, der Vielschichtigkeit des Themas sowie dem Bedürfnis, die eigene Meinung engagiert vorzutragen. Die Kinder bzw. Jugendlichen fallen dabei oft in die Muttersprache zurück oder geben ihre Meinung(en) undiszipliniert wieder, ohne sich an Diskussionsregeln zu halten.

Die Autoren versuchen dieses Problem zu lösen, indem sie einerseits in den vorhergehenden Lernschritten eine umfassende sprachliche Vorentlastung bieten, andererseits mit dem Format der *zig-zag debate* bzw. *American debate* ein präzises Regelwerk vorgeben, nach dem die Diskussion ablaufen muss. Grob vereinfacht werden die Kinder dabei in zwei Gruppen eingeteilt, von denen jede einen anderen Standpunkt vertreten muss (also z. B. *absolutely no drinking of alcohol for teens* gegen *moderate social drinking should be allowed*). Die Schülerinnen und Schüler sammeln vorher in einem vorgegebenen Raster Argumente und Gegenargumente. Nun führt ein Mitglied der Gruppe A ein *statement* ein. Ein Mitglied von Gruppe B formuliert das *statement* noch einmal, gibt ein Gegenargument und führt dann ein neues *statement* ein, das er oder sie an ein zweites Mitglied von Gruppe A zurückspielt. So geht das Ganze (unter der Leitung der Lehrperson als Moderator/in) im Pingpongverfahren hin und her.

Das an sich komplexe Unterrichtsarrangement ist sowohl im *Coursebook* als auch im Lehrerhandbuch sehr gut aufbereitet und erklärt (Lehrerhandbuch S. 54, Kopiervorlage mit Grafik und Redebausteinen); außerdem gibt es auf der CD eine Aufnahme einer solchen *debate*, die den Schülerinnen und Schülern als Beispiel vorgespielt werden kann. So erscheint eine Durchführung für stärkere Gruppen durchaus praktikabel.

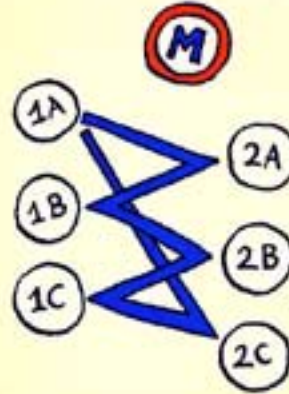
Die Autoren schildern im Handbuch auch klar aus, dass diese Aktivität für leistungsstärkere Gruppen vorgesehen ist. Mit schwächeren Gruppen kann man die Unit nach Übung 6 abschließen.

Der übliche *self-check* am Ende der Unit im *Workbook* (*Workbook 4*, Unit 9, S. 63) regt die Schülerinnen und Schüler wieder zur Selbstreflexion und -kontrolle an.

**10** You are going to have a debate about teens and alcohol. Read the rules. Then listen to a zig-zag debate.

The zig-zag debate follows strict rules:

- 1 Speaker 1 A starts. He/She looks at Speaker 2 A and presents the first idea.
- 2 Speaker 2 A repeats the idea in his/her own words and then makes a counterargument. Then 2 A turns to 1 B and says a new argument from his/her side.
- 3 Speaker 1 B repeats and responds to 2 A, then turns to 2 B and says a new argument. This goes on until the last speaker.
- 4 Each speaker is only allowed to present one argument.
- 5 Speakers may not interrupt one another.
- 6 Although speaking time is not limited, the moderator may stop the speaker if he/she takes too long or presents more than one argument.



**a. Collecting information**

Work in a team. Your teacher will tell you if you are for or against raising the drinking age.

- 1 First, brainstorm as many arguments as you can for your position. Make notes.
- 2 Then, think of arguments against your ideas (= counterarguments) that could come from the other team. Make notes.
- 3 Then try to think of good answers to the counterarguments. Make notes.

Argument	Counterargument	Answer to the counterargument
<i>The drinking age should be raised because alcohol is dangerous.</i>	<i>But alcohol is only dangerous if you drink too much, one drink is not dangerous.</i>	<i>One drink can be dangerous for a young person.</i>

**b. Practising**

In your team, practise presenting your arguments and answering counterarguments.

**c. Debating**

Set up chairs in the debate format. A moderator can begin the debate. Speaker 1 A starts the first argument.

**d. Feedback**

The audience gives feedback. Which side won the debate? Why? What did the speakers do well? What was unclear?

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
8.	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

In der 1. Sequenz geht es im Wesentlichen darum, die eigene Meinung in einer eng umschriebenen Form (einem simplen Interview) mit vorgegebenen sprachlichen Mitteln zu äußern. Eine Reaktion auf die Aussagen des Partners/der Partnerin ist nicht notwendig. Die 2. Sequenz setzt im Vergleich zur 1. wesentlich komplexere Interaktionsmuster voraus. Die eigene Meinung muss vorgetragen werden; andere müssen diese Meinung zurückspiegeln und darauf reagieren. Ein aktives Zuhören und flexibles, angemessenes Diskussionsverhalten werden – im Rahmen eines engen Regelwerks – gefördert.

## 3.1.3 Unterrichtssequenzen: Zusammenhängend sprechen

### 3.1.3.1 More 1 und More 3, Verlag Helbling Languages

	5. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>More 1. Student's Book.</i> Unit 17, S. 105, Nr. 5. <i>Teacher's Book.</i> Teil A: Didaktischer Kommentar und Lehrstoffverteilung, S. 64, Nr. 5. <i>Teacher's Book.</i> Teil B: <i>Worksheets</i> , S. 71, <i>Worksheet 1</i> .	<i>More 3. Basic course.</i> <i>Student's Book.</i> Unit 8, S. 64, Nr. 7. <i>Teacher's Book.</i> Teil A: Didaktischer Kommentar und Lehrstoffverteilung, S. 60, Nr. 7.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 4:</b> Kann über Sachverhalte und Abläufe aus dem eigenen alltäglichen Lebensbereich berichten, z. B. über Leute, Orte, Tätigkeiten. (A2+)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann über Fernsehgewohnheiten in wenigen, ganz einfachen Sätzen berichten. (A1.2)	Ich kann von einem Film berichten, den ich gesehen habe. (A2.2)
<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art. (A1)	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen. (A2+)
<b>Themenbereich(e)</b>	Hobbys und Interessen	

### Fünfte Schulstufe

Das Thema der Unit 17 befasst sich mit Fernsehgewohnheiten und heißt *What are they watching?* Zunächst wird die Bezeichnung unterschiedlicher Programmarten erarbeitet. Danach sollen die Schülerinnen und Schüler in einer Hörübung herausfinden, welche Programme verschiedene Kinder gerade anschauen. Es folgt eine weitere Hörübung, in der zwei Kinder über ihre Fernsehgewohnheiten berichten. In den Sätzen der *true/false*-Aufgabe dazu werden bereits jene Wörter und Strukturen verwendet, die in der anschließenden Sprechaufgabe geübt werden sollen.

Im *Teacher's Book*, Teil A, S. 64, Nr. 5, wird vorgeschlagen, dass die Schülerinnen und Schüler einander in Partnerarbeit über ihre Fernsehgewohnheiten erzählen und dann der Klasse über ihre Gewohnheiten berichten sollen (A berichtet über B und umgekehrt). Es werden auch Hinweise zur Arbeit mit lernschwächeren Gruppen gegeben. Im *Teacher's Book*, Teil B, S. 71, befindet sich ein *Worksheet*, in welchem Berichte über Fernsehgewohnheiten von vier Kindern vervollständigt werden sollen. Die einzusetzenden Wörter sind angegeben.

Danach folgt die Geschichte *The Door*, in der es um einen Horrorfilm geht. Es ist eine kombinierte Lese- und Hörübung. Im Anschluss daran lesen und hören die Schülerinnen und Schüler das Gedicht *Watching TV*. Es folgt noch eine Übung mit *past tense* und die Abenteuergeschichte *The Storm*. Der Grammatikschwerpunkt dieser Unit behandelt *linking words* (*and, but, because*) und *past simple*. Zum Abschluss sollen die Schülerinnen und Schüler einen Text über ihre Fernsehgewohnheiten schreiben und darin die *linking words* und die Strukturen aus *Get talking* verwenden.



4

Listen to Patricia and Thomas talk about TV. Tick True or False.

Patricia



- 1 She watches TV for about two hours every day.
- 2 She always watches TV in the morning and at the weekend.
- 3 She likes cartoons, nature programmes and westerns.
- 4 Her dad's favourite programme is the news.
- 5 Her favourite programme is a cartoon of Superman.

True	False
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Thomas

- 1 He watches TV for about two hours every day.
- 2 He never watches it in the evening before he goes to bed.
- 3 He doesn't like quizzes.
- 4 His brother watches TV for about four hours every day.
- 5 His brother loves basketball.

True	False
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Get talking Talking about TV

5 Talk about TV with your partner. Use the sentences to help you.

I watch TV for about 

one
two
three

 hour(s) a day.

I 

always
usually
sometimes
never

 watch TV 

in the morning.
in the afternoon.
in the evening.
at the weekends.

I really like (love) / I don't like (hate) 

cartoons.
nature programmes.
detective films.
sports programmes.
the news.

My favourite programmes are .....

My 

mum's
dad's
brother's
sister's

 favourite programme is .....

WB 125

CYBER HOMEWORK 33

UNIT 17 105

### Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓	✓				

### Siebte Schulstufe

In Unit 8 stehen die Filme von Steven Spielberg im Mittelpunkt. Der erste Lesetext ist ein Artikel aus einem Magazin über einen neuen Steven Spielberg Film. In der nachfolgenden Hörübung werden drei Jugendliche befragt, welchen Film von Steven Spielberg sie am liebsten haben. Danach folgt eine weitere Hörübung, in der zwei Jugendliche einander befragen, ob sie kürzlich einen guten Film gesehen haben und was ihnen dabei gefiel. In weiterer Folge wird ein Modelldialog vorgespielt, den die Schülerinnen und Schüler anschließend paarweise üben und danach vorspielen sollen. Sie können den Dialog auch abändern.

Im *Teacher's Book*, Teil A, S. 60, Nr. 7, wird vorgeschlagen, zuerst die Redemittel zu besprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Inhalt eines Filmes, den sie kürzlich gesehen haben, möglichst präzise beschreiben und Angaben zu den Schauspielerinnen und Schauspielern, der Handlung sowie etwaigen *special effects* machen. Zunächst soll

die Lehrerin bzw. der Lehrer dafür ein Beispiel demonstrieren. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten paarweise mit mindestens drei unterschiedlichen Partnerinnen bzw. Partnern und beschreiben abwechselnd einen Film.

Zusätzlich werden Tipps zur Arbeit mit lernschwächeren Gruppen gegeben.

Im Anschluss an die Sprechaufgabe folgt der Inhalt der Geschichte von *Jurassic Park* als Hörtext. Danach sollen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Bilder von Büchern, welche Steven Spielberg als Vorlage für seine Filme dienten, kurzen Inhaltsbeschreibungen zuordnen.

Als Schreibaufgabe in dieser Unit soll der Lieblingsschauspieler beschrieben werden. Dazu wird ein Modelltext angeboten. Der Grammatikschwerpunkt ist *past simple and present perfect*.

Der abschließende Teil jeder Unit, *More Essential English*, wiederholt Fernsehgewohnheiten und Programmarten, wie sie bereits in der 5. Schulstufe vorkamen.

### Get talking Films

- 7 Tell a partner about a film you have seen.

Yesterday (last week) I saw ...  
It was great (very good).  
The actors were brilliant (great / funny / cool).  
The story was thrilling (unusual / so real).  
The special effects were cool (great).

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓	✓				

#### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zur sehr gelenkten Aufgabe auf der 5. Schulstufe wird zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe auf der 7. Schulstufe ein beträchtlicher Zuwachs an Vokabular und die Beherrschung komplexerer Strukturen erwartet. Zwar werden auch auf der 7. Schulstufe unterstützende Redemittel vorgegeben, aber zur Beschreibung des Filminhaltes werden keine Hilfen angeboten.

#### 3.1.3.2 *The New You and Me 2* und *The New You and Me 4*, Verlag Langenscheidt

	6. Schulstufe	8. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>The New You &amp; Me 2. Textbook.</i> Unit 3, S. 26. <i>Workbook.</i> Unit 3, S. 18.	<i>The New You &amp; Me 4. Basic course. Textbook.</i> Unit 5, S. 58.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 7:</b> Kann sich, seine Familie, Freundinnen und Freunde sowie vertraute Orte, persönliche Gegenstände und Tätigkeiten in mehreren einfachen Sätzen beschreiben. (A2)	



<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann Personen in wenigen, ganz einfachen Sätzen beschreiben, z. B. meine Freundinnen und Freunde. (A1.2)	Ich kann mich selbst oder andere in mehreren zusammenhängenden Sätzen beschreiben. (A2.2)
<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art. (A1)	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. (A2)
<b>Themenbereich(e)</b>	Familie und Freunde Einstellungen und Werte	

## Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

### Sechste Schulstufe

Das Thema der Unit 3 sind Freundinnen und Freunde. Die Hinführung zum Thema geschieht über das Lied *My best friend*, in welchem in drei Strophen verschiedene *best friends* beschrieben werden. Im Refrain werden wichtige Phrasen zur Beschreibung von Freundinnen und Freunden eingeführt.

Danach folgt eine Bildgeschichte, in der ein Freund dem anderen hilft, Seilklettern zu erlernen, um von den Klassenkollegen im Turnunterricht nicht mehr ausgelacht zu werden. Im Anschluss daran sprechen vier englische Kinder über ihre besten Freundinnen und Freunde (Hörverstehensübung).

Nun schließt die Sprechaufgabe an (*Textbook*, S. 26, Nr. 5), die zu Deskriptor 7 hinführt. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu aufgefordert, über ihren besten Freund/ihre beste Freundin zu sprechen. Dazu werden Sprechbausteine als Hilfen angeboten.

Zusätzliche Redemittel werden im *Workbook*, S. 18, im *Wordfield* angeboten.

Im weiteren Verlauf der Unit werden zunächst Lerntipps zum Lesen gegeben und danach folgen zwei weitere Lesetexte zum Thema „Freundschaft“. Gegen Ende der Unit werden zwei Modelltexte (*Study and change*) präsentiert, die als Hilfe zum Verfassen eines eigenen Textes über die beste Freundin/den besten Freund dienen sollen. Den Abschluss bilden Lerntipps für Schularbeiten.

UNIT 3

4

Listen to four English children talking about their best friends.  
Then complete the sentences below.



Jimmy's best friend is \_\_\_\_\_

He is very good at \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_

At weekends they sometimes go to a \_\_\_\_\_ together.

Jimmy likes playing \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ as his best friend.

Marion's best friend is \_\_\_\_\_

They often listen to \_\_\_\_\_ together.

They both like \_\_\_\_\_

Marion can tell her best friend all her \_\_\_\_\_



Nick's best friend is \_\_\_\_\_

He is very good at \_\_\_\_\_

So he often helps Nick with his \_\_\_\_\_

He never lets Nick \_\_\_\_\_

The name of Joanne's best friend is \_\_\_\_\_

She is \_\_\_\_\_ years old.

She is really \_\_\_\_\_ chess.

Sarah is the captain of the school \_\_\_\_\_

Joanne is not so good at \_\_\_\_\_

They often play chess \_\_\_\_\_



5

Talk about your best friend.

My best friend's name is ...



She  
He is ... years old.

do our homework  
We often listen to music together.


She  
He is good at playing the guitar  
... ing

laughs at me  
He never lets me down  
She

swimming  
reading  
We both like watching TV  
listening to pop music  
... ing



## Wordfield



**My best friend**

has got . . .

is good at . . . / is not good at . . .

often helps me with . . .

is . . . years old.

tells me all his/her secrets.

likes . . .

never lets me down.

never laughs at me.

and I often . . .

## Words in context

1	short	My friend is short.	klein (kurz)
	both	We both like books and volleyball.	beide
	secret ['si:krit]	I can tell her all my secrets.	Geheimnis
	let down	She never lets me down.	enttäuschen, im Stich lassen
	laugh at	She never laughs at me.	auslachen
	free	When I am with my friend, I feel free.	frei
	glasses	My best friend wears glasses.	Brille
	good at	My friends are good at sports.	gut im/beim
	come to an end	The song comes to an end.	aufhören
3	shoulder	Mark put his arm on Rupert's shoulder.	Schulter
	climb a rope	"Climb the rope," the boys shouted.	ein Seil hochklettern
	top	He climbed to the top of the rope.	Ende (Spitze)
	proud	Rupert was proud.	stolz
	angry	Why are you angry?	ärgerlich, zornig
	gym [dʒɪm]	The class was in the gym.	Turnsaal
	get into lines	"Get into lines and climb the ropes."	in einer Reihe aufstellen
	be able to	He was able to climb the rope.	fähig sein, in der Lage sein
	try hard	He tried hard, but he could not climb the rope.	angestrengt versuchen
	lift weights	He lifted lots of weights.	stemmen, Gewichte heben
	do press-ups	The friends did lots of press-ups.	Liegestütz machen
	suddenly	Suddenly, they were very quiet.	plötzlich
	easy	Climbing is easy.	leicht
	come up to	Mark came up to Rupert and put his arm on his shoulder.	auf jemanden zukommen/ zugehen

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
6.	✓	✓	✓					✓

## Achte Schulstufe

In Unit 5 geht es um *A really good friend*. Einleitend wird wichtiges Vokabular mit Hilfe des *picture dictionary* erarbeitet. Danach erfolgt die Erarbeitung einiger *phrasal verbs* ebenfalls mit Hilfe von Bildern. Es folgt das Hörspiel *A really good friend*, wobei nach jeder Szene unterschiedliche Verstehensübungen angeboten werden.

Danach schließt die Sprechaufgabe an (*Textbook*, S. 58, Nr. 4), die zu Deskriptor 7 hinführt: *Talk about what a good friend should be like*. Dazu stehen Sprechbausteine zur Verfügung.

Im *Teacher's Book*, S. 30, Nr. 4, steht der Hinweis, dass in diesem Zusammenhang auch ein Poster gestaltet und präsentiert werden könnte.

## Unit 5

Scene 6: At Steve's home

Mother: What happened to you, Stevie? You're all dirty. And your lip's bleeding! What happened?

Steve: I fell over, Mum. In the park, you know.

Mother: And look at your jacket. It's all dirty. It looks worse than before.

Steve: It doesn't matter, Mum. I don't want it any more.

Mother: Oh, good. I can't say I'm sorry about that. Now go and wash and I'll make you something to eat.

Steve: Thanks, Mum. And Mum?

Mother: Yees?

Steve: Don't call me Stevie, will you.

Mother: Oh alright, Steve.

Put the sentences into the correct order. Write numbers in the boxes.

- Steve has to lick the leather jacket clean.
- Steve goes home and tells his mum that he fell over in the park.
- The young man asks the boys who shot the cherry.
- Steve doesn't want his jacket any more.
- The man kicks him.
- Ted tells Steve that the young man had a knife.
- Ted tells the young man it was Steve.

4 Talk about what a good friend should be like.

I think a good friend should understand you when ...  
 help you with ...  
 listen to you when ...

I think a good friend should be fun to be with  
 helpful  
 interested in ...

I think a good friend should not ...

58

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
8.	✓	✓	✓					

**Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich**  
 Im Vergleich zur Aufgabe in der 6. Schulstufe, die durch die vorgegebenen Sprechbausteine sehr genau strukturiert ist, welche in einer vorausgehenden Hörübung bereits mehrfach verwendet wurden, wird für die Bewältigung der Aufgabe in der 8. Schulstufe ein komplexerer Satzbau mit Verwendung von *phrasal verbs* und ein beträchtlich erweitertes Vokabular erwartet. Außerdem ist die Lenkung durch die vorgegebenen Sprechbausteine viel geringer als auf der 6. Schulstufe und die Aufgabe wurde auch nicht durch vorangehende Übungen genau vorbereitet.

### 3.1.3.3 Your turn 1 und Your turn 3, Verlag Langenscheidt

	5. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Your Turn 1. Textbook.</i> Unit 8, S. 45. CD 1/52.	<i>Your Turn 3. Workbook Achieve.</i> Unit 8, S. 69. <i>Workbook.</i> CD/26.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 7:</b> Kann sich, die Familie, Freundinnen und Freunde sowie vertraute Orte, persönliche Gegenstände und Tätigkeiten in mehreren einfachen Sätzen beschreiben. (A2)	

<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann einen Raum, z. B. mein Zimmer in wenigen, ganz einfachen Sätzen beschreiben. <sup>33</sup> (A1.2)	Ich kann mich selbst oder andere in mehreren zusammenhängenden Sätzen beschreiben. (A2.2)
<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art. (A1)	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. (A2)
<b>Themenbereich(e)</b>	Wohnen und Umgebung	

## Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

### Fünfte Schulstufe

Das Lehrwerk *Your Turn* bringt in jedem vierten Kapitel sowohl im *Textbook* als auch im *Workbook* eine Wiederholung der drei vorangegangenen Inputkapitel unter dem Titel *Big Break*. Diese Kapitel fassen das Gelernte der vorangegangenen drei Units in jeweils neuer Form zusammen, so dass Lernschleifen entstehen (vgl. dazu die Einleitung im *Teacher's Guide 1*, S. 8 und 9).

*Block B* (d. h. die Kapitel 5, 6, 7, 8) von *Your Turn 1* ist den Themen *numbers, names and addresses, my house* und *my family* gewidmet. Dabei werden handlungsorientiert authentische Alltagssituationen für alle Fertigkeiten präsentiert, wie das Buchstabieren des Namens und der Adresse, die Angabe von Handynummern, die Beschreibung des eigenen Zimmers oder ganz einfache Auskünfte über die eigene Familie.

Das kleine Ratespiel in Form einer kombinierten Hör- und Sprechaufgabe *Which picture?* (Unit 8, S. 45, Übung 5) greift das Thema *My home* auf und wurde als Beispiel für eine Aufgabe gewählt, die zu Deskriptor 7 der Fertigkeit „Zusammenhängend sprechen“ der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt. Der Impuls zur Sprechaufgabe wird durch einen Hörtext gegeben, in dem Osman (mit *non-native* Akzent) sein Zimmer beschreibt (CD 1/52). Die Schülerinnen und Schüler erhalten zunächst den Arbeitsauftrag, den beschriebenen Raum in einer von vier sehr ähnlichen Abbildungen zu erkennen. Anschließend sollen die Räume der anderen Bilder in ähnlicher Form mündlich beschrieben und von der Gruppe oder Klasse erraten werden: *Choose a room. Describe the room. The others guess.* Sowohl die Strukturen: *I live in ..., I've got ... bzw. I haven't got ..., I like ...* als auch das Vokabular für die Einrichtungsgegenstände wurden bereits in früheren Kapiteln erarbeitet (Units 2, 3 und 6). Die Sprechaufgabe greift wiederholend auf Übungen der Unit 6, S. 36-37, zurück, bei denen es darum geht, mitzuteilen, welche Einrichtungsgegenstände man in seinem Zimmer hat oder nicht hat. In *Big Break 3* (Unit 12, S. 36, Übung 6) wird die (mündliche) Beschreibung von Räumen erneut aufgegriffen und durch die Struktur *What colour is ...?* erweitert.

Zur Erarbeitung und Einübung des Wortschatzes sei noch besonders die Aktivität *Room Chant* (CD 1/41) mit den „SiXXes“ (sechs Cartoon-Figuren, die im Lehrwerk immer wieder vorkommen) erwähnt, die eine spielerische, rhythmisierende Einübung des Vokabulars

<sup>33</sup> Dieser Deskriptor könnte in den *Erweiterten Checklisten* des ESP für die Mittelstufe in der Leerzeile ergänzt werden.

ermöglicht. Im Abschnitt *For my portfolio*, der den Abschluss jedes *Big Breaks* bildet, wird eine einfache Schreibaufgabe gestellt: *What is in your room? Draw a picture or use a photograph and write the words* (Textbook 1, Unit 8, S. 46).

**5 Which picture?**  
Listen. Which is Osman's room?

Choose a room. Describe the room. The others guess.

I've got a bed in my room ...

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

## Siebte Schulstufe

Auch der dritte Band des Lehrwerks *Your Turn* ist so aufgebaut, dass jedes vierte Kapitel sowohl im *Textbook* als auch im *Workbook* eine Wiederholung der drei vorangegangenen Inputkapitel unter dem Titel *Big Break* anbietet.

Die Wiederholungseinheit *Big Break* der Unit 8 im *Workbook 3 Achieve* bietet im Rahmen des Abschnitts *Working towards the standards* folgende Sprechübung an, die zu Deskriptor 7 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt: *Talk about the place where you live. Use your notes to help you. Listen to Sanjay again if you need a model* (S. 69, Übung 3c).

Als Impuls und Vorbild für die Sprechaufgabe dient ein Hörtext (*Workbook CD/26*) mit folgender Aufgabenstellung: *Listen to Sanjay talking about the place where he lives. Match the questions to his answers* (vgl. S. 69, Übung 3a). Ein Jugendlicher namens Sanjay beschreibt dabei seine Wohnumgebung und die vorhandenen Freizeitmöglichkeiten. Daran schließt sich der Auftrag, dieselben sieben Fragen für die eigene Wohnumgebung zu beantworten, indem man Notizen macht, die bei der anschließenden Sprechaufgabe verwendet werden dürfen: *Now answer the questions about the place where you live. Make notes of your answers* (S. 69, Übung 3b).

Thematisch und wortschatzmäßig greift diese Sprechaufgabe Übungen der Unit 5 *Home and surroundings* im *Textbook 3* und *Workbook 3 (Achieve)* auf. Es geht dabei unter anderem um die Beschreibung der eigenen Wohnumgebung; dafür werden Ortsangaben mit Präpositionen *in, on, behind, next to, between* und die Strukturen *There is ...* bzw. *Is there?* wiederholt (*Workbook 3 Achieve*, S. 39, Übung 2; bzw. S. 40, Übung 1).

Die Aufgabe dient der Überprüfung, ob die Kompetenzen, die benötigt werden, um die Wohnumgebung beschreiben können, im Hinblick auf die Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, bereits nachhaltig erworben worden sind. Dafür müssen mehrere Strukturen gut beherrscht werden, die bereits in vorangegangenen Lernjahren aufgebaut worden sind, wie z. B.:

- *I live in ...*
- *From my (bedroom window) I can see ...*
- *I have to go by (bus) ...*
- *There's ...*
- *It has ...*
- *I sometimes/often (go) ...*
- *On (Saturdays) we (go) ...*

Das erforderliche Vokabular für die Sprechübung wird großteils in Kapitel 5 des *Textbooks* (S. 39-46) bzw. auch im *Workbook* (S. 39-46) erarbeitet und gefestigt. Dazu müssen die Lernenden in der Lage sein, bei der Vorbereitung Notizen zu machen und diese bei der Durchführung der Aufgabe zu benützen, um ihren Wohnort mit mehreren zusammenhängenden Sätzen zu beschreiben, wobei passende Konnektoren (*and, but, because ...*) verwendet werden müssen.

**8**

**3 Talking about your town**

**a** Listen to Sanjay talking about the place where he lives. Match the questions to his answers.

**1** Do you live in a town or in the country?

**2** Do you live in a house or an apartment?

**3** What can you see from your bedroom window?

**4** Is your school near your house?

**5** Is there a sports centre in your town?

**6** Is your house near a park?

**7** Is there a cinema in your town?

**a**  Yes, there is.

**b**  Yes, it is. I often play football there with my friends after school.

**c**  Yes, there's one in the centre. It shows great films.

**d**  A house.

**e**  I live in a small town in the south of England.

**f**  A church, two shops and some other houses.

**g**  No, it isn't.

**b** Now answer the questions about the place where you live. Make notes of your answers.

**c** Talk about the place where you live. Use your notes to help you. Listen to Sanjay again if you need a model.

Fertigkeit: Hören und zusammenhängend sprechen  
 Themenbereich: Wohnen und Umgebung  
 Deskriptor 7: Kann sich, die Familie, Freundinnen und Freunde sowie vertraute Orte, persönliche Gegenstände und Tätigkeiten in mehreren einfachen Sätzen beschreiben.



Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zu der sehr einfachen Sprechaufgabe auf der 5. Schulstufe wird zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe auf der 7. Schulstufe ein wesentlich größeres Repertoire an grammatischen Strukturen und Vokabular vorausgesetzt, um eine annähernd so detaillierte Beschreibung des Wohnortes geben zu können wie in der Hörübung, die als Modell dienen soll. Zusätzlich kommt es bei dieser Aufgabe auf die Verwendung von passenden Konnektoren (*and, but, because...*) an, um einen kurzen zusammenhängenden Text zu produzieren. Für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb ist es zudem von großer Bedeutung, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre geeignete Strategien bei Planung, Durchführung, Kontrolle und Reparatur von mündlicher Produktion reflektiert anzuwenden lernen.<sup>34</sup> Vgl. auch die Beschreibungen der Beurteilungskategorien für die Bildungsstandardsüberprüfungen, Englisch 8. Schulstufe, in den *Speaking Assessment Scales*<sup>35</sup> des *Language Testing Centres* der Alpen-Adria Universität Klagenfurt.

#### 3.1.3.4 English to go 1 und English to go 3, Verlag öbv-htp

	5. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>English to go 1. Coursebook.</i> Unit 20, S. 123-125.	<i>English to go 3. Coursebook.</i> Unit 2, S. 10-16.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 2:</b> Kann Pläne, Ziele, Träume und Hoffnungen beschreiben. (B1)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann meine Pläne und Ziele beschreiben [und einfach begründen], z. B. was ich während der Ferien machen will. (A2)	Ich kann meine Pläne und Ziele beschreiben und einfach begründen, z. B. was ich während der Ferien machen will. (B1.2) <sup>36</sup>
<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke ... (A2)	Verfügt über ein Repertoire ... (A2+)
<b>Themenbereich(e)</b>	Hobbys und Interessen Erlebnisse und Phantasiewelt	Schule und Arbeitswelt

<sup>34</sup> Vgl. GERS, Kapitel 4.4.1.3.

<sup>35</sup> [http://www.uni-klu.ac.at/lc/downloads/E8\\_Speaking\\_Rating\\_Scale.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/lc/downloads/E8_Speaking_Rating_Scale.pdf) (14.5.2010).

<sup>36</sup> Die *Erweiterten Checklisten* zum ESP für die Mittelstufe setzen die hier stattfindende Sprechhandlung auf Niveau B1.2 bzw. B1+ an; bei den hier vorliegenden Unterrichtssequenzen ist allerdings zu bedenken, dass das Lehrwerk die Aktivitäten stark vorstrukturiert und entlastet. Die Performanzen der Schülerinnen und Schüler werden also tatsächlich deutlich unter B1+ liegen.

### Fünfte Schulstufe

In *I'm going to camp*, der abschließenden Unit des ersten Bandes (*Coursebook 1*, Unit 20, S. 123), geht es thematisch um die bevorstehenden Ferien, und damit in Zusammenhang wird das Sprechen über bevorstehende und fix geplante Ereignisse bzw. Aktivitäten eingeführt und geübt.

Im Bereich der Lexis liegt der Schwerpunkt auf den Themen „Ferien“ und „Reisen“ (Aktivitäten wie *swimming, camping, playing with friends, visiting people*; Orte wie *summer camp, summer school*, Urlaubsdestinationen).

Im syntaktischen Bereich wird in der Rubrik *Grammar to go* (*Coursebook 1*, Unit 20, S. 124) die Struktur des *present continuous* für fix geplante Ereignisse eingeführt. Die *future tense* mit *will* für Versprechen und Vorhersagen wurde bereits in Unit 16 eingeführt und wird hier in einer sinnvollen Wiederholungsschleife reaktiviert und eingebaut.

In Übung 1 (*Coursebook 1*, Unit 20, S. 123) gibt es den üblichen *chat* zwischen den beiden Leitfiguren Jen aus Cambridge, UK, und Joe aus Cambridge, Mass. Die beiden unterhalten sich über ihre Ferienpläne. Hier kann auch interkulturelles Lernen erfolgen, weil Unterschiede zwischen der Ferien- bzw. Urlaubskultur in den USA, England und dem eigenen Land bewusst gemacht werden können. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, Verben im *present continuous* zu markieren (= Üben einer wichtigen Arbeitstechnik) und über die Bedeutung der Struktur zu reflektieren, wodurch die *language awareness* der Kinder gefördert wird.

Lernschritt 2 (*Coursebook 1*, Unit 20, S. 124) ist eine Höraktivität, in der Jen und ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden über ihre Sommerpläne sprechen.

Unmittelbar darauf folgt in Übung 3 und 4 (*Coursebook 1*, Unit 20, S. 124) der Transfer in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler: eine monologische Sprechaktivität, in der die Kinder mittels so genannter *phrase builders* (d. h. vorgefertigte *chunks of language*, die auf die Sprechhandlung maßgeschneidert sind) sagen, was sie in den Ferien tun bzw. nicht tun werden. Dabei wird differenziert zwischen fix geplanten Ereignissen (*I'm ...; I'm not ...*), möglichen/wahrscheinlichen Ereignissen (*Maybe I'll ...; I don't think I will ...*), Plänen (*I plan to ...*) und Wünschen (*I would like to ...*). Diese feine Differenzierung ist einerseits recht anspruchsvoll und wohl nicht dazu geeignet, dass man sie den Kindern theoretisch erklärt. Andererseits sind die *chunks* so geschickt formuliert, dass die Sprecherinnen und Sprecher automatisch in die richtige Richtung gelenkt werden und so die Sprachmuster automatisieren können.

Eine weitere Festigung und Erweiterung der eingeführten Strukturen erfolgt in Schritt 5 (*Coursebook 1*, Unit 20, S. 125): Die Schülerinnen und Schüler lesen einen Tagebucheintrag von Jen, in dem wiederum geplante Handlungen, Möglichkeiten bzw. Hoffnungen und Wünsche betreffend die Sommerferien ausgedrückt werden. Der anschließende Lernschritt 6 (*Talk about Jen's summer plans. What does she plan to do?*) verlangt von den Schülerinnen und Schülern die Transformation in die 3. Person.

Insgesamt handelt es sich um eine ausgewogene und durchdachte Sequenz, die eine gute Möglichkeit bietet, das Sprechen über zukünftige Ereignisse zu lernen und nachhaltig zu üben.

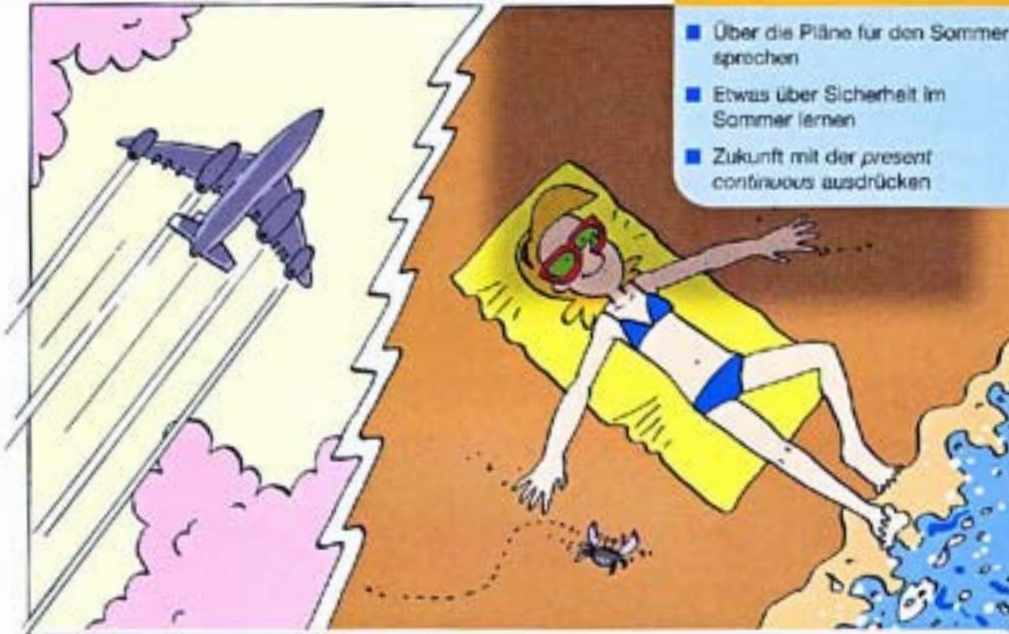
Im anschließenden Radioprogramm *The Treehouse Kids* (das jeweils nach 5 Units eine Art Rückblick auf die geleistete Arbeit bietet) wird eine weitere Wiederholungsschleife angeboten. Fixer Bestandteil am Ende jeder dieser Wiederholungseinheiten ist der so genannte *Progress Check* (*Coursebook 1, Progress Check 4*, S. 130), der es den Kindern ermöglicht, im Sinne der Lernerautonomie ihren Kompetenzstand auf altersgemäße Weise zu reflektieren.

# I'm going to camp!

## Unit 20

### To do

- Über die Pläne für den Sommer sprechen
- Etwas über Sicherheit im Sommer lernen
- Zukunft mit der present continuous ausdrücken



### Talking about your plans for the summer

JenH I'm glad school is almost over!

Joe95 We finished last week!

JenH You're lucky! What are you doing this summer?

Joe95 I'm going to summer camp and then we're visiting my grandparents in California. And you?

JenH I'm going to Spain with my family.

Joe95 Wow! That's far away!

JenH Well, not really. It's three hours by plane.

Joe95 That's shorter than Boston to

California! It takes 6 hours to get there!

JenH By car?

Joe95 No, by plane!

JenH Wow! The US is a big country! Are you going to camp alone?

Joe95 No, Jason and Scott are going, too. We always go to the same camp every year.

JenH How long is camp?

Joe95 Just a week. Then two weeks later we're going to California. I can't wait! I love going by plane!



- 1** Underline the verbs in the present continuous (-ing form).  
Are they about the past, present, or future?



**Grammar to go: Zukunft mit present continuous**

Du kennst schon die Zukunftsform mit *will*, z. B. *I will do my homework this afternoon*.  
Diese Form verwendest du z. B., wenn du etwas versprichst.

Die Zukunft kann aber auch mit der *present continuous* ausgedrückt werden.  
Diese Form verwendest du, wenn etwas fix vereinbart ist.

*I'm going to the cinema this weekend.*  
*I'm visiting my grandmother this summer.*

- 2** Listen to Jen and her classmates talk about their summer plans.  
What are they doing?



- 3** What are you doing this summer?



**Language to go**

I'm ... I plan to ...  
Maybe I'll ... I would like to ...

- 4** What are you not doing this summer? Why not?



**Language to go**

I'm not ... I don't plan to ...  
I don't think I will ...



5 Read Jen's diary.



Dear diary,

I am so happy school is out for summer! The weather is really nice and I can do anything I want. Well, almost anything. Sarah and I want to practise inline skating. And we're going to Gram's cottage. Then, we're going to Spain! We're staying at a really nice hotel on the beach. I hope I'll like the food. Mum says we have to take lots of suntan lotion with us. Beth is going to France next week with her family. I'll miss her! She asked me to go with them, but I can't. I'll have to find something to do without her.

6 Talk about Jen's summer plans. What does she plan to do?



Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓		✓		✓	✓

Siebte Schulstufe

Band 3, Unit 2, *A fresh start* (Coursebook 3, Unit 2, S. 10), beschäftigt sich thematisch mit der Situation am Beginn und den Plänen und Zielen für den weiteren Verlauf des Schuljahres. Es geht also auch in diesem Beispiel darum, Aussagen über die Zukunft zu machen.

Die Erweiterung des syntaktischen Repertoires wird konsequent fortgesetzt. Zusätzlich zu den Strukturen aus dem oben beschriebenen Beispiel für die 5. Schulstufe wurde in Band zwei (6. Schulstufe) in Unit 3 die Zukunft mit *going to* eingeführt, ebenfalls in einer Unit, die sich mit einer Vorschau auf das Schuljahr beschäftigte.

In der hier vorgestellten Sequenz auf der 7. Schulstufe kommt noch das Modalverb *might* dazu, zum Anstellen von Vermutungen, was passieren könnte.

In Übung 2 (Coursebook 3, Unit 2, S.11) wenden sich die Autorin und der Autor des Lehrwerks direkt an die Schülerinnen und Schüler und teilen ihnen mit, was sie in diesem Schuljahr in *English to go* erwartet. Damit verbunden ist ein Arbeitsauftrag, eine vorgegebene Liste von *topics* zu vervollständigen.

Unmittelbar darauf folgt in Schritt 3 die Sprechaktivität *Talk about what you are going to do this year*, in der die Kinder ihre komplettierte Liste und angebotene *phrase builders* als Basis für eine monologische Sprechaktivität verwenden. Diese persönliche Einführung in das Buch durch das Autorenteam plus anschließende Sprechaktivität findet sich sowohl am Beginn des 2. als auch am Beginn des 3. Bandes von *English to go*. Solche sich wiederholende Muster bewirken bei den Schülerinnen und Schülern einen gewissen Wiedererkennungswert und fördern die Bildung von Arbeitsroutinen.

Das *Workbook regular* bietet in den Übungen 1-3 sowie 6 und 7 vielfältige Möglichkeiten, mittels der eingeführten Grammatikstrukturen situationsgebunden Aussagen über die Zukunft zu machen.

Das *Workbook bonus* bietet dieselben Möglichkeiten auf anspruchsvollerem Niveau. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, im Sinne der Lernerautonomie selbstständig ihre Ziele in den einzelnen Fächern zu reflektieren.

**2** Listen to the authors tell you about *English to go 3* and add more to the list of topics.

**3** Talk about what you are going to do this year.

This year, we are going to

find out	(more) about ...
learn	
write	
read	
talk	
practise ...	
work on ...	

**Topics**

*fashion*  
*first love*  
*friendship*  
*authors*  
*Jen and Joe*

.....

.....

.....

**4** What does *might* mean? Read these examples from the listening task. What would you say in your language?

**a.**

**Tanja** Well, Joe goes to New York City. He *might* even meet film stars.

**Charlie** Film stars? Really? Who?

**Tanja** I'm not going to tell. It's a secret.

**Charlie** Does he get their autograph?

**Tanja** He *might* or he *might not*.

**b.**

**Charlie** In part 4 there's a unit about first love. Is Jen going to fall in love?

**Tanja** She *might* – and she *might not*.

**Charlie** Another secret?

**Tanja** Yep!

**Grammar to go: Modalverb *might***

**■ Use**  
*Might* ist ein Modalverb. Wir verwenden es um Vermutungen darüber anzustellen, was passieren könnte.

**■ Form**  
 Wie alle Modalverben ist *might* einfach zu lernen. Du verwendest für alle Personen (Singular und Plural) die gleiche Form, es gibt also kein -(e)s in der 3. Person.

You *might (not) like it*.  
 I *might (not) go to the cinema tonight*.  
 We *might (not) have to do a project*.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓	✓			✓	✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

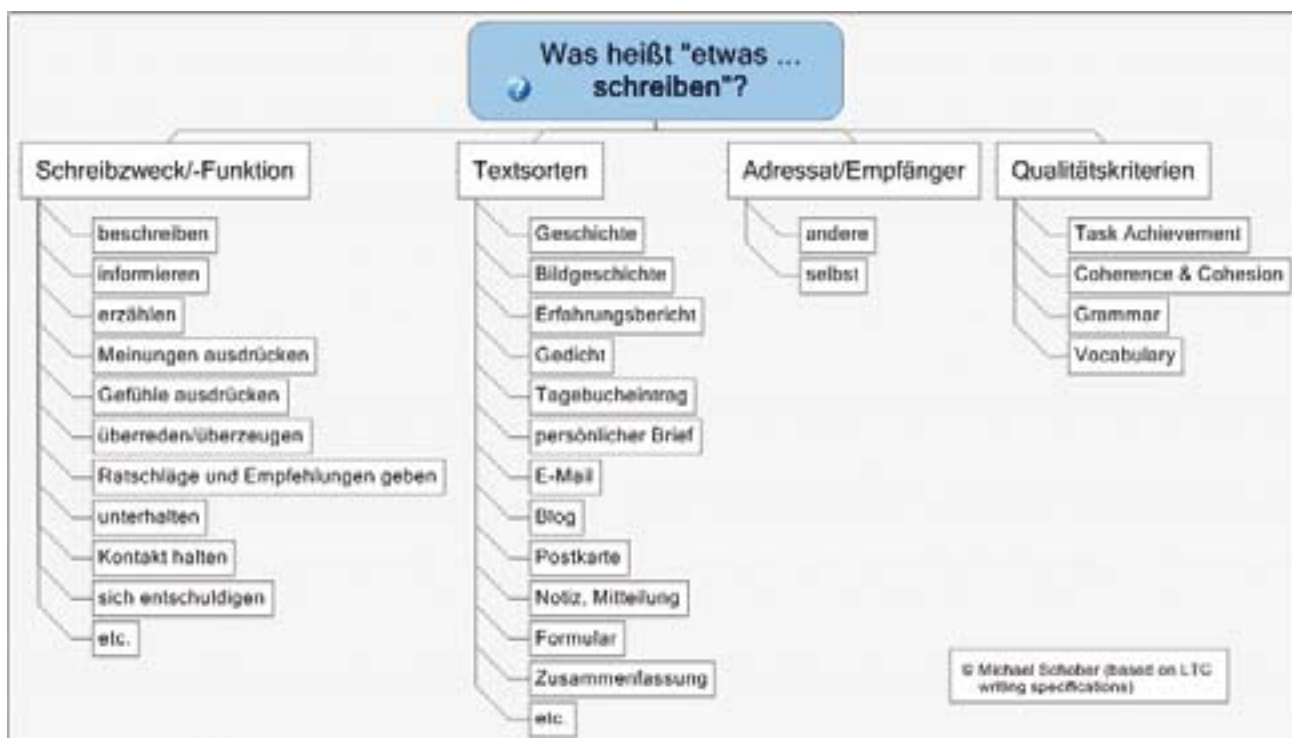
Im Vergleich zur Sequenz aus Band 1 hat am Beginn der 7. Schulstufe bereits eine deutliche Erweiterung des lexikalischen und syntaktischen Repertoires stattgefunden. Gibt es am Ende der 5. Schulstufe zwei Möglichkeiten, Aussagen über zukünftige Ereignisse zu machen (*will future, present continuous* mit zukünftiger Bedeutung), so stehen nun weitere Strukturen zur Verfügung, die wesentlich differenziertere Ausdrucksmöglichkeiten bieten (*future* mit *going to, might*).

Die angesprochenen Themen entwickeln sich von konkreten Ferienplänen in Band 1 hin zu anspruchsvolleren und abstrakteren Konzepten, die von der Autorin und dem Autor in Band 3 vorgestellt werden (z. B. *books & authors, friendship, fashion, etc.*).

Generell fördern die sorgfältig durchdachten, thematisch und sprachlich immer weiter werdenden Übungs- und Wiederholungsschleifen einen systematischen und nachhaltigen Kompetenzaufbau.

## 3.2 Schreiben

### 3.2.1 Schematische Darstellung des Kommunikationsmodells für Schreibhandlungen, basierend auf den Spezifikationen des *Language Testing Centre* Klagenfurt für die Bildungsstandardsüberprüfung



## 3.2.2 Unterrichtssequenzen

### 3.2.2.1 *Red Line 2* und *Red Line 3*, Verlag öbv Klett

	6. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Red Line 2. Coursebook</i> 2. Unit 7, S. 97, Nr. 2. <i>Workbook</i> . Unit 7, S. 73, Nr. 3.	<i>Red Line 3. Coursebook 3.</i> Unit 5, S. 94. <i>Skills work- shop 5.</i> <i>Teacher's resource pack.</i> S. 262-263.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 7:</b> Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen. (A2)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann Ansichtskarten, kurze Briefe und E-Mails schreiben, z. B. um etwas mitzuteilen. (A2.1)	Ich kann eine kurze Mitteilung schreiben. (A2.2)
<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1<sup>37</sup></b>	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen [und Redeformeln] über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen.	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen.
<b>Themenbereich(e)</b>	Familie und Freunde	Hobbys und Interessen

### Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

#### Sechste Schulstufe

Der Titel der Unit 7 (*Coursebook 2*, S. 88) lautet *We all need English*. Zunächst geht es um die Bedeutung von Englisch als *lingua franca*. Danach wird faktisches Wissen über Englisch und in welchen Ländern es die offizielle Sprache ist angeboten. Der größte Teil der Unit hat eine *storyline*, die sich durch alle Aufgaben zieht. Familie Lehmann verbringt die Ferien im *Lake District*. Sie wohnt im Haus der Familie Blake, die ihrerseits die Ferien im Haus der Familie Lehmann in Österreich verbringt. Durch die Nachbarskinder erfahren Christof und Hannah, dass es im Haus der Blakes spuken soll. Der Geist des deutschen Seemanns Fritz Schmitz lebe angeblich seit langem auf dem Dachboden. In Wirklichkeit will der Nachbarsbub Tim Christof und Hannah einen Streich spielen. Als Christof und Hannah das mit Hilfe der Schwester von Tim herausfinden, drehen sie den Spieß um und spielen Tim einen Streich.

Zur hier relevanten Geschichte *There's a ghost in our house!* (*Coursebook 2*, S. 96-97) gibt es im *Teacher's resource pack*, S. 269-274, einen Stationenbetrieb zum offenen Lernen, der in sieben Stationen das Textverständnis sichert.

Nun folgt der Schreibauftrag (*Coursebook 2*, Seite 97, Nr. 2), der mit der Geschichte in Zusammenhang steht:

<sup>37</sup> Für die Fertigkeit „Schreiben“ beziehen sich die Autorinnen und Autoren auf: Vgl. GERS; Heft 4 der Praxisreihe des ÖSZ (*Bildungsstandards für Fremdsprachen*) führt für die Fertigkeit „Schreiben“ auf S. 25-31 noch weitere Kriterien für sprachliche Korrektheit (z. B. Orthografie, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion) an. Diese finden Sie auf der CD.



**2 A note**

You are Hannah or Christof. Your parents are not at home. Write them a short note (20–25 words) and tell them how you caught the ghost.

**WRITING SKILLS**

Wenn du eine Nachricht für jemanden schreibst, notiere nur das Wichtigste. Eine Nachricht muss nicht lang sein. Vergiss nicht, deinen Namen darunterzusetzen.

• WS 73,3  
 ninety-seven 97

Zusätzlich gibt es auch im *Workbook*, Seite 73, Nr. 3, einen Auftrag, eine Nachricht zu verfassen:

**3 SKILLS: A message** (pp. 57/58, 2)

Your friend has just invited you for lunch before you go to a concert together in the afternoon. Your parents aren't home. Write a note in your exercise book telling them where you are, when you will be back and who you are with. Don't forget to write your name on the note. Start like this:

Hi Mum and Dad,  
 I've

seventy-three 73

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
6.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

## Siebte Schulstufe

Im Anschluss an die Unit 5, *Mad about music*, folgt *Skills workshop 5. Writing skills: Different kinds of personal writing* (Coursebook, S. 94-95).

In diesem Abschnitt werden informelle Textsorten vorgestellt und charakterisiert. Es handelt sich um Tagebucheintragungen, SMS, E-Mails, Gedichte, Reime, *raps* und Mitteilungen.

Zunächst werden Beispiele dieser Textsorten zum Thema „Aufnahme in die *school band*“ vorgestellt und der richtigen Textsorte zugeordnet. Danach werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, selbst Mitteilungen zu schreiben. Dann sollen sie ihre Mitteilungen an eine Partnerin bzw. einen Partner weitergeben, der/die feststellen soll, um welche Art von Text es sich handelt.

Im *Teacher's resource pack*, S. 262, gibt es eine Kopiervorlage, auf der die Charakteristika der einzelnen Textsorten noch einmal übersichtlich dargestellt werden können. Zusätzlich gibt es auch eine Kopiervorlage (S. 263) mit Themenvorschlägen für die Mitteilung, welche die Schülerinnen und Schüler selbst schreiben sollen.

Weiters werden im *Teacher's resource pack*, S. 260, mehrere Tipps für die Arbeit mit lernschwächeren Schülerinnen und Schülern gegeben.

## Skills workshop 5 Writing

**WRITING SKILLS**

Different kinds of personal writing

1. **Diary:** You are free to write as you like because only you will read the diary.
2. **Textmessage:** You needn't write full sentences or full words. You can use numbers for some words (4U = for you).
3. **Note:** Write the name of the person you are writing to. Write short sentences with the information.
4. **E-mail or letter (to friends, family or a magazine):** These are usually longer than text messages or notes. Use full sentences. There is more information about letters on the next page.
5. **Poem, rap or rhyme:** Use simple words to say how you feel about something or a situation. You can use rhymes but you don't have to!

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓	✓				✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zur Schreibaufgabe auf der 6. Schulstufe werden die Schülerinnen und Schüler in der 7. Schulstufe für die Charakteristika der einzelnen informellen Textsorten sensibilisiert und durch das Verfassen unterschiedlicher Mitteilungen damit vertraut gemacht.

In der 6. Schulstufe ist das Thema für die Mitteilung genau vorgegeben, das dafür notwendige Vokabular ist durch die Geschichte gegeben. Allerdings müssen die Schülerinnen und Schüler die Geschichte wirklich gut verstanden haben, um mit wenigen Worten die Pointe ausdrücken zu können. In der 7. Schulstufe sind die Themen offen, zu welchen Mitteilungen verfasst werden sollen, somit wird mehr an verfügbarem Vokabular vorausgesetzt. Außerdem wird der bewusste Umgang mit der Struktur der einzelnen Textsorten geübt.

### 3.2.2.2 Your turn 1 und Your turn 3, Verlag Langenscheidt

	5. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Your Turn 1. Textbook.</i> Unit 24, S. 118.	<i>Your Turn 3. Textbook.</i> Unit 16, S. 131, Übung 2.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 4:</b> Kann in Form verbundener Sätze etwas über das alltägliche Umfeld schreiben, wie z. B. über Familie, andere Menschen, Orte Schule. (A2+)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann Personen, Tiere und Gegenstände in kurzen einfachen Sätzen beschreiben und die Sätze mit „und“, „aber“, „oder“ „weil“ verbinden, z. B. meine Freundinnen und Freunde. (A2.1)	Ich kann einen einfachen Text schreiben und dabei die Sätze verbinden („zuerst“, „dann“, „nachher“, „später“, „weil“), [...]. (A2.2)
<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Verfügt über einen einfachen Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können. (A2)	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen. (A2+)
<b>Themenbereich(e)</b>	Familie und Freunde	Familie und Freunde; Kindheit und Erwachsenwerden <sup>38</sup>

#### Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

##### Fünfte Schulstufe

Die Schreibaufgabe *For my portfolio* in *Textbook 1*, Unit 24, S. 118, ist ein Beispiel für eine sehr einfache Textproduktion, die auf Deskriptor 4 der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, abzielt, und befindet sich am Ende der letzten Unit. Portfolio-Aufgaben gibt es am Ende jedes 4. Kapitels im *Textbook*. Der *Teacher's Guide* bemerkt dazu auf S. 11 Folgendes: „Die Portfolio-Aufgaben können Sie sowohl im Zusammenhang mit dem Europäischen Sprachenportfolio als auch für ein Schreibportfolio einsetzen.“ Portfolioarbeit soll in erster Linie den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler dokumentieren und ihnen Freude machen (vgl. *Teacher's Guide*, S. 11).

Die Unit 24 ist die 6. und letzte *Big Break* Wiederholungseinheit im ersten Lernjahr. Jede 4. Unit ist solch ein Wiederholungskapitel, das den „Stoff der vorangegangenen drei Units in anderer Form wiederholt“ (vgl. *Teacher's Guide*, S. 8), so dass Lernschleifen entstehen. Die Aufgabenstellung für diese *portfolio task* lautet: *Write about a new best friend. You can use your imagination.*

Der dazu gehörige Lesetext und die Impulsfragen sollen den Lernenden als Vorlage und Anregung für ihren eigenen Text dienen, wobei die lernstarken Schülerinnen und Schüler eigene Ideen einbringen und schwächere sich eng an die Vorlage halten und nur einzelne Wörter und Wendungen austauschen können. Es ist nicht die erste Portfolioarbeit zum Thema „Freundschaft“ in *Textbook 1*: Bereits in den Kapiteln 4 und 16 werden ähnliche Themen gestellt. Neu bei der Aufgabenstellung ist jedoch, dass ein Absatz über das letzte Wochenende geschrieben werden soll: Hier wird Gelegenheit geboten, die *past simple*,

<sup>38</sup> Die Aufgabenstellung ist so offen, dass nur ungefähre Angaben zum Thema gemacht werden können.

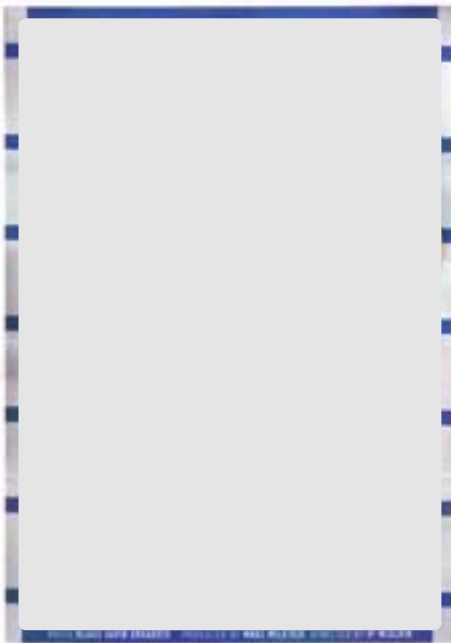
die in Unit 18 eingeführt wurde, praktisch anzuwenden. Übungen zur Wiederholung der *past simple* bringen zuvor die Aufgaben *Same or different? Read about Martin* (S. 115, Übung 2), *The best excuse* (S. 116, Übung 4) und *Email interview* (S. 117, Übung 8).

Um Textproduktion nachhaltig zu üben, ist es hilfreich, immer wieder an nützliche Produktionsstrategien<sup>39</sup> bei Planung, Durchführung, Kontrolle und Reparatur des Textes zu erinnern.

unit 24

School TV

At Loretta and Jim's school there is a 'first aid club'. They can help you if you fall off your bicycle or hurt your leg. Jim is OK – his ears don't hurt and he hasn't got a broken arm. But the girls from the first aid club want to help him ... poor Jim!



**1** Get into groups and play "Living words". Each of you holds a piece of paper with a letter written on it. How many words can you make? Show the words to the class.  
MOUNTAIN FOOTBALL  
HOLIDAYS

**2** What are Jim's favourite things to do in the summer? Watch the film and find out. Then be Loretta: What do you love to do in the holidays?

For my portfolio

Write about a new best friend. You can use your imagination.

- Write about where he/she and his/her parents are from.
- Write about what languages he/she speaks and what he/she likes.
- Write about his/her house and room.
- Write about what he/she can do and play.
- Write about what you did with your new best friend last Sunday.



39 Vgl. dazu auch die Skalen für „Planen“, „Kompensieren“ und „Kontrolle und Reparaturen“ im GERS, Kap. 4.4.1.3.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓		✓	✓		✓	

## Siebte Schulstufe

Bei der Schreibaufgabe, die zu Deskriptor 4 der Fertigkeit „Schreiben“ der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführen soll, handelt es sich um das Verfassen eines *blogs* zu einem Thema eigener Wahl. Diese Übung findet sich in der letzten Wiederholungseinheit *Big Break* (Unit 16, S. 131, Block C, Übung 2) im Rahmen von *Portfolio writing*, das in jeder *Big Break* Einheit seit der 5. Schulstufe einen festen Platz hat.

Im vorangegangenen Block B der Unit 16 *School times: episode 4* (mit den bereits bekannten Charakteren Steve Hardy – Lehrer, Clare Griffiths – Lehrerin, Tracy und Charlie bzw. Pippa und Andy – Schülerinnen und Schüler) geht es in Lese- und Hörtexten um das Thema *bullying*. Ein weiterer inhaltlicher Impuls wird durch einen Lesetext *Teenagers in the news* (Unit 16, Block C, Übung 1, S. 130) beigesteuert und wirft die Frage auf, ob die heutige Jugend nur „ausgeflippt“ und gewalttätig ist, wie das oft in den Medien behauptet wird.

Um die Lernenden bei der konkreten Themenwahl für ihren *blog* zu unterstützen, werden einige inhaltliche Impulse gegeben, die speziell für Teenager wichtig sein könnten (*peer pressure, cliques, parents ...*), und es wird auch auf die Kapitel 13 bis 15 zurückgegriffen, die sich alle mit den Problemen von Heranwachsenden beschäftigen.

Tipps zur Vorgehensweise bei der Textproduktion (Strategien zur Planung und Durchführung) und Redemittel zum Ausdruck der eigenen Meinung, zum Anführen von Beispielen und zur Aufforderung, den *blog* zu kommentieren, werden in der Aufgabenstellung zur Verfügung gestellt; dabei wird auch auf frühere Units verwiesen (z. B. auf Tipps für *paragraph writing* in Unit 14C und 15A). Schwächere Gruppen brauchen für diese Aufgabe sehr klare Vorgaben bzw. Hilfestellungen durch die Lehrkraft und Beispiele, an denen sie sich sprachlich orientieren können.<sup>40</sup> Als Lerntipp findet sich ein Hinweis für sicheres *blogging*.

**c 16**

e Cut out pictures and stories about teenagers in newspapers and magazines. Show them to your friends.

f Look at all your photos and stories. Do teenagers generally look/sound good or bad in the press?

**2 Portfolio writing: a blog**  
Bloggers write about anything that is important to them. Other people write comments on the same topic. Write your own blog!

Look, I found this photo/story in a magazine. Do you think these teenagers look/sound good or bad?

I think they look/sound good/bad/normal. They look scary/normal/strange. In my story/photo they are horrible/nice.

<sup>40</sup> Da der *Teacher's Guide 3* Ende des Schuljahres 2009/2010 noch nicht vorliegt, kann keine Aussage über methodische Hinweise, etwa bezüglich Differenzierungsmöglichkeiten, gemacht werden. (22.6.2010)

**1 Think of a topic that you are interested in. Here are some examples.**

What you think about cliques  
 What it's like to move to a different place  
 The best and worse things about being a teenager  
 How you can cope with peer pressure  
 Parents shouldn't talk and behave like their kids

**2 Make a list of points you want to make about your topic. Then choose the most important ones (people don't want to read very long blogs!).**

*I don't think cliques are nice but they are not going to go away.  
 We have to learn to cope with cliques.  
 I want to be in a clique because ...*

**3 Use your ideas to write a paragraph or two. (Can't remember how? Look at 14C and 15A).**

**4 Type your blog on a piece of paper and post it in the classroom with blank sheets of paper for other people to write comments.**

*Express your opinion: In my opinion ... I think ... Personally, I like / don't like ...  
 What I like/don't like about ... is that ...  
 Giving an example: For example, ...  
 Asking for comments: What do you all think about this? Do you agree with me?  
 What do/would you do? I'd love to hear what you think. Post a comment!*



**Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS**

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓				✓	✓

**Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich**

Im Vergleich zur einfachen Schreibaufgabe auf der 5. Schulstufe, die eine kurze Beschreibung des *new best friend* nach einem vorgegebenen Modell vorsieht, ist die Aufgabe für die 7. Schulstufe recht komplex: (1.) soll das Thema selbst gewählt werden und (2.) sollen Redemittel zur Meinungsäußerung etc. eingesetzt werden, die teilweise in das Niveau B1 hineinreichen. Schülerinnen und Schüler müssen ein Problembewusstsein für verschiedene Fragen, wie Umgang mit Behinderten oder Gewalt unter Jugendlichen entwickelt haben, was auch eine Frage der emotionalen Reife des Einzelnen/der Einzelnen ist. Außerdem ist die Vertrautheit mit der Textsorte „*blog*“ erforderlich, und Fragen nach der Zielgruppe, der Botschaft und den sprachlichen Besonderheiten müssen beantwortet werden, bevor man sich an die Ausführung der Aufgabe wagt. Für schriftliche Textproduktion spielt der Einsatz zielführender Strategien<sup>41</sup> bei der Planung, Durchführung und Kontrolle/Reparatur eine wichtige Rolle.

**3.2.2.3 Your turn 2 und Your turn 3, Verlag Langenscheidt**

	6. Schulstufe	7. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>Your Turn 2, Textbook.</i> Unit „Intro“, S. 10, Übung 8.	<i>Your Turn 3, Textbook.</i> Unit 13, S. 110, Übungen 2b und 3.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 6:</b> Kann ausführlichere Karten, persönliche Briefe und E-Mails schreiben und darin auch über Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle berichten. (B1)	

41 Vgl. dazu auch die Skalen für „Planen“, „Kompensieren“ und „Kontrolle und Reparaturen“ im GERS, Kap. 4.4.1.3.

<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann Ansichtskarten, kurze Briefe und E-Mails schreiben, z. B. um etwas mitzuteilen. (A2.1)	Ich kann Briefe oder E-Mails schreiben, z. B. um jemandem Ratschläge zu geben oder um mich zu entschuldigen. <sup>42</sup> (A2.2)
<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie Orte usw. verständigen. (A2)	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen. (A2+)
<b>Themenbereich(e)</b>	Familie und Freunde Erlebnisse und Fantasiewelt	Kindheit und Erwachsenwerden Gedanken, Empfindungen und Gefühle

## Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

### Sechste Schulstufe

Der ausgewählte Schreibimpuls (Ansichtskarte aus dem Urlaub) des Einleitungskapitels *Intro Welcome to Year 2* des Lehrwerks *Your Turn 2 (Textbook, S. 10, Übung 8)*, das dem Thema „Ferien“ gewidmet ist, soll als Aufgabe, die zu Deskriptor 6 der Fertigkeit „Schreiben“ der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführt, näher besprochen werden.

Die Unit ruft zunächst in einigen Hörübungen Wendungen zur Begrüßung, Vorstellung oder Bitte um Wiederholung in Erinnerung, die schon auf der 5. Schulstufe erlernt wurden; dabei werden bekannte Charaktere des ersten Bandes (*The SiXXes*, etc.) wieder präsentiert. Das zu Schulbeginn noch aktuelle Thema „Ferien“ wird zunächst in einer kombinierten Lese- und Höraufgabe *Holiday Poster (Textbook, S. 9, Übung 5)* – auch zur Wiederholung der *past simple* – angesprochen: Dabei sollen die inhaltlichen Unterschiede zwischen kurzen Lesetexten auf einem Poster und einem Hörtext herausgefunden werden. Daran schließt sich eine Sprechaufgabe in Form kurzer Dialoge über den Urlaub (*Textbook, S. 9, Übung 6*), die den erforderlichen Wortschatz in Frage und Antwort in *past simple* wiederholt, damit Kinder dann über ihre eigenen Sommerferien berichten können.

Die Leseaufgabe *The holiday postcard generator* in Form einer Ansichtskarte (*Textbook, S. 10, Übung 7*) stellt dann die Vorlage für die anschließende Schreibaufgabe dar: *Imagine you are on holiday. Write a postcard like Andy's. Use language from the generator. (Textbook, S. 10, Übung 8)*. Der *generator* stellt dafür verschiedene Textbausteine zur Verfügung, die – beliebig kombiniert – für die Textproduktion herangezogen werden können. Im *Teacher's Guide 2, S. 16*, wird darauf hingewiesen, dass gute Gruppen auch ihre eigenen Ideen einbringen sollen und für lernschwächere Gruppen zuerst ein Beispiel vorgelegt werden sollte, bevor mit dem Schreiben begonnen wird.

Zum Abschluss des Kapitels wird die für Jugendliche besonders interessante Textsorte *text messages* und deren Kürzel-Sprache in einem Beispiel präsentiert (vgl. dazu auch *Workbook 2, S. 10, Übung 7*).

<sup>42</sup> Die *Erweiterten Checklisten* führen auf Niveau A2.2 keinen Deskriptor zur Textsorte „E-Mail“ an. Der vorgeschlagene Deskriptor könnte in die Leerzeile eingefügt werden.

**8 Your turn**

Imagine you are on holiday. Write a postcard like Andy's. Use language from the generator.



**Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS**

Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
6.	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

**Siebte Schulstufe**

Unit 13 des Lehrwerks *Your Turn 3* ist dem Thema „Liebe und Freundschaft“ gewidmet. Die ausgewählten Schreibaufgaben (*Write an email ...*) befinden sich am Ende des Kapitels im *Textbook 3* (S. 110, Übungen 2b und 3) und sind Beispiele für Aufgaben, die zu Deskriptor 6 der Fertigkeit „Schreiben“ der Bildungsstandards für Fremdsprachen, Englisch 8. Schulstufe, hinführen.

Die übrigen Fertigkeiten werden im Laufe des Kapitels 13 einigermaßen ausgewogen angesprochen, wobei es der Lehrkraft vorbehalten bleibt, eventuell weitere kommunikative Sprechaufgaben zu integrieren, da der Schwerpunkt dieses Kapitels eher auf Hören, Lesen und Schreiben liegt. In Teil A der Unit 13 wird zunächst das Vokabular für zwei Lesetexte (S. 104, Übungen 1 und 2) präsentiert: Leila und Tom sind in einander verliebt, wissen aber nicht, dass ihre Gefühle erwidert werden und interpretieren daher das Verhalten der/des anderen bei einer Begegnung völlig falsch, was bei beiden zu großer Verunsicherung führt. Von den Lehrwerksautor/inn/en wird auf die Lesestrategie Wert gelegt, unbekannte Wörter zuerst aus dem Text zu erschließen, bevor man im Wörterbuch nachschlägt (vgl. den Lerntipp auf S. 105).

Die Schreibaufgaben, um die es hier geht – *Write an email to Sonia/Vinnie ...* (S. 110, Übungen 2b und 3) – werden durch zwei Lesetexte in Form von E-Mails vorbereitet: Sonia, die in London lebt, hat ein großes Problem, da sie in Vinnie, ihren australischen Brieffreund, verliebt ist, der demnächst nach London kommen will. Sie hat ihm früher



ein Foto der Freundin oder Verwandten, an die sie das E-Mail schreibt, geschickt, weil sie selbst angeblich nicht fotografieren ist; nun erwartet er also ein völlig anderes Mädchen! Sie bittet daher die Freundin um Rat, weil sie den Jungen unbedingt treffen will. In Vinnies Mail erfährt man, dass auch er Sonia das Foto eines Freundes statt seines eigenen geschickt hat, weil er auf allen Fotos angeblich viel zu jung aussieht. Auch er ist verzweifelt und bittet den Freund um Rat. Die Lernenden werden aufgefordert, zuerst eine Liste mit Ratschlägen für Sonia und Vinnie zusammenzustellen (z. B. *Why don't you tell him/her the truth before he/she comes? – If I were you, I'd tell him/her the truth.* S. 110, Übung 2a) und anschließend ein Mail an Sonia oder Vinnie zu schreiben (S. 110, Übung 2b) und diese Mails dann mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auszutauschen, um zu sehen, welche Ratschläge andere erteilt haben und zu entscheiden, welche die besten sind. Nach dem Lesen sollen die Lernenden in die Rolle von Sonia oder Vinnie schlüpfen und ein Mail an den australischen Brieffreund bzw. die Londoner Brieffreundin schreiben, in dem einer der Ratschläge befolgt wird (*Textbook*, S. 110, Übung 3).



Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
7.	✓	✓	✓	✓				✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zu der einfachen Ansichtskarte aus dem Urlaub erfordert die Schreibaufgabe auf der 7. Schulstufe – abgesehen von größerer Einsicht in menschliche Verhaltensweisen und entsprechender Reflexionsfähigkeit – ein wesentlich umfassenderes Repertoire an Wendungen und Strukturen, größere funktionale Kompetenz (wie z. B. Ratschläge erteilen, Gefühle ausdrücken)<sup>43</sup>, die Fähigkeit einen zusammenhängenden Text<sup>44</sup> zu verfassen sowie die Vertrautheit mit der Textsorte E-Mail.

In diesem Zusammenhang erscheint es auch sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass es für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb von großer Bedeutung ist, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre nützliche Strategien bei der Planung, Durchführung, Kontrolle und Reparatur von schriftlichen Texten reflektiert anzuwenden lernen.<sup>45</sup>

43 Vgl. GERS, Kap. 5.2.3.2.

44 Vgl. GERS, Kap. 5.2.3.1.

45 Vgl. GERS, Kap. 4.4.1.3.

### 3.2.2.4 English to go 1 und English to go 4, Verlag öbv-htp

	5. Schulstufe	8. Schulstufe
<b>Lehrwerk/ Quellenangabe</b>	<i>English to go 1. Coursebook.</i> Unit 12, S. 74-79.	<i>English to go 4. Coursebook.</i> Unit 5, S. 31-37.
<b>Führt hin zu BiSt-Deskriptor, E8</b>	<b>Deskriptor 2:</b> Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses, z. B. einer Reise, verfassen. (B1)	
<b>ESP-Deskriptor (erweiterte Checklisten)</b>	Ich kann nach einer Vorlage ähnliche Texte schreiben. (A2.1)	
<b>Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein), GERS 5.2.1</b>	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. (A2)	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten. (B1)
<b>Themenbereich(e)</b>	Familie und Freunde Wohnen und Umgebung	Erlebnisse und Phantasiewelt

## Beschreibung der Unterrichtssequenzen und Kontext im Lehrwerk

### Fünfte Schulstufe

Unit 12 *What are you doing?* (Coursebook 1, Unit 12, S.74) schafft einen Rahmen von authentischen Alltagssituationen, in denen Kinder erzählen bzw. beschreiben, was in den jeweiligen Situationen vor sich geht. Die fünf Fertigkeiten sind in einer gut durchdachten Sequenz von handlungsorientierten Unterrichtsschritten ausgewogen repräsentiert. Kompetenzorientierung und Authentizität der *tasks* sind durchwegs gegeben. Nach einer einführenden Leseaktivität (*chat* zwischen Jen und Joe, einem englischen und einem amerikanischen Kind, die das ganze Buch hindurch die Lernenden begleiten) wird die neue grammatikalische Struktur des *present continuous* eingeführt und in mehreren abwechslungsreichen Schritten gefestigt. Theoretisch-analytische Erklärungen werden dabei knapp gehalten, der Fokus liegt auf dem Einüben von *chunks of language*. Visuelle Lernerinnen und Lerner werden in den Schritten 1 bis 3 bedient (Coursebook 1, Unit 12, S. 75-76; Zuordnungsübung, *highlighting* von *continuous sentences*, *gap filling*). Die Aktivität *Playing charades* (Übungsschritt 4, Coursebook 1, Unit 12, S. 76), bei der es darum geht, dass die Schülerinnen und Schüler eine pantomimisch dargestellte Tätigkeit erraten, kommt Kinästheten entgegen.

Nach weiteren Hör- (Schritt 5 und 8) bzw. Sprechaufgaben (Bildbeschreibung in Schritt 6 und 7, *freespeak* in Schritt 9) folgt in Schritt 10 der so genannte *writing workshop* (*Coursebook 1*, Unit 12, S. 79):

Die Schülerinnen und Schüler bekommen vier Situationen (die durch die vorhergehenden Lernschritte bereits gut vorentlastet sind) zur Auswahl:

- *getting ready for a birthday party*
- *describing something for someone who cannot see*
- *describing a picture*
- *describing what is happening on a television programme*

In allen Situationen kommt es darauf an, zu beschreiben, was gerade geschieht.

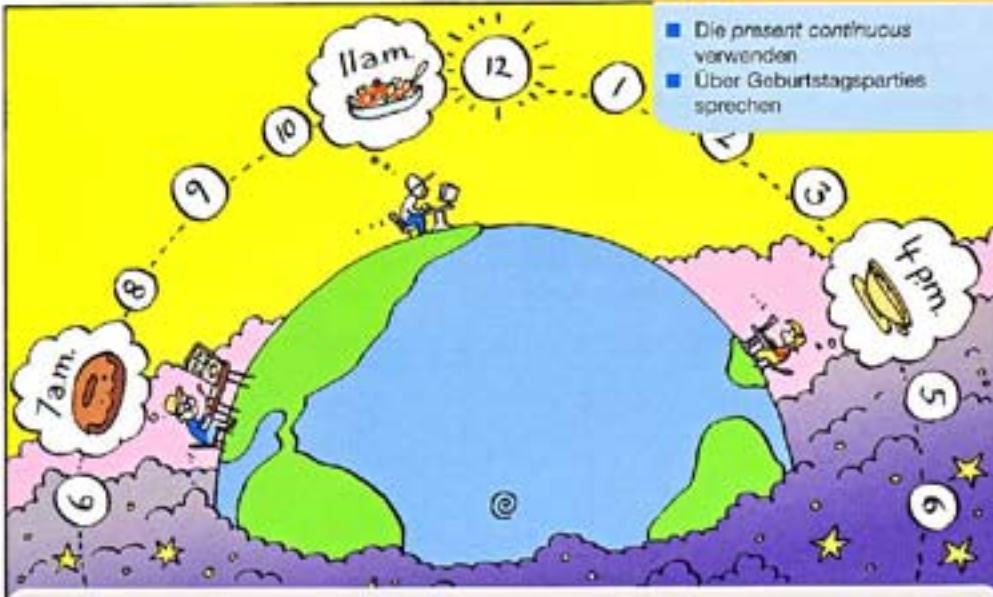
Darauf erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, eine Situation auszuwählen, Material/Ideen dazu in einer Tabelle zu sammeln und hierauf die Situation zu beschreiben.

Der so produzierte Text wird umgehend in eine kombinierte Hör- und Sprechaktivität integriert: Er wird einem Partner bzw. einer Partnerin vorgelesen; diese/r muss erraten, um welche Situation es sich handelt, und mündlich (natürlich im *present continuous*) wiedergeben, was in dem Text geschieht.

Anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, ihren Text noch einmal zu überarbeiten und zu verbessern. Dieses *revising* von Geschriebenem wird im Lehrwerk von Beginn an systematisch aufgebaut und ist den Schülerinnen und Schülern daher vertraut.

### To do

- Die present continuous verwenden
- Über Geburtstagsparties sprechen



Join Nickname Search Rooms Options Float :: English to go ::

## Talking about what you are doing

**Joe95** Hi, Jen. How are you?

**JenH** Great! How are you?

**Joe95** Fine, thanks. What are you doing?

**JenH** What do you think I'm doing? I'm sitting at my computer! What are you doing?

**Joe95** Chatting with you! ;-) What time is it in Cambridge?

**JenH** It's 4 p.m. What time is it in Boston?

**Joe95** It's 11 a.m.

**JenH** Time for tea in England and time for lunch in Boston!

**Joe95** How funny! My cousin in California is having breakfast – it's only 7 a.m. there!

**JenH** Crazy, isn't it? So what's new?

**Joe95** Not much. It's Jason's birthday today. He's my best friend. The party is tomorrow.

**JenH** Where?

**Joe95** At his house. He lives in a huge house! It's really old and there are lots of rooms.

**JenH** Have you got a birthday gift for Jason?

**Joe95** Not yet. I don't know what to get!

COLOUR: B I N STYLE: happy Send an emotion

1 Find two answers for each question.

What time is it?

What's new?

What are you doing?

Chatting with you!

It's 11 a.m.

It's four o'clock.

It's Jason's birthday.

Not much.

Sitting at my computer.

2 Highlight the *-ing* sentences in yellow. How are they different?



- 1 Jen is sitting at the computer.
- 2 Joe is chatting with Jen.
- 3 It's 11 a.m. in Boston.
- 4 Joe's cousin in California is having breakfast.
- 5 Jason is Joe's best friend.
- 6 Jason lives in a huge house.
- 7 Joe doesn't have a birthday gift for Jason.



Grammar to go: *present continuous*

■ Use

Im Englischen gibt es eine Zeitform, die es im Deutschen nicht gibt. Die *present continuous* beschreibt Vorgänge, die im Moment des Beschreibens (*now*) passieren. Im Deutschen drückt man diese Zeitform mit *gerade* oder *zurzeit* aus.

■ Form

So bildest du die *present continuous*:

**to be + Verb + -ing**

What **are** you **doing**?

**I am chatting** with you.

Achte auf die Schreibweise! Beispiele:

going    playing    skating    swimming    jumping    skiing

(Siehe Grammar to go box Unit 10, Seite 58)

3 Look at the cartoons and complete the sentences.



- A Are you eating something?  
B Yes, crisps.  
A You're crunching a lot!  
B Oh, sorry.



- A How's it going?  
B Great! I'm winning!  
C Bad! I'm losing.



- A Are you dancing? Are you walking? Are you jumping?

In the first cartoon, the kids ..... (talk) on the phone. The boy ..... (eat) crisps and ..... (crunch) a lot.

In the second cartoon, they ..... (play) a game and the mother ..... (watch). The blond girl ..... (win). The other girl ..... (lose). In the third cartoon, they ..... (play) charades.

4 Play charades. You can use your own ideas and the LTG box.



Are you brushing your teeth?

He is watching telly.

She is walking.

They are dancing.

Language to go

- to talk (on the phone)
- to watch (TV/telly)
- to eat (popcorn, crisps, spaghetti)
- to sit
- to stand
- to walk
- to run
- to jump
- to dance
- to do homework
- to do the dishes
- to brush (your teeth/hair)

5 Listen to Jen and Beth talk on the phone. What is Beth doing? What is happening?



Words and phrases

- bobby = Polizist (BE, umgangssprachlich)
- to watch telly = fernsehen
- to laugh = lachen

**6** Look at the picture and fill in the text about what Jason and his family are doing now. Then correct your work with the CD.



This is Jason's house. He is Joe's best friend and today is his birthday.

Everyone in Jason's family ..... (to get ready) for his birthday party, everyone except\* his dog Timber and his cat George. Timber ..... (to sleep) in the living room and George ..... (to sit) in the window. Jason and his mum ..... (to decorate) the living room, while his father ..... (to clean) the bathroom. Jason's brother and sister ..... (to help), too. They ..... (to play) with the baby. There is a lot to do for a big birthday party!

**Words and phrases**

except = außer

**7** Work with a partner and talk about what Jason and his family are doing.



Where is the cat? What is it doing? | It is ... .

Where is Jason's father? What is he doing? | He is ... .

What are his brother and sister doing? | They are ... .

8 Song



What's going on?

My mobile phone is ringing,  
I wonder who it is.  
Oh – it is my friend David,  
"Charlie! Help me, please!  
I'm sitting in my room,  
looking at my homework book,  
I don't know what to write,  
please come and take a look!"

*What's going on, what's going on,  
what's going on, is something wrong?  
I'm listening, tell me what is wrong,  
what's going on, what's going on?*

30 minutes later, my phone rings again,  
this time it is Sarah, Sarah is my friend.  
"I'm waiting at the movies,  
I cannot find my friends,  
I'm feeling lost and lonely,  
Charlie come and help!"

*What's going on, what's going on,  
what's going on, is something wrong?  
I'm listening, tell me what is wrong,  
what's going on, what's going on?*

After half an hour,  
my mobile starts to ring,  
this time it's a bad line,  
I cannot hear a thing.  
"Charlie, I am ...-ing, in the ...  
I am ...-ing, I am ... ."

*What's going on, what's going on,  
what's going on, is something wrong?  
I'm listening, tell me what is wrong,  
what's going on, what's going on?*

I'm lying on my bed,  
I want to fall asleep,  
I'm dreaming of an angel,  
my mobile phone goes "beep".  
I have another message,  
but I don't really care,  
I'm switching off my mobile,  
I think that's only fair.

*What's going on, what's going on,  
I don't care what is going on,  
I'm sleeping, please leave me alone.*

9

Listen to the freespeak. Which picture is it about?

Choose a picture and do a freespeak.





# Writing workshop

## Something's happening

# Unit 12

### 10 Write a text about something that is happening.

Here are some ideas:



- getting ready for a birthday party
- describing something for someone who cannot see
- describing a picture
- describing what is happening on a television programme

#### a. Before you write

Brainstorm your ideas and the vocabulary you need.

	Facts	Activities now
Who?		
What?		
When?		
Where?		

#### b. Writing

Write your text. Describe what is happening but do not tell your reader what the situation is.

#### c. Feedback

Listen to your partner read his/her text and answer the questions.

- What is the situation in the text?
- What is happening?

#### d. Revising

Rewrite your text to make it better.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
5.	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

## Achte Schulstufe

Unit 5 *The police report* (*Coursebook 4*, Unit 5, S. 31) handelt thematisch von Joes afro-amerikanischem Freund Jason, der Opfer einer rassistisch motivierten Attacke geworden ist. Eine Sequenz von Aktivitäten, in der alle Fertigkeiten gleichwertig repräsentiert sind, schafft Problembewusstsein und Betroffenheit.

Auf der thematisch-lexikalischen Ebene liegt der Schwerpunkt auf den Bereichen Rassismus, Vorurteile, Bezeichnungen zwischen Kulturen und Hautfarben, Körperteile, Verletzungen und Polizeiberichte. Das Konzept der Interkulturalität und der Toleranz für Andersartiges wird den Kindern natürlich und ohne lehrer/innenhaft erhobenen Zeigefinger näher gebracht.

Im Bereich der Grammatik wird das *conditional type 3* eingeführt (*Coursebook 4*, Unit 5, S. 32). Dabei werden das *past perfect* und das *conditional* jedoch nicht theoretisch-analytisch erklärt, sondern als lexikalische Einheiten behandelt.

Übung 6 (*Coursebook 4*, Unit 5, S. 34) ist eine *listening activity*. Die Schülerinnen und Schüler hören ein Gespräch zwischen dem attackierten Jason und einem Polizisten und müssen in ein Berichtsformular, das teilweise schon vorausgefüllt ist, fehlende Informationen einfüllen. Das Ausfüllen von Formularen ist zwar in den Bildungsstandards nicht explizit erwähnt, ist aber trotzdem eine Tätigkeit, mit der man in realen Lebenssituationen immer wieder konfrontiert ist, und die daher sinnvollerweise zu üben ist. Diese Aktivität kann man als direkte Vorbereitung auf den *writing workshop* am Ende der Unit (*Coursebook 4*, Unit 5, S. 34) sehen:

Den Schülerinnen und Schülern werden drei Bildimpulse zur Auswahl geboten (ein Sprayer in Aktion, eine eingeschlagene Fensterscheibe, ein Schiunfall). Die Impulse stimulieren zu einem situativen und thematischen Transfer in Lebensbereiche, die österreichischen Schülerinnen und Schülern näher liegen als die rassistisch motivierte Attacke auf einen afro-amerikanischen Jugendlichen. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, sich Notizen zu den Punkten

- *When?*
- *Where?*
- *Who was there?*
- *What happened?*

zu machen. Hierauf ist ein einfacher Bericht zu einem der Ereignisse zu schreiben. Auch hier ist wieder die in diesem Lehrwerk übliche Feedbackschleife eingebaut, bei der ein Partner oder eine Partnerin den Text liest und Rückmeldung gibt, ob alle wichtigen Informationen enthalten sind, bzw. was noch interessant zu wissen wäre. Darauf erfolgt der Auftrag, den Text noch einmal zu überarbeiten. Hier könnte man als Lehrperson auch zusätzliche Hinweise und Tipps geben, worauf die Schülerinnen und Schüler bei der Überarbeitung besonders achten sollen (z. B. Aufbau, Absatzgliederung, *linking phrases*, etc.).

# The police report

## Unit 05

### To do

- practise telling what happened
- read about racism
- learn more about *if*-sentences



NICKNAME SEARCH JOIN ROOMS FLOAT OPTIONS English2go

**JenH** Hey, Joe, what's new?  
**Joe95** Lots of stuff, but none of it's good.  
**JenH** Why not? What's up?  
**Joe95** I've told you a lot about my friend, Jason, right?  
**JenH** Yeah, he's your best friend. I feel like I know him!  
**Joe95** Did I ever tell you he's black?  
**JenH** No, you didn't.  
**Joe95** Well, he is. And he's in the hospital because of the color of his skin.  
**JenH** WHAT?!  
**Joe95** Yeah, he was waiting for the bus and a group of guys beat him up.  
**JenH** Didn't anyone help him?  
**Joe95** There were people around, but they didn't help him. I guess they were scared. Can you believe it!?! I'm so mad!  
**JenH** Is he going to be OK?  
**Joe95** The doctors say he can go home tomorrow. He's got a broken nose, a black eye and two cracked ribs.  
**JenH** Wow – he REALLY got beaten up. Do they know who did it?  
**Joe95** Not yet. The police are looking for the guys. Jason had to fill out a police report.  
**JenH** How do you know it was a racial crime?  
**Joe95** Because the guys said so. They said blacks have no right to ride the bus, they should have to walk.  
**JenH** That's disgusting!  
**Joe95** The thing I hate most is not being able to do anything about it.  
**JenH** You can do something – you can be there for him.  
**Joe95** I know. I'm going to see him this afternoon.

Chat

**1** Read the chat. Then work in a small group and talk about what happened.

I think	it's awful. racism is terrible. ...	Me, too. I agree. I think so, too.
It makes me	angry. sad. upset.	Me, too. It makes me ... I feel ...
If I	saw something like that, were black, were Jason's friend, ...	I would ... Me, too. I would, too. I wouldn't. I would ...
Do you	use racist language? make racial jokes? know someone who is racist? think racism is a problem here? know someone who was beaten up?	Yes, I do. Do you? No, I don't. Do you?

**2** Read the sentences. What do they mean? What is the pattern?

If I had been there, I would have helped Jason.

If I had had a phone, I would have called the police.

If I had seen it, I would have called for help.

**Grammar to go: if-Sätze (conditional II)**

**Use**  
Diese Art von if-Sätzen verwenden wir, um etwas zu beschreiben, das in der Vergangenheit passieren hätte können.

**Form**  
if + Subjekt + **had** + **past participle**, Subjekt + **would (not) have** + **past participle**

*If I had seen it, I would have called the police.*  
*If Joe had been with Jason, he would have helped.*  
*If the police had been there, they would not have hurt Jason.*

**3** Complete the sentences with your own ideas.

- If Jason had not been alone, .....
- If the group of boys had not been racist, they .....
- If people had not been scared, they .....
- If I had been there, .....
- If I had seen it, .....

**4** Listen to Joe and Jason and tick what you hear.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> How are you feeling?   | <input type="checkbox"/> Have you heard anything from the police? |
| <input type="checkbox"/> I'm OK.                | <input type="checkbox"/> Not yet.                                 |
| <input type="checkbox"/> It hurts when I move.  | <input type="checkbox"/> It could happen to anybody.              |
| <input type="checkbox"/> Did you know the guys? | <input type="checkbox"/> I haven't thought about it.              |
| <input type="checkbox"/> I've seen them before. | <input type="checkbox"/> I haven't told anybody.                  |
| <input type="checkbox"/> I'm so mad.            | <input type="checkbox"/> I have to stay home for five days.       |

**5** Work in a small group. Have you ever had an injury? How did it happen?

I've never	been hurt. had a broken bone. had an injury.	You're lucky! Really? Never?	
I had	a broken leg. a black eye. a cracked rib. a sprained ankle.	How old were you?	I was ...
		How did it happen?	One time, ... Last summer ...
I	broke my arm. sprained my ... tore a ligament in my ...	Did it hurt a lot?	Yes, it did. No, it didn't.



**Language to go**

- skull
- nose
- jaw
- collar bone
- ribs
- arm
- wrist
- hand
- fingers
- spine
- leg
- knee
- ankle
- foot
- toes
  
- to break
- to crack
- to sprain
- to tear a ligament

6 Listen to Jason tell the police officer what happened and fill in the information in the yellow spaces.

<b>BOSTON POLICE DEPARTMENT</b>						Officer <i>Susan Dalton</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Crime		<input type="checkbox"/> Arrest		<input type="checkbox"/> Information		<input type="checkbox"/> Other _____
Date <i>14/11/06</i>		Time <i>3:15 p.m.</i>		Location <i>Pearl Street bus stop</i>		
<input checked="" type="checkbox"/> Gang related		<input type="checkbox"/> Domestic violence		<input checked="" type="checkbox"/> Hate crime		
<b>INVOLVED PERSONS CODE: V – VICTIM, W – WITNESS</b>						
Code <i>V</i>	Name (last, first, middle) <i>Denton, Jason Andrew</i>				Birthdate <i>22/3/93</i>	
Address					Telephone	
Race <i>black</i>	Age <i>13</i>	Weight <i>82 lbs*</i>	Height <i>5 ft 6 in*</i>	Eye color <i>brown</i>	Hair color <i>black</i>	
<b>CODE: S – SUSPECT, J – JUVENILE</b>						
Code <i>S</i>	Name (last, first, middle) <i>unknown</i>				Birthdate <i>unknown</i>	
Address <i>unknown</i>					Telephone <i>unknown</i>	
Race	Age <i>16-17</i>	Weight	Height	Eye color <i>brown</i>	Hair color	
Appearance <i>wearing red sweatshirt and jeans</i>						
Code <i>S</i>	Name (last, first, middle) <i>unknown</i>				Birthdate <i>unknown</i>	
Address <i>unknown</i>					Telephone <i>unknown</i>	
Race	Age	Weight	Height <i>5 ft 9 in</i>	Eye color	Hair color	
Appearance						
Code <i>S</i>	Name (last, first, middle) <i>unknown</i>				Birthdate <i>unknown</i>	
Address <i>unknown</i>					Telephone <i>unknown</i>	
Race	Age <i>19-20</i>	Weight <i>~ 140 lbs</i>	Height	Eye color	Hair color <i>blond</i>	
Appearance						

Words and phrases

lb(s) = Abkürzung für pound(s) (1 lb = 453,59 g)  
ft = Abkürzung für foot/feet (1 ft = 30,48 cm)  
in = Abkürzung für inch(es) (1 in = 2,54 cm)

7 Do a freespeak and tell a partner what happened to Jason.

8

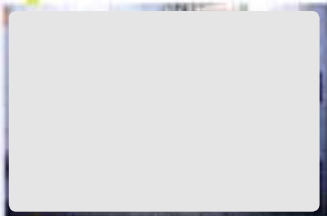
Reading workshop: Interview with a racist

a. Before you read.

Think about yourself. Do you think you are racist? Why or why not?



A photo of Rob, who did not want his face shown.



Rob's room at the detention center.

## Interview with a racist

Youth Against Racists is an organisation fighting against racism. Can we ever get rid of racism? To find out, we talked to a racist who says he has changed. Roy Dorley is 18 years old and he is serving five years in a youth detention center\* for a hate crime.

*Why were you racist?*

I think everybody is racist, people just don't admit\* it. We learn it from the people around us. In my family, everybody is racist. My father hates everybody who isn't white: Hispanics, African-Americans, Asians. He thinks whites are better than other people.

*Have you ever committed a hate crime?*

Yes, that's why I'm in here. In school, we used to write racist graffiti on the walls. One time we hung up a racist sign on a black kid's locker. And then things got out of control. I was out with my friends one weekend and I guess you could say we were looking for trouble. One of the guys decided we should burn down a house, so we bought some gasoline and we started a fire in a garage. The family was African-American. It all happened so fast.

*What happened?*

The fire was bad and they lost everything before the firefighters could put it out. No one was hurt though.

*How old were you?*

I was 15.

*How did the police catch you?*

It wasn't difficult. Two people in the neighborhood had seen us and people knew we were troublemakers anyway.

*Have you really stopped being racist?*

Well, I'm trying. A lot of the guys in here are black or Hispanic, and they hate me as much as I used to hate them. I guess I can understand it. The first thing we see is the color of somebody's skin, so it's easy to be prejudiced\*. And I think everybody is prejudiced. Most people are just too polite to say it.

*But you're not?*

Well, if I'm honest, then I have to say I am. I still have prejudices\*, but at least I think about them differently now. I know they're wrong.

### Words and phrases

youth detention center = Strafanstalt für Jugendliche

to admit sthg. = etw. zugeben

to commit a crime = ein Verbrechen begehen

prejudiced = voreingenommen

prejudice = Vorurteil

b. After you read

Write a response. What would you ask Roy or say to him if you met him?

## Are you a racist?

Do you think people of a different color are not as good as you?  
Do you tell racist jokes? Use racial slurs\*?  
Racism is prejudice. It means that you pre-judge people based on their race.  
Prejudice is not the same as a simple stereotype – stereotypes change when we find out information, but prejudices stay even when we know they are wrong.

### Words and phrases

racial slur = rassistische Verunglimpfung, Beschimpfung

## 9 Song



### It's because ...

1:21

News just coming in, a 13-year-old youth was kicked and stabbed to death\*, two suspects have been taken in\*, police say it's a hate crime. Officials say they could not find a motive, it's a mystery for them all.

It's because ... , it's because ...

A gang of youngsters stole two cars, and then went racing through the town. They damaged 15 vehicles and injured\* seven kids on their way to school. We cannot understand it, are still trying to look for reasons for this crime.

It's because ... , it's because ...

16-year-old girl has been assaulted\* on her way to evening class. The suspect's only 15, has a history of convictions\*. Detectives are investigating\* but as usual\* found no witness to the crime.

It's because ... , it's because ...

Last night a group of skinheads set a home for refugees\* on fire, two people were asleep and didn't manage to escape in time. A city spokesman blamed\* the racist atmosphere for the crime.

It's because ... , it's because ...

It's because ... , it's because ...

### Words and phrases

to stab sbdy. to death = jmd. erstechen  
to take in = hier: verhaften  
to injure = verletzen  
to assault = angreifen  
conviction = hier: Verurteilung

to investigate = untersuchen  
as usual = wie gewöhnlich  
refugee = Flüchtling  
to blame = beschuldigen



## Writing workshop What happened?

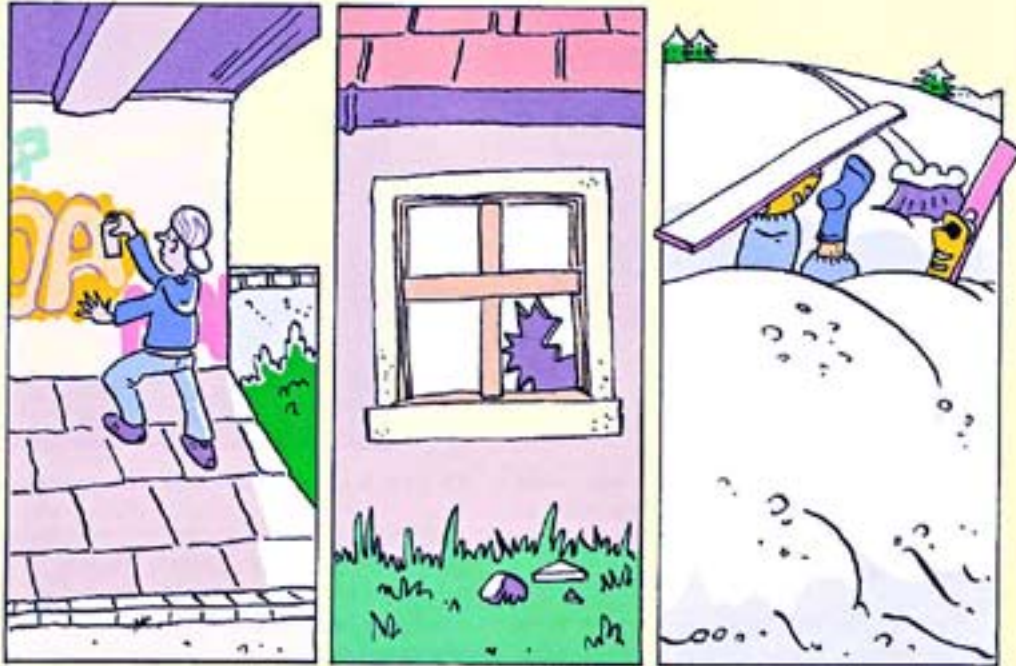
Unit 05

10 You are going to write a text about something that happened.

**a. Brainstorming**

Choose a situation and take notes about your ideas. You can make up the details.

- When?
- Where?
- Who was there?
- What happened?



**b. Writing**

Write your text.

**c. Feedback**

Exchange texts with a partner. Read your partner's text and give feedback.

- Is all the important information in the text?
- What else do you want to know?

**d. Revising**

Revise your text and make it better.

Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS								
Schulstufe	Kompetenz- und Handlungsorientierung	Authentizität der Aufgabenstellung	Gleiche Gewichtung der Fertigkeiten in der Unit	Differenzierung / Individualisierung	Interkulturelles Lernen	Mehrsprachigkeit / Sprachbewusstsein	Lernerautonomie	Lernstrategien
8.	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

### Kompetenzaufbau: Die Unterrichtssequenzen im Vergleich

Im Vergleich zur ersten Unterrichtssequenz geht die zweite wesentlich über den unmittelbaren persönlichen Lebensbereich der Kinder hinaus und verlangt die Fähigkeit, die Erlebensbereiche von Jugendlichen in einem anderen Land in komplexeren Lebenssituationen zu erfassen und sprachlich zu verarbeiten.

Dies äußert sich auch in den wesentlich größeren lexikalischen und grammatischen Anforderungen der zweiten Sequenz. Geht es auf der 5. Schulstufe noch darum, einfache, den Kindern vertraute und eher statische Situationen zu beschreiben, so muss auf der 8. Schulstufe über komplexere dynamische Ereignisse in der Vergangenheit berichtet werden. Natürlich stellt diese Aufgabe auch höhere Anforderungen im Bereich der Kohäsion und Kohärenz, da der Text entsprechend strukturiert und organisiert sein muss.

## 4 Glossar

A1, A2	A1 und A2 sind die beiden untersten → Referenzniveaus des GERS. Sie bilden gemeinsam die so genannte „Elementare Sprachverwendung“. → GERS, Kapitel 3.5 und 3.6
Allgemeine Kompetenz	Allgemeine Kompetenzen sind nicht sprachspezifisch und befähigen Sprachenlernende, Sprachverwenderinnen und Sprachverwender zusammen mit den → „Kommunikativen Kompetenzen“ zum sprachlichen Handeln. Die allgemeinen Kompetenzen bestehen insbesondere aus dem Wissen (z. B. Weltwissen), aus Fertigkeiten und prozeduralem Wissen, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz und aus der Fähigkeit zum Lernen. → GERS, Kapitel 2.1.1 und 5.1
„An Gesprächen teilnehmen“	Mündliche Interaktion, eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.
Aufgabenbeispiel	Um zu illustrieren, wie → Bildungsstandards im konkreten Fremdsprachenunterricht umsetzbar sind, wurden Aufgabenbeispiele erarbeitet, die den → Deskriptoren zugeordnet sind. Diese Aufgabenbeispiele sind auch Planungs- und Reflexionshilfe für den Unterricht, z. B. um zu erheben, ob und wie die eigene Unterrichtspraxis auf die Zielstellung der Bildungsstandards Rücksicht nimmt. Sie dienen nicht zur Beurteilung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler und sind keinesfalls mit <i>Test-items</i> gleichzusetzen.
Autonomes Lernen	→ Autonomie der Lernerinnen und Lerner

B1, B2	<p>B1 und B2 sind die beiden mittleren → Referenzniveaus des GERS. Sie bilden gemeinsam die so genannte „Selbstständige Sprachverwendung“.</p> <p>→ GERS, Kapitel 3.5 und 3.6</p>
Bildungsstandards für Fremdsprachen	<p>Die derzeit in Österreich geltenden oder geplanten Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen der Großteil der Schülerinnen und Schüler am Ende bestimmter Schulstufen nachhaltig erworben haben sollen. Sie wurden für Fremdsprachen in Anlehnung an den GERS definiert und dienen als Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse und zur Reflexion und Planung des Unterrichts. Den Lehrkräften bieten sie dadurch Orientierung und Sicherheit im Unterricht. Bildungsstandards für Fremdsprachen sind somit ein wichtiges Instrument zur Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe, entstanden in einem mehrjährigen Entwicklungsprozess mit 150 Schulen der Sekundarstufe I und wurden durch eine Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (BGBl. II 1/2009) rechtlich verankert.</p> <p>Bildungsstandards für Englisch in der 13. Schulstufe der berufsbildenden höheren Schulen und → Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch und Spanisch als zweite lebende Fremdsprache in der 8. Schulstufe der allgemein bildenden höheren Schulen sind in Bearbeitung und werden voraussichtlich im Herbst 2010 erscheinen.</p> <p>→ <a href="http://www.oesz.at/fss">www.oesz.at/fss</a></p> <p>→ <a href="http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at">www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at</a></p>
C1, C2	<p>C1 und C2 sind die beiden höchsten → Referenzniveaus des GERS. Sie bilden gemeinsam die so genannte „Kompetente Sprachverwendung“.</p> <p>→ GERS, Kapitel 3.5 und 3.6</p>
Checklisten	<p>Um die erwarteten Sprachkompetenzen in einer bestimmten Fertigkeit und auf einem bestimmten Niveau zu definieren, werden aus einzelnen → Deskriptoren Checklisten zusammengestellt. Checklisten können der → Selbsteinschätzung und/oder der → Fremdeinschätzung dienen.</p>
Deskriptoren	<p>Im → <i>Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen</i> und im → Europäischen Sprachenportfolio werden die Niveaus des Sprachenlernens und der Sprachverwendung in Form von Deskriptoren, d. h. positiv formulierten Beschreibungen von Sprachhandlungen, dargestellt. Die Deskriptoren sind im Allgemeinen als „Kann-Beschreibungen“ („Kann ...“ oder „Ich kann ...“) formuliert. Sie besagen also, was die Lernenden (schon) können, und nicht, was sie (noch) nicht können.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4 und 5</p>
Differenzierung	<p>Im Klassenkontext setzt die Differenzierung das Konzept der → Individualisierung fort, indem nicht alle Schülerinnen und Schüler immer dieselben Unterrichtsergebnisse erbringen müssen.</p>

Differenzierung	<p>Differenzierung kann dabei auf mehreren Ebenen stattfinden: in den Unterrichtszielen, den Inhalten, der Organisation, der Methodik und den Medien.</p> <p>→ GERS, Kapitel 6.2 und 6.3</p>
Dynamische Fähigkeit	<p>Teil der → Bildungsstandards für Fremdsprachen sind auch dynamische Fähigkeiten. Sie weisen darauf hin, dass die an der Nahtstelle, z. B. am Ende der Sekundarstufe I geforderten Kompetenzen über sprachliche → Fertigkeiten im engeren Sinne weit hinausgehen. Sie sollen daher im Fremdsprachenunterricht über mehrere Jahre hinweg prozessorientiert vermittelt werden.</p> <p>Zu den dynamischen Fähigkeiten gehören → Gesprächsstrategien, → interkulturelle und → soziale Kompetenzen sowie geeignete → Lernstrategien.</p> <p>→ <a href="http://www.oesz.at/fss">www.oesz.at/fss</a></p>
Einfach	<p>„Einfach“ sind Sprachhandlungen, die durch geringe Variation im Wortschatz und häufige Wiederholungen gekennzeichnet sind. Einfachheit ist ein Schlüsselwort des GERS und kennzeichnet die → Referenzniveaus A1 bis B1.</p> <p>→ GERS, Kapitel 3.3 und 3.6</p>
Europäisches Sprachenportfolio	<p>Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein vom Europarat entwickelter Lernbegleiter, mit dem Fremdsprachenlernende auf der Basis von angeleiteter und systematisierter → Selbsteinschätzung nach den Prinzipien des Kompetenzmodells → <i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen</i> (GERS) ihre Sprachenkenntnisse dokumentieren und präsentieren können.</p> <p>Das ESP soll zu lebensbegleitendem Sprachenlernen anregen und bei individueller Lernzielsetzung helfen.</p> <p>→ GERS, Kapitel 2.4 und 8.4.2</p> <p>→ <a href="http://www.oesz.at/esp">www.oesz.at/esp</a></p>
Erweiterte Checklisten	<p>Zusätzliche Checklisten zum ESP für die Mittelstufe für die Niveaus A1-B1. Hier werden die Niveaus in je zwei Stufen „aufgesplittet“: A1 = A1.1 und A1.2, A2 = A2.1 und A2.2, B1 = B1.1 und B1.2. Dadurch wird der eigene Lernfortschritt besser nachvollziehbar (siehe Literaturliste).</p>
Fertigkeit	<p>Im GERS wird das Sprachenlernen in fünf Fertigkeitsbereiche („Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“, „Schreiben“) und in sechs → Referenzniveaus unterteilt. Dadurch können Sprachenkenntnisse europaweit einheitlich beschrieben werden, z. B. in → Lehrplänen, → Bildungsstandards und → Sprachenzertifikaten. Genauere Ausformulierungen der Fertigkeiten finden sich in den → Subskalen des → GERS, Kapitel 3.1 bis 3.4 bzw. 4.4.</p> <p>Im GERS wird der Ausdruck „(praktische) Fertigkeiten“ auch für „prozedurales Wissen“ (= wissen, wie man etwas macht) verwendet. Diese Fertigkeiten sind Teil der → allgemeinen Kompetenzen (GERS Kapitel 5.1), z. B. interkulturelle Fertigkeiten (→ GERS, Kapitel 5.1.2.2).</p>

Flexibilität	<p>Fähigkeit von Sprachenlernenden, Inhalte auf verschiedene Art auszudrücken und mit der Sprache kreativ umzugehen.</p> <p>Flexibilität ist Teil der → pragmatischen Kompetenz, wird aber in den entsprechenden → Skalen des GERS, vor allem hinsichtlich des Wortschatzes, definiert. Aus praktischen Gründen wurde sie daher bei den → Bildungsstandards für Fremdsprachen dem Wortschatz zugeordnet, auch weil es ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, von Beginn an Flexibilität in der Anwendung des Wortschatzes zu trainieren.</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.2.3.1</p>
<i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen</i> (GERS)	<p>Der GERS ist ein vom Europarat im Jahre 2001 herausgegebenes Grundlagenwerk zum Sprachenlernen, das mittlerweile in mehr als dreißig Sprachen übersetzt wurde und Basis für zahlreiche Lehrpläne, Tests und Lehrwerke – auch außerhalb Europas – ist.</p> <p>→ <a href="http://www.gers.at">www.gers.at</a></p> <p>→ <a href="http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp#TopOfPage">www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp#TopOfPage</a></p>
Gesprächsstrategie	<p>Gesprächsstrategien sind Teil der → dynamischen Fähigkeiten in den → Bildungsstandards für Fremdsprachen und entsprechen weitgehend den Interaktionsstrategien im GERS.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4.4.3.5</p>
Grammatische Kompetenz	<p>Die grammatische Kompetenz betrifft die Kenntnis der grammatischen Elemente einer Sprache (z. B. Morpheme und andere Endungen, Kategorien wie Zahl, Fall, Geschlecht, die Strukturen der Wortzusammensetzung und des Satzbaues) und die Fähigkeit, diese produktiv anzuwenden. (Es geht nicht darum, die Regeln theoretisch zu können.) Die zugehörige → Skala im GERS ist mit „Grammatische Korrektheit“ überschrieben.</p> <p>Die grammatische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS.</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.2.1.2</p>
Handlungsorientierter Ansatz	<p>Der GERS beschreibt Sprachlernende als sozial Handelnde, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern → kommunikative Aufgaben bewältigen.</p> <p>→ GERS, Kapitel 2.1</p>
„Hören“	Eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.
Hörstrategien	→ <i>Listening Strategies</i>
Individualisierung	<p>Ein Ansetzen beim Leistungsstand jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers braucht auch eine Möglichkeit der individuellen Leistungsstandserhebung und -dokumentation. Dazu dient unter anderem das → Europäische Sprachenportfolio.</p> <p>→ GERS, Kapitel 6.2 und 6.3</p>

Interaktive Aktivitäten	<p>Interaktive Aktivitäten sind → kommunikative Aktivitäten wie z. B. diskutieren oder im Internet chatten. Die Fertigkeiten → „An Gesprächen teilnehmen“ und zum Teil auch → „Schreiben“ beinhalten die Fähigkeit, interaktive Aktivitäten auszuführen.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4.4.3</p>
Interkulturelle Kompetenz	<p>Interkulturelle Kompetenzen sind Teil der → dynamischen Fähigkeiten in den → Bildungsstandards für Fremdsprachen und entsprechen weitgehend dem interkulturellen Bewusstsein und den interkulturellen Fertigkeiten im GERS.</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.1.1 – 5.1.4 bzw. 8.4.3</p>
Kommunikative Aktivität oder Handlung	<p>Der GERS unterscheidet → produktive, → interaktive, → rezeptive und → sprachmittlerische Aktivitäten. In dem Sprachenlernende oder Sprachverwenderinnen und Sprachverwender kommunikative Aktivitäten ausführen und entsprechende → Strategien anwenden, erfüllen sie → kommunikative Aufgaben.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4.4</p>
Kommunikative Aufgabe	<p>Kommunikative Aufgaben in der Sprachverwendung und im Sprachenlernen sind zielgerichtete → kommunikative Aktivitäten, die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes, erwünschtes Ergebnis zu erzielen (z. B. eine Antwort auf eine Frage).</p> <p>Zu ihrer Bewältigung werden nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern unter anderem auch → Strategien für die Kommunikation und für das Lernen (→ Lernstrategien) benötigt.</p> <p>→ GERS, Kapitel 2.1.5 und 4.3</p>
Kommunikative (Sprach-) Kompetenz	<p>Die kommunikative Sprachkompetenz besteht laut GERS aus → linguistischen, → soziolinguistischen und → pragmatischen Kompetenzen.</p> <p>→ GERS, Kapitel 2.1.2 und 5.2</p>
Kompetenzbeschreibung	<p>Analog zum Projekt → Bildungsstandards für Englisch, 8. Schulstufe, wurde im Schuljahr 2008 begonnen, Kompetenzbeschreibungen (= Lernziele) in Form von → Deskriptoren nach Modell des GERS) für die zweiten lebenden Fremdsprachen Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (zweites Lernjahr) festzulegen. Diese Kompetenzbeschreibungen umfassen auch übergeordnete → dynamische Fähigkeiten und werden durch → Aufgabenbeispiele illustriert.</p>
Kontext	<p>Kontext bezeichnet die Gesamtheit der Ereignisse und situativen Faktoren (materielle und andere), die sowohl in der Person selbst als auch in ihrem Umfeld existieren können, in das → kommunikative Aktivitäten eingebettet sind. Auch Domänen sind Bestandteile des Kontexts.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4.1</p>

Language Testing Centre Klagenfurt (LTC)	Das Sprachtestzentrum der Alpen Adria Universität Klagenfurt wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur mit der Testentwicklung für die → Standardsüberprüfungen für Englisch beauftragt.  → <a href="http://www.uni-klu.ac.at/ltc/inhalt/1.htm">http://www.uni-klu.ac.at/ltc/inhalt/1.htm</a>
Lehrplan	Die Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht in der allgemein bildenden höheren Schule (BGBl. II Nr. 321/2006), in der Hauptschule (BGBl. II Nr. 210/2008) und in den meisten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen beruhen auf dem Kompetenzmodell → <i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen</i> (GERS).  → <a href="http://www.gemeinsamlernen.at">www.gemeinsamlernen.at</a> , <a href="http://www.berufsbildendeschulen.at">www.berufsbildendeschulen.at</a> , <a href="http://www.bmukk.gv.at">www.bmukk.gv.at</a>
Leistungsbeurteilung	Die Leistungsbeurteilung ist eine Bewertung der aus der → Leistungsfeststellung gewonnenen Erkenntnisse nach vorgegebenen Kriterien. Das Resultat der Leistungsbeurteilung wird in Noten ausgedrückt. Im → GERS, der den Untertitel „lernen, lehren, beurteilen“ trägt, wird der Ausdruck „Bewertung“ umfassender angewandt, auch für Formen, die in der österreichischen Schulgesetzgebung → Leistungsfeststellung heißen.  → GERS, Kapitel 9
Leistungsfeststellung	Die Leistungsfeststellung liefert Informationen und Daten über den Wissens- und Kenntnisstand, wie z. B. bei Prüfungen, Tests, Mitarbeit (auch Hausübung) und Referaten. (Die einzelnen im Rahmen der Mitarbeit erbrachten Leistungen werden keiner Note zugeordnet.)
Lernerinnenautonomie/ Lernerautonomie	Eines der übergeordneten bildungspolitischen Ziele des Europarates ist es, die Unabhängigkeit des Denkens und das Verantwortungsbewusstsein der/des Einzelnen zu stärken. Sprachenlernen soll daher Teil des lebensbegleitenden, eigenverantwortlichen Lernens werden. Dies beinhaltet auch den verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Sprachlernprozess.  → GERS, Kapitel 6.3 (besonders 6.3.5) und 6.4 (6.4.6.5)
Lernstrategien	Lernstrategien sind Teil der → dynamischen Fähigkeiten in den → Bildungsstandards für Fremdsprachen und umfassen jene Strategien, die den Aufbau von Lernfähigkeit zum Ziel hat. Sie sind in ihrer Anwendung Grundlage der → Lernerinnenautonomie/Lernerautonomie.  → GERS, Kapitel 5.1.4
Lerntipps	Lerntipps im → Europäischen Sprachenportfolio dienen der Bewusstwerdung und dem Aufbau eigener → Lernstrategien und somit auch der → Lernerinnenautonomie/Lernerautonomie.
„Lesen“	Eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.
Lesestrategien	→ <i>Reading Strategies</i>

Lexikalische Kompetenz	<p>Die lexikalische Kompetenz umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache (z. B. Einzelwörter und feste Wendungen) und die Fähigkeit, diese zu verwenden. Die zugehörigen → Skalen im GERS sind Wortschatzspektrum (Verfügbarkeit der lexikalischen Elemente) und Wortschatzbeherrschung (angemessene Verwendung des Wortschatzes). Die lexikalische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS.</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.2.1.1</p>
Linguistische Kompetenz	<p>Die linguistische Kompetenz ist Teil der → kommunikativen Sprachkompetenz. Sie besteht aus einem formalen System, das dem Ausdruck von Inhalten dient. Im GERS wird die linguistische Kompetenz unterteilt in → lexikalische, → grammatische, → semantische, → orthografische und → phonologische Kompetenz.</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.2.1</p>
<i>Listening strategies</i>	<p>Hörstrategien: In den <i>Listening Test Specifications Version 03</i> des <i>Language Testing Centre</i> der Alpen-Adria Universität Klagenfurt werden die Hörstrategien aufgelistet, die bei den Standardsüberprüfungen ab dem Jahr 2013 in Englisch, 8. Schulstufe, überprüft werden sollen.</p> <p>→ <a href="http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/Listening_Specs%281%29.pdf">http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/Listening_Specs%281%29.pdf</a></p>
Mehrsprachigkeit	<p>Individuelle Mehrsprachigkeit gehört zu den zentralen sprachpolitischen Zielen des Europarates, wobei zwischen → Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger im engeren Sinne) und → Multilingualismus der Gesellschaft (Vielsprachigkeit) unterschieden wird.</p> <p>→ <a href="http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/">http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/</a></p>
Multilingualismus	<p>Multilingualismus (Vielsprachigkeit) ist das Vorhandensein mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, z. B. als Folge von Migration und der daraus resultierenden multikulturellen Gesellschaft. Multilingual sind daher Staaten, Regionen oder Gesellschaften, nicht einzelne Personen.</p>
Niveaustufe	→ Referenzniveau
Objektivität	<p>Objektivität ist ein Testgütekriterium und besagt, dass → Tests und Messverfahren unabhängig von den mitarbeitenden Personen zu vergleichbaren Testergebnissen gelangen müssen.</p>
Orthografische Korrektheit	<p>Orthografische Korrektheit umfasst die Fähigkeit, Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen, wahrzunehmen und zu produzieren. Das umfasst Rechtschreibung und Zeichensetzung. Die orthografische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS.</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.2.1.6</p>



Phonologische Kompetenz	<p>Aussprache und Intonation sind Teil der phonologischen Kompetenz. Sie beinhalten Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion von Sprache in Bezug z. B. auf lautliche Einheiten (Phoneme), phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Wortakzent, Wortton), Satzrhythmus und Intonation.</p> <p>Die phonologische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS.</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.2.1.4</p>
Performanz	<p>Eine Performanz ist eine konkrete sprachliche Leistung, eine durchgeführte → kommunikative Aktivität, z. B. ein von einer oder einem Lernenden geschriebener Text. Das Gegenstück zur Performanz ist die → (kommunikative) Kompetenz. Letztere bezeichnet die generelle Fähigkeit einer Sprecherin oder eines Sprechers, Sprache zu verwenden. Zur Verdeutlichung, welche Kompetenzen Lernende im Rahmen der → Bildungsstandards für Fremdsprachen erreichen sollen, wurden konkrete Leistungen (schriftliche und mündliche Texte) von Schülerinnen und Schülern zu einzelnen → Aufgabenbeispielen gesammelt und analysiert.</p> <p>→ <a href="http://www.oesz.at/fss">www.oesz.at/fss</a></p> <p>→ GERS, Kapitel 9.3.7</p>
Plurilingualismus	<p>Unter Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) versteht man die Tatsache, dass Menschen Kenntnisse in mehreren Sprachen haben, wobei nicht alle Sprachkenntnisse gleich ausgeprägt sein müssen. Alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen zusammen bilden die → kommunikative Kompetenz, in der die einzelnen Sprachen zueinander in Beziehung stehen und interagieren.</p>
Pragmatische Kompetenz	<p>Pragmatische Kompetenzen sind Teil der → kommunikativen Sprachkompetenz und betreffen das Wissen der Sprachverwendenden über die Prinzipien, nach denen gesprochene oder geschriebene Mitteilungen strukturiert sind (z. B. logische Anordnung, → Kohärenz, Kohäsion), und wie Sprache verwendet wird, um kommunikative Aufgaben zu erfüllen (z. B. → Flüssigkeit, Genauigkeit).</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.2.3</p>
Produktive Aktivitäten	<p>Produktive Aktivitäten sind → mündliche oder schriftliche kommunikative Aktivitäten, wie vor Zuhörerinnen und Zuhörern sprechen oder einen Bericht schreiben. Die Fertigkeiten → „Zusammenhängend sprechen“ und → „Schreiben“ beinhalten auch die Strategien, die jeweiligen produktiven Aktivitäten auszuführen.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4.4.1</p>
Qualitätskriterien der Unterrichtssequenz mit Bezug auf den GERS	<p>Unterrichtssequenzen können verschiedenen Qualitätskriterien zugeordnet werden.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4 und 5</p>

Reading strategies	<p>Lesestrategien: In den <i>Reading Test Specifications Version 03</i> des Language Testing Centre der Alpen-Adria Universität Klagenfurt werden die Lesestrategien aufgelistet, die bei den Standardsüberprüfungen ab dem Jahr 2013 in Englisch, 8. Schulstufe überprüft werden sollen.</p> <p>→ <a href="http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/Reading_Specs%281%29.pdf">http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/Reading_Specs%281%29.pdf</a></p>
Reliabilität	<p>Reliabilität, auch Zuverlässigkeit, ist ein Gütekriterium im Messverfahren und bedeutet, dass die Messung oder Testung unter vergleichbaren Bedingungen auch vergleichbare Ergebnisse liefert, d. h. dass bei vergleichbaren Gruppen bei jedem Durchgang eines → Tests vergleichbare Ergebnisse zu erwarten sind.</p>
Referenzniveaus	<p>Im GERS (Raster zur Selbstbeurteilung, Tabelle 2) wird das Sprachenlernen in sechs Referenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) und in fünf → Fertigungsbereiche unterteilt. Dadurch können Sprachenkenntnisse europaweit einheitlich beschrieben werden, z. B. in → Lehrplänen, → Bildungsstandards und → Sprachenzertifikaten.</p> <p>Genauere Ausformulierungen der Referenzniveaus finden sich in den → Subskalen, vgl. auch → Zwischenstufen.</p> <p>→ GERS, Kapitel 3.1 bis 3.4</p>
Rezeptive Aktivitäten	<p>Rezeptive Aktivitäten sind → kommunikative Aktivitäten, wie z. B. Radiomeldungen verstehen oder einen Zeitschriftenartikel lesen. Die Fertigkeiten → „Hören“ und → „Lesen“ beinhalten auch die Strategien, die jeweiligen rezeptiven Aktivitäten auszuführen.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4.4.2</p>
„Schreiben“	<p>Eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.</p>
Selbsteinschätzung	<p>Die Hinführung zu einer sachlich begründeten Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler ist eines der Ziele der Leistungsfeststellung (Leistungsbeurteilungsverordnung § 2, Abs. 5). Dazu müssen Lernende z. B. erkennen, welche detaillierten Kriterien der Erfüllung einer Aufgabenstellung zu Grunde liegen und wie diese zu gewichtet sind. Selbsteinschätzung ist gleichzeitig eines der Grundprinzipien des → Europäischen Sprachenportfolios und Grundlage für jegliche Reflexion des eigenen Sprachenlernens.</p>
Selbsteinschätzungsraster/ Raster zur Selbstbeurteilung	<p>Der Selbsteinschätzungsraster des → GERS besteht aus dreißig Feldern, in denen jeweils ein → Deskriptor in der Formulierung „Ich kann ...“ einem → Referenzniveau und einer → Fertigkeit zugeordnet ist.</p> <p>→ GERS, Kapitel 3.3, Tabelle 2</p>
Semantische Kompetenz	<p>Die semantische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, sich der Organisation von sprachlicher Bedeutung (z. B. Wortbedeutung und Bedeutung grammatischer Elemente, logische Beziehungen zwischen Sätzen oder Textteilen) bewusst zu sein und diese in der Produktion und der Rezeption von Sprache anzuwenden.</p>

Semantische Kompetenz	Die semantische Kompetenz ist Teil der → linguistischen Kompetenz im GERS. Zum Unterschied von anderen Bestandteilen der → linguistischen Kompetenz sind für die semantische Kompetenz keine Skalen verfügbar, da diese Fähigkeit schwer von der → lexikalischen und → grammatischen Kompetenz zu trennen ist. → GERS, Kapitel 5.2.1.3
Skalen	Skalen, auch → Subskalen, sind Zusammenstellungen von → Deskriptoren, die nach den → Referenzniveaus angeordnet sind. Zum Unterschied von → Checklisten haben sie keine Spalten für die → Selbst- oder Fremdeinschätzung.
Soziale Kompetenzen	Soziale Kompetenzen sind Teil der → dynamischen Fähigkeiten in den → Bildungsstandards für Fremdsprachen und entsprechen teils dem soziokulturellen Wissen im GERS (als Teil des deklarativen Wissens, also der bewussten Erfahrung und Information) und teils auch den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (Einstellungen, Motivationen, Werte), sofern diese auf das Verhalten in Gruppen von Lernenden zutreffen. → GERS, Kapitel 5.1.2.2 und 5.1.3
Soziolinguistische Kompetenzen	Soziolinguistische Kompetenzen sind Teil der → kommunikativen Sprachkompetenz und betreffen die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind, d. h. sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten, die Kenntnis über die Anwendung von Registerunterschieden und über die Zuordnung von → Varietäten. → GERS, Kapitel 5.2.2
Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)	Zusammenfassende Beschreibung der → linguistischen Kompetenzen auf den GERS-Niveaus A1-C2, die zur Ausführung von produktiven Aktivitäten erforderlich sind → GERS Kap. 5.2.1
Sprachenzertifikat	Viele Sprachenzertifikate und -diplome, die auf Grund von Prüfungen Sprachkenntnisse bescheinigen, beziehen sich in der Angabe des erreichten Lernstandes auf die → Referenzniveaus des → <i>Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens</i> (GERS).  Mit dem Projekt <i>Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference</i> des Europarates sollen Bezüge zwischen Sprachenzertifikaten und dem GERS transparenter gemacht werden. → <a href="http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage">www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage</a>
Sprachmittlerische Aktivität	Sprachmittlerische Aktivitäten sind → kommunikative Aktivitäten, wie z. B. übersetzen, Gehörtes in einer anderen Sprache zusammenfassen oder Ansprachen dolmetschen. Diese Aktivitäten sind keiner → Fertigkeit zugeordnet. Es gibt dazu (noch) keine Deskriptoren und Skalen. → GERS, Kapitel 4.4.4 und 4.6.4

Sprachverwendung	<p>Die Sprachverwendung, auch Sprachprozess, ist eine Kette von neurologischen und physiologischen Vorgängen bei der Produktion und bei der Rezeption von gesprochener oder geschriebener Sprache und schließt die Bewältigung von → kommunikativen Aufgaben ein. Auch das Sprachenlernen ist eine Form der Sprachverwendung.</p> <p>→ GERS, Kapitel 2.1.5</p>
Sprecherwechsel	<p>Gesprächsführung beinhaltet sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen. Dazu gehören agieren (Wort ergreifen) und reagieren (antworten), zuhören und kooperieren (d. h. gemeinsam die Kommunikation aufrechterhalten).</p> <p>Der Sprecherwechsel ist Teil der → pragmatischen Kompetenz im GERS.</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.2.3.1</p>
Standardsprache	<p>Standardsprache ist eine → Varietät einer Sprache, die kaum regionale oder soziale Merkmale aufweist und daher allgemein verständlich ist.</p> <p>In den → Referenzniveaus A1 bis B1 ist Verständlichkeit nur bei Verwendung von Standardsprache gegeben.</p> <p>→ GERS, Kapitel 3.3 und 3.6</p>
Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung	<p>Eine standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung mit zentralen und schulspezifischen Elementen unter Berücksichtigung schulautonomer pädagogischer Schwerpunkte ist gemäß dem Regierungsprogramm beginnend mit der AHS für alle Schularten zu entwickeln. Sie orientiert sich an den gültigen → Lehrplänen und an den → Referenzniveaus des GERS.</p> <p>→ <a href="http://www.bifie.at/neue-reifepruefung">http://www.bifie.at/neue-reifepruefung</a></p>
Standardsüberprüfungen E8	<p>„Ab dem Schuljahr 2011/12 werden die Bildungsstandards flächendeckend überprüft. Dabei soll innerhalb von jeweils drei Jahren jede Schule Rückmeldungen zu den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik erhalten.“ Siehe dazu <a href="http://www.bifie.at/projekt/61">http://www.bifie.at/projekt/61</a> (letzter Zugriff 4.7.2010). Die ersten Standardsüberprüfungen in Englisch, 8. Schulstufe, werden im Schuljahr 2012/2013 durchgeführt.</p>
Strategie	<p>Darunter ist jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen zu verstehen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe, auch eine → kommunikative Aufgabe, auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird. Strategien werden zur Planung, Ausführung, Kontrolle und bei Reparatur-handlungen von → kommunikativen Aktivitäten eingesetzt.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4.4</p>
Subskalen	<p>Subskalen sind → detaillierte Skalen. Sie bestehen wie Skalen aus → Deskriptoren, die einzelnen → Referenz-niveaus zugeordnet sind.</p> <p>→ GERS, Kapitel 4 und 5</p>

Summative Beurteilung	Summative → Leistungsbeurteilung fasst den Lernerfolg am Ende einer längeren Unterrichtseinheit, z. B. am Ende eines Unterrichtsjahres, in Form von Noten zusammen.
Test	Der Begriff „Test“ wird in unterschiedlichen Kontexten sehr verschieden verwendet. Zum einen ist es der gängige englische Ausdruck für (schriftliche) Formen der → Leistungsfeststellung und wird daher häufig als Übersetzung für „Schularbeit“ gebraucht. Gleichzeitig ist es eine besondere Form der → Leistungsfeststellung (vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung § 8, Abs 1, lit. a), die aber nicht für das Fach Englisch oder andere Fremdsprachen zulässig ist. Allgemein (d. h. außerhalb des Schulkontexts) bezeichnet das Wort „Test“ jegliches Messverfahren unter normierten Rahmenbedingungen.
Text	Texte sind alle mündlichen oder schriftlichen Äußerungen im Rahmen bestimmter Lebensbereiche. Texte entstehen während der Ausführung einer → kommunikativen Aufgabe. → GERS, Kapitel 2.1.5
Thema	Themen sind innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs/ einer bestimmten Domäne Gegenstand sprachlicher Handlung, z. B. eines Gesprächs oder eines schriftlichen Textes. Zur Planung von Sprachlernprozessen, z. B. in → Lehrplänen oder Lehrbüchern ist es daher notwendig festzulegen, mit welchen Themen die Lernenden später konfrontiert sein werden.  Einziges Thema des → Referenzniveaus A1 sind Angaben zur eigenen Person und zum unmittelbaren persönlichen Umfeld. Im → Referenzniveau A2 steht zusätzlich der Bezug zum eigenen Alltag (z. B. Wohnumgebung, Beruf, Alltag, ...) im Vordergrund. Erst ab Niveau B1 können Sprecherinnen und Sprecher mit weniger routinemäßigen Themen flexibel umgehen, ohne dass die Kommunikation abbricht. Auch → Lehrpläne und → Bildungsstandards umfassen daher Themenlisten. → GERS, Kapitel 4.2
Unterrichtssequenz	Darunter versteht man in der vorliegenden Publikation die zusammenhängenden Teile eines Kapitels in einem Lehrwerk, die in den Kapiteln 2 und 3 näher beschrieben werden.
Validität	Auch Gültigkeit genannt, eines der Gütekriterien für → Tests und andere Messverfahren. Validität bedeutet, dass auch tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll, dass also die aus dem Testverfahren gewonnenen Informationen eben jene Kompetenzen eines Lernenden widerspiegeln, die in die Beurteilung einbezogen werden sollen.

Varietät	<p>Sprachen variieren unter anderem auf Grund folgender Faktoren: soziale Schicht, regionale Herkunft (Dialekt, Akzent), ethnische Zugehörigkeit, Berufszugehörigkeit (Jargon). Sprachliche Realisierungen solcher Unterschiede finden sich z. B. im Wortschatz, in der Grammatik und Phonologie, aber auch in der Körpersprache.</p> <p>→ GERS, Kapitel 5.2.2.5</p>
Vertraut, vertraute Themen	<p>Bis zum → Referenzniveau → B1 sind → kommunikative Aufgaben nur möglich, wenn die → Themen „vertraut“ sind, wobei auf A1 Kommunikation nur in Bezug auf konkrete Bedürfnisse des Alltags möglich ist.</p> <p>→ GERS, Kapitel 3.3 und 3.6</p>
Zusammenhängend	<p>„Zusammenhängend“ ist ein Schlüsselwort des GERS. Sätze werden nicht unverbunden aneinandergereiht, wie das im → Referenzniveau A1 und teilweise auch auf A2 zu erwarten ist, sondern durch Konnektoren (z. B. „und“, „aber“, „weil“, „zuerst“, „danach“, „später“) verbunden. Damit wird Kohäsion ausgedrückt.</p> <p>→ GERS, Kapitel 3.3, 3.6 und 5.2.3.1</p>
„Zusammenhängend sprechen“	<p>Auch „Zusammenhängendes Sprechen“, eine der fünf → Fertigkeiten des GERS.</p>
Zwischenstufe	<p>Aus pädagogischen und didaktischen Gründen in Lernkontexten kann es sinnvoll sein, die sechs → Referenzniveaus des GERS weiter zu unterteilen. Dabei werden Stufungen wie B1.1 oder B 1.2 und weitere Verzweigungen wie A2.1.1 vorgeschlagen. Die Niveaus A2+, B1+ und B2+ entstammen einer Schweizer Untersuchung.</p> <p>→ GERS, Kapitel 3.5</p>

## 5 Literaturliste

### 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](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

Trim, John, et al. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.

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

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

## Weitere Informationen zum GERS:

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

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

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

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

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

Abuja, Gunther, et al. *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. Graz: Leykam, 2004.

Abuja, Gunther, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich (Mittelstufe, 10-15 Jahre): Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Graz: ÖSZ, 2004.  
[http://www.oesz.at/download/esp/esp\\_LL\\_gesamt.pdf](http://www.oesz.at/download/esp/esp_LL_gesamt.pdf)

Abuja, Gunther, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. Graz, Salzburg, Linz: Veritas, 2007 [2. Auflage 2009].

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

Born-Lechleitner, Ilse, Wolfgang Moser, und Daniela Weitensfelder. *Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*. Praxisreihe 10. Graz: ÖSZ, 2009.  
[http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_10.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_10.pdf)

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](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_5.pdf)

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](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_8.pdf)

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

Göschl, Albert, et al. *Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (zweites Lernjahr)*. Praxishandbuch. Praxisreihe 9. Graz: ÖSZ, 2009 (mit begleitender CD).

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](http://www.oesz.at/download/spin/praxis_checklisten_gesamt.pdf)

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

[http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_6.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_6.pdf)

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

[http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe\\_anregungen\\_unterrichtsbeispiele.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_anregungen_unterrichtsbeispiele.pdf)

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

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

[http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_4\\_Neuaufgabe.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_4_Neuaufgabe.pdf)

Moser, Wolfgang, ed. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Praxishandbuch*. Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ, 2010.

[http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_12.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_12.pdf)

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

[http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe\\_7.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_7.pdf)

## Die derzeit validierten österreichischen ESPs

Abuja, Gunther, et al. *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. Graz: Leykam, 2004. (Validierungsnummer 58.2004, Schulbuchnummer 116.316)

Abuja, Gunther, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. Graz, Salzburg, Linz: Veritas, 2007 [2. Auflage 2009]. (Validierungsnummer 88.2007, Schulbuchnummer 131.422)

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>

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>



## Ausgewählte Lehrbücher:

### **English to go**

- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 1. Coursebook*. Wien: öbvhpt, 2006 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 1. Workbook*. Wien: öbvhpt, 2006 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go. Teacher's book 1*. Wien: öbvhpt, 2004 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 2. Coursebook*. Wien: öbvhpt, 2005 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 2. Workbook*. Wien: öbvhpt, 2005 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 2. Teacher's Book*. Wien: öbvhpt, 2005 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 2. Audio CD*. Wien: öbvhpt, 2006.
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 3. Coursebook*. Wien: öbvhpt, 2005 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 3. Workbook regular*. Wien: öbvhpt, 2005 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 3. Workbook bonus*. Wien: öbvhpt, 2005 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 3. Teacher's Book*. Wien: öbvhpt, 2005 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 4. Coursebook*. Wien: öbvhpt, 2006 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 4. Workbook regular*. Wien: öbvhpt, 2006 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 4. Workbook bonus*. Wien: öbvhpt, 2006 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 4. Teacher's Book*. Wien: öbvhpt, 2006 [1. Auflage].
- Westfall, Tanja, und Charlie Weber. *English to go 4. Audio CD*. Wien: öbvhpt, 2007.

### **Friends**

- Katzböck, Sabine, et al. *Friends 1. Course Book*. Linz: Veritas, 2004 [3. Auflage].
- Katzböck, Sabine, et al. *Friends 1. Activity Book*. Linz: Veritas, 2004 [3. Auflage].
- Katzböck, Sabine, et al. *Friends 1. Teacher's Book*. Linz: Veritas, 2005 [3. Auflage].
- Katzböck, Sabine, et al. *Friends 1. Audio CD*. Linz: Veritas, 2002.
- Katzböck, Sabine, et al. *Friends 2. Course Book*. Linz: Veritas, 2007 [4. Auflage].
- Katzböck, Sabine, et al. *Friends 2. Activity Book*. Linz: Veritas, 2004 [2. Auflage].
- Katzböck, Sabine, et al. *Friends 2. Teacher's Book*. Linz: Veritas, 2007 [3. Auflage].
- Katzböck, Sabine, et al. *Friends 2. Audio CD*. Linz: Veritas, 2003.
- Diwold, Ingrid, et al. *Friends 3. Course Book Standard*. Linz: Veritas, 2008 [4. Auflage].
- Martinjak, Sabine, et al. *Friends 3. Course Book Plus*. Linz: Veritas, 2007 [3. Auflage].
- Martinjak, Sabine, et al. *Friends 3. Activity Book Standard*. Linz: Veritas, 2004 [1. Auflage].
- Martinjak, Sabine, et al. *Friends 3. Activity Book Plus*. Linz: Veritas, 2004 [1. Auflage].
- Diwold, Ingrid, et al. *Friends 3. Teacher's Book Standard*. Linz: Veritas, 2004 [1. Auflage].
- Martinjak, Sabine, et al. *Friends 3. Audio CD. Für Standard und Plus*. Linz: Veritas, 2004.
- Diwold, Ingrid, et al. *Friends 4. Course Book Standard*. Linz: Veritas, 2008 [3. Auflage].
- Diwold, Ingrid, et al. *Friends 4. Activity Book Standard*. Linz: Veritas, 2008 [3. Auflage].
- Martinjak, Sabine, et al. *Friends 4. Course Book Plus*. Linz: Veritas, 2008 [3. Auflage].
- Martinjak, Sabine, et al. *Friends 4. Activity Book Plus*. Linz: Veritas, 2008 [3. Auflage].
- Diwold, Ingrid, et al. *Friends 4. Teacher's Book*. Linz: Veritas, 2005 [1. Auflage].
- Diwold, Ingrid, et al. *Friends 4. Audio CD*. Linz: Veritas, 2009.

### **More**

- Gerngross, Günter, et al. *More! 1. Student's Book*. Innsbruck: Helbling, 2009 [2. Auflage].
- Gerngross, Günter, et al. *More! 1. Workbook*. Innsbruck: Helbling, 2009 [2. Auflage].
- Kamauf, Ulrike, et al. *More! 1. Teacher's Book Teil A: Didaktischer Kommentar und Lehrstoffverteilung*. Innsbruck: Helbling, 2009 [2. Auflage].
- Kamauf, Ulrike, et al. *More! 1. Teacher's Book Teil B: Worksheets*. Innsbruck: Helbling, 2009 [2. Auflage].
- Gerngross, Günter, et al. *More! 1. Audio CD*. Innsbruck: Helbling, 2008.
- Gerngross, Günter, et al. *More! 3. Student's Book. Basic Course*. Innsbruck: Helbling, 2009 [1. Auflage].
- Gerngross, Günter, et al. *More! 3. Workbook. Basic Course*. Innsbruck: Helbling, 2009 [1. Auflage].
- Gerngross, Günter, et al. *More! 3. Basic Course. Audio CD*. Innsbruck: Helbling, 2009.
- Gerngross, Günter, et al. *More! 3. Teacher's Book Teil A: Didaktischer Kommentar und Lehrstoffverteilung*. Innsbruck: Helbling, 2009 [1. Auflage].
- Gerngross, Günter, et al. *More! 3. Teacher's Book Teil B: Worksheets*. Innsbruck: Helbling, 2009 [1. Auflage].

### **New Highlight**

- Berning, Johannes, und Renate Wurm-Smole. *New Highlight 1. Serviceteil für LehrerInnen*. Linz: Veritas, 2007 [1. Auflage].
- Berning, Johannes, und Renate Wurm-Smole. *New Highlight 3. Serviceteil für LehrerInnen*. Linz: Veritas, 2009 [1. Auflage].
- Cox, Roderick, und Frank Donoghue. *New Highlight 1. Coursebook*. Linz: Veritas, 2007 [1. Auflage].
- Cox, Roderick, und Frank Donoghue. *New Highlight 1. Workbook* (mit Audio-CD und CD-ROM). Berlin: Cornelsen, 2005 [1. Auflage].
- Cox, Roderick, Frank Donoghue, und Rebecca Robb Benne. *New Highlight 3. Coursebook*. Linz: Veritas, 2008 [1. Auflage].
- Cox, Roderick, Frank Donoghue und Rebecca Robb Benne. *New Highlight 3. Workbook*. Linz: Veritas, 2008 [1. Auflage].
- Cox, Roderick, Frank Donoghue, und Rebecca Robb Benne. *New Highlight 4. Coursebook*. Linz: Veritas, 2009 [1. Auflage].
- Cox, Roderick, und Frank Donoghue. *New Highlight 4. Workbook*. Berlin: Cornelsen, 2008 [1. Auflage].
- Cox, Roderick, und Frank Donoghue. *New Highlight 4. Workbook*. Linz: Veritas, 2009 [1. Auflage].

### **New You & Me**

- Gerngroß, Günter, et al. *The New You & Me 2. Textbook*. Wien: Langenscheidt, 1995 [1. Auflage].
- Gerngroß, Günter, et al. *The New You & Me 2. Workbook*. Wien: Langenscheidt, 1995 [1. Auflage].
- Gerngroß, Günter, et al. *The New You & Me 4. Textbook. Basic Course*. Wien: Langenscheidt, 1997 [1. Auflage].

### **Red Line**

- Haß, Frank, ed. *Red Line 2. Coursebook*. Wien: öbv Klett, 2008 [1. Auflage].
- Haß, Frank, ed. *Red Line 2. Workbook* (mit Audio-CD und Lernsoftware). Wien: öbv Klett, 2008 [1. Auflage].
- Haß, Frank, ed. *Red Line 2. Teacher's resource pack*. Wien: öbv Klett, 2008 [1. Auflage].
- Haß, Frank, ed. *Red Line 3. Coursebook*. Wien: öbv Klett, 2008 [1. Auflage].
- Haß, Frank, ed. *Red Line 3. Teacher's resource pack*. Wien: öbv Klett, 2008 [1. Auflage].
- Haß, Frank, ed. *Red Line 4. Coursebook*. Wien: öbv Klett, 2009 [1. Auflage].
- Haß, Frank, ed. *Red Line 4. Teacher's resource pack*. Wien: öbv Klett, 2009 [1. Auflage].

### **Your turn**

- Acevedo, Ana, und Jeremy Harmer. *Your Turn 2. Textbook. Audio CD*. Wien: Langenscheidt, 2009.
- Acevedo, Ana, und Jeremy Harmer. *Your Turn 3. Textbook. Audio CD*. Wien: Langenscheidt, 2009.
- Bergmann, Laura, und Helena Gomm. *Your Turn 3. Workbook Excel*. Wien: Langenscheidt, 2008 [1. Auflage].
- Bergmann, Laura, und Helena Gomm. *Your Turn 3. Workbook Achieve* (mit Audio CD). Wien: Langenscheidt, 2009 [1. Auflage].
- Harmer, Jeremy. *Your Turn 1. Textbook. Audio CD*. Wien: Langenscheidt, 2007.
- Harmer, Jeremy. *Your Turn 1. Textbook*. Wien: Langenscheidt ELT, 2007 [1. Auflage].
- Harmer, Jeremy. *Your Turn 1. Textbook. X-tra edition*. Wien: Langenscheidt, 2007 [1. Auflage].
- Harmer, Jeremy, Ana Acevedo. *Your Turn 2. Textbook*. Wien: Langenscheidt, 2007 [1. Auflage].
- Harmer, Jeremy, und Ana Acevedo. *Your Turn 3. Textbook*. Wien: Langenscheidt, 2009 [1. Auflage].
- Hellmayr, Georg. *Your turn 1. Teacher's Guide*. Wien: Langenscheidt, 2008 [1. Auflage].
- Hellmayr, Georg. *Your turn 2. Teacher's Guide*. Wien: Langenscheidt, 2009 [1. Auflage].

### **Weitere Publikation:**

Weinert, Franz E., ed. *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 2001.

Letzter Zugriff auf die Internetlinks jeweils am 2.2.2010.

# 6 Anhang

Aus: Moser, Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxishandbuch.* (Neuaufgabe 2009). Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009. S. 167-174.

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

1) Ich verstehe die folgenden Prinzipien des GERS:

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



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



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



2) Ich kenne die Zusammenhänge zwischen Lehrplan und GERS.



3) Ich kenne die Zusammenhänge zwischen Bildungsstandards und GERS.



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



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



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



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



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



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



## 6.2 Checkliste 2: Fertigkeiten vermitteln

### A Hören

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



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



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



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



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



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



## B Lesen

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



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



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



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



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



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



## C Sprechen

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



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



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



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



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



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



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



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



## D Schreiben

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



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



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



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



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



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



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



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





## 6.3 Checkliste 3: Einschätzung der Sprachleistung von Lernenden

### A Allgemein

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



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



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



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



### B Rezeptive Fertigkeiten (Hören, Lesen)

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



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



## C Produktive Fertigkeiten (Schreiben, Sprechen)

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



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



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



### Hinweis:

Die Angemessenheit der Auswahl einzelner Aufgaben zur Erreichung der Ziele in den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten kann mit Hilfe der Fragebögen (Kap. 5.5) eingeschätzt werden.

## 6.4 Checkliste 4: Bewusstsein vermitteln

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



- 2) Ich kann meinen Schülerinnen und Schülern die Funktion der Bildungsstandards für den Spracherwerb vermitteln.



- 3) Meine Schülerinnen und Schüler wissen, dass Deskriptoren handlungsorientierten Sprachunterricht beschreiben.



- 4) Meine Schülerinnen und Schüler haben die Werkzeuge (z.B. das Europäische Sprachenportfolio) bzw. die Kompetenzen, ihre Leistungen im Hinblick auf die Bildungsstandards einzuschätzen.



- 5) Ich arbeite mit Kolleginnen und Kollegen zusammen, um die Erreichung der in den Bildungsstandards ausgedrückten Kompetenzen und Ziele in meinem Unterricht genauer einschätzen zu können.



- 6) Ich und meine Schülerinnen und Schüler wissen, dass das vorrangige Ziel des Sprachunterrichts in der Vermittlung kommunikativer Kompetenzen liegt und dass dieses durch handelndes Lernen erreicht wird.



# Inhalt der CD



## Broschüren

- Horak, Angela, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe*. Praxisreihe. Graz: ÖSZ, 2006.
- Angela Horak, et al. *Sprachkompetenzenaufbau in österreichischen Lehrwerken für Englisch, 5.-8. Schulstufe*. ÖSZ Praxisreihe 14. Graz: ÖSZ, 2010 (elektronische Version dieser Broschüre).
- Qualitätskriterien für die Einschätzung der sprachlichen Korrektheit der Fertigkeit „Sprechen“ (S. 94-97) sowie für die Fertigkeit „Schreiben“ (S. 139-142). Aus: Moser, Wolfgang, ed. *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxis-handbuch*. (Neuaufgabe 2009). Praxisreihe 4. Graz: ÖSZ, 2009.



## Hörbeispiele

- English To Go 2: CD 1/Track 1 (Bsp. S. 26)
- English To Go 4: CD 1/Tracks 1, 2, 3, 4 (Bsp. S. 26)
- Friends 1: CD 2/Tracks 22, 24 (Bsp. S. 16)
- Friends 2: CD 1/Track 27 (Bsp. S. 60)
- Friends 3: CD 1/Tracks 25, 26 (Bsp. S. 16)
- Friends 4: CD 1/Track 7 (Bsp. S. 60)
- More 1: CD 3/Track 23 (Bsp. S. 11)
- More 3: CD 3/Track 19 (Bsp. S. 11)
- Your turn 1: CD 1/Track 28 (Bsp. S. 22)
- Your turn 1: CD 1/Track 52 (Bsp. S. 83)
- Your turn 2: CD 2/Track 41 (Bsp. S. 22)
- Your turn 3: Workbook CD/Track 26 (Bsp. S. 83)



## ***E8 Standards Tests Specifications***

Language Testing Centre der Alpen-Adria Universität Klagenfurt  
(<http://www.uni-klu.ac.at/ltc/inhalt/520.htm>)

- > *E8 Listening Test Specifications*
- > *E8 Reading Test Specifications*
- > *E8 Speaking Test Specifications*
- > *E8 Writing Test Specifications*

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

