



Praxiseinblicke Englisch

Version 1.0



Von der kompetenzorientierten, „rückwärtigen“
Jahresplanung zur Ermittlung der Gesamtnote
am Beispiel Fachbereich „Englisch“, 7. Schulstufe

Birgit Schlichtherle & Veronika Weiskopf-Prantner



Zentrum für lernende Schulen
NMS-Entwicklungsbegleitung

Vorwort	3
Ziel und Zweck der Praxiseinblicke Englisch	5
Curriculumentwicklung – „Der Laufweg des Lernens“	5
1. Eine kompetenzorientierte, „rückwärtige“ Jahresplanung	7
Vom WAS einer kompetenzorientierten, „rückwärtigen“ Jahresplanung	7
Kernideen, Kernfragen und langfristige Ziele	7
Vom WIE einer kompetenzorientierten, „rückwärtigen“ Jahresplanung	9
Der Weg zum Produkt: Beispiel einer kompetenzorientierten „rückwärtigen“ Jahresplanung	10
Das Produkt „Jahresplan“	11
Die Jahresplanung	13
2. Authentische Leistungsaufgaben	16
Die authentische Leistungsaufgabe als wesentlicher Aspekt eines „rückwärtigen“ Lerndesigns	16
Authentische (Leistungs-)Aufgaben und Bildungsstandards	17
Merkmale authentischer, kompetenzorientierter Leistungsaufgaben	18
Beurteilung von authentischen Leistungsaufgaben	18
Aufgabenbeispiel zum Kompetenzbereich „Schreiben“	20
4.0-Skala zur Bewertung der Leistungsaufgabe	21
Aufgabenbeispiel zur Fertigkeit Sprechen („An Gesprächen teilnehmen“)	22
4.0-Skala zur Bewertung der Sprechaufgabe	23
3. Schularbeit für den Fachbereich „Englisch“, 7. Schulstufe	25
Gesetzliche Grundlagen allgemein.....	25
Kernideen zur Erstellung und Beurteilung einer Schularbeit „Englisch“ für die 7. Schulstufe	25
Überlegungen zu den Aufgabenstellungen.....	26
Überlegungen zur Leistungsfeststellung von Sprech- und Grammatikleistungen im Rahmen einer Schularbeit.....	27
Die Schularbeit.....	28
Überlegungen zur Aufgabenstellung für den Bereich „Listening“	32
Überlegungen zur Aufgabenstellung für den Bereich „Reading“	33
Hinweise zur Beurteilung	34
Bewertung der Höraufgaben auf Basis einer 4.0-Skala.....	35
Bewertung der Leseaufgaben auf Basis einer 4.0-Skala	36
Bewertung von Schreibperformanzen der 7. Schulstufe	37
Möglichkeiten der Hilfestellung für 1.0-Leistungen	38
Übersetzung von Punkteergebnissen in eine Ziffernote gemäß den Qualitätsstufen der LBVO	39
Ermittlung der Gesamtnote anhand der Entscheidungsgrundlage	40
Leistungsbeurteilung „vertieft“ und „grundlegend“ für die 7. & 8. Schulstufe auf Basis einer Entscheidungsgrundlage für die Bildung einer Schularbeiten-, Semester- bzw. Jahresnote	41
4. Abschließende Bemerkung	45
Literatur	45
Anhang	48
Beilage 1: Auszug aus der kompetenzorientierten Jahresplanung 2009/2010 für die 7. Schulstufe, Lernphase 1	49

Beilage 2: Checkliste für die 1. Schularbeit 2009	56
Beilage 3: WEG FREI.....	57
Beilage 4: Relevante Deskriptoren für Bildungsstandards Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe in Jahresplanung, Englisch, 7.Schulstufe:	59
Beilage 5: Lehrplanbezug - Zielbild (A2)	60
Beilage 6: Kopiervorlage für Lerndesign	61
Beilage 7: Vignette „gestaffelte Schularbeit“	65
Beilage 8: Hinweise für die Bestimmung von Komplexitätsgrad	66
Beilage 9: Alte Schularbeit (2009)	69
Beilage 10: Erläuterungen zu Hörstrategien.....	74
Beilage 11: Erläuterung zu Lesestrategien	75
Beilage 12: Lehrplanbezug zu Writing.....	76
Beilage 13: Von der Informationsfeststellung zur Leistungsfeststellung zur Notenfindung	77

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Nachdem mit Beginn des Schuljahres 2012/13 von mehreren Seiten immer wieder der Wunsch nach Beispielen für Schularbeiten geäußert wurde, haben wir mit der Arbeit an den „Praxiseinblicken Englisch“ begonnen. Es war uns dabei wichtig, die von uns vorgeschlagene Möglichkeit einer Schularbeit in den Kontext der Curriculumentwicklung (=Lerndesign) für einen bestimmten Themenbereich zu stellen. Die Aufgabenbeispiele der Schularbeitenbeispiele könnten auch einzeln für Mitarbeitersfeststellung im Rahmen des Unterrichts verwendet werden.

Im Sinne des rückwärtigen Lerndesigns ist es wesentlich, dass authentische Leistungsaufgaben für einzelne Themenbereiche als Prüfstände für erworbene Kompetenzen bereits zu Beginn der Arbeit in diesen Themenbereichen formuliert werden, damit Lehr- und Lernprozesse zielorientiert gesteuert werden können.

Als Basis für die „Praxiseinblicke Englisch“ haben wir die Jahresplanung und die erste Schularbeit des Schuljahres 2009/10 für die 1. Leistungsgruppe der 7. Schulstufe gewählt, die Veronika damals unterrichtet hat. Im Folgenden möchten wir erzählen, wie die Jahresplanung 2009/10 (siehe Auszug in Beilage 1) entstanden ist.

Als Pilotlehrerin des Europäischen Sprachenportfolios hat Veronika ihren Schülerinnen und Schülern eine Woche vor der Schularbeit Checklisten (siehe Beilage 2) ausgeteilt, die einerseits eine Rückschau auf die Inhalte des vorangegangenen Unterrichts darstellten und gleichzeitig genaue Auskunft darüber gaben, welches Wissen und welches Können bei der Schularbeit beurteilt werden würden.

Die Checklisten¹ sollten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, selbst einzuschätzen, was für sie einfach ist, was sie einigermaßen gut können und was für sie noch schwierig ist (*I can do this well. It is easy. / I can do this. It is okay. / I can't do this well. It is difficult for me.*). Sie sollten sich so „planvoll“ und „zielorientiert“ auf die Schularbeit vorbereiten können.

Tanja Westfall-Greiter hatte Veronika im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung für Englischlehrer/innen bereits für das Schuljahr 2005/06 vorgeschlagen², den Schülerinnen und Schülern diese Checklisten nicht erst kurz vor der Schularbeit, sondern bereits zu Beginn eines Unterrichtsabschnittes zur Verfügung zu stellen. Damit sollten die Lernziele in den Kompetenzbereichen *Listening, Speaking, Reading and Writing* schon zu Beginn einer Lernphase transparent sein.

Aus diesen Checklisten für einen bestimmten Unterrichtszeitraum wurde ein Jahresplan, bei dem die Themenbereiche des Lehrwerks zu vier Lernphasen zusammengefasst wurden und die Lernziele für jede Lernphase in den Kompetenzbereichen *Monologue Speaking – Speaking on my own, Writing, Vocabulary, Interactive Speaking - Speaking with*

¹ Hinweise zur Bildungsstandards-orientierten Arbeit mit Checklisten/Lernziellisten finden Sie im: Europäischen Sprachenportfolio, Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelschule, Praxisreihe, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Graz. 2009.

Download unter: www.oesz.at/download/publikationen./praxisreihe_esp_checklisten_druck.pdf

²Der vorliegende Jahresplan „alt“ ist also bereits älter als drei Jahre und hat sich im Vergleich zum Erstexemplar, das z.B. noch kein Motto für das Schuljahr enthielt, verändert bzw. weiterentwickelt.

others, und *Accuracy* definiert und so formuliert und formatiert wurden, dass sich der „aufgeschlüsselte“ Überblick über die vier Lernphasen (siehe Auszug Beilage 1) als dienlich für folgende Zwecke erwies:

- als Jahresplan, der den Schülerinnen und Schülern, Eltern und der Lehrperson (Veronika) Orientierung gibt, wohin die Lernreise geht
- als Instrument zur Selbsteinschätzung des eigenen Könnens für die Schülerinnen und Schüler während des Lernens und vor der Schularbeit, und in Folge auch als Instrument zur kritischen Reflexion dieser Selbsteinschätzung im Spiegel der Ergebnisse der Schularbeit
- als Checkliste für die Vorbereitung auf Schularbeiten oder andere punktuelle Leistungsüberprüfungen.

In Folge hat Veronika auf Vorschlag von Tanja Westfall-Greiter gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern das Motto „*English brings friends together and with English we can take part in more of the world*“ „ausverhandelt“ und mit Erstaunen festgestellt, dass das gemeinsame Ringen um dieses Motto für ihre Schülerinnen und Schüler sehr bedeutsam und identitätsstiftend in ihrer Rolle als Fremdsprachenlernende war.

Der Jahresplan, der sich deutlich von den Vorgängermodellen unterschied, verschwand nicht auf Nimmerwiedersehen in einer Schublade, sondern war ständiger und stets präsenter Lernbegleiter.

In den vorliegenden Praxiseinblicken haben wir den Jahresplan für die 7. Schulstufe nach den Prinzipien der Curriculumentwicklung (=Lerndesign) der Neuen Mittelschule gestaltet (siehe Seite 12) und zwei authentische Leistungsaufgaben mit 4.0 Skalen erstellt.

Weiters haben wir versucht, die Schularbeit, die Veronika für ihre damaligen Schülerinnen und Schüler einer 1. Leistungsgruppe erstellt hatte, „NMS-fit“ zu machen und eine Möglichkeit aufzuzeigen, wie die Leistungsergebnisse der Schularbeit gleichwertig in die gesamten Leistungsaufzeichnungen des Schuljahres integriert und für die Ermittlung einer Gesamtnote auf Basis einer Entscheidungsgrundlage (siehe Seite 42 ff.) herangezogen werden können.

Die Arbeit an den Praxiseinblicken war für uns eine spannende Herausforderung und wir hoffen, dass sie Anregungen für die Reflexion der eigenen Praxis geben und Diskussionsanlass in den Fachteams sind.

Wir wünschen eine intensive und inspirierende Zeit der Auseinandersetzung und stehen für Rückfragen im Diskussionsforum des Online-Lernateliers für Lerndesigner /innen gerne zur Verfügung.

Veronika Weiskopf-Prantner und Birgit Schlichtherle

Ziel und Zweck der Praxiseinblicke Englisch

Die *Praxiseinblicke Englisch* sind Grundlage für die inhaltliche Entwicklung und die Lerndesignarbeit im Fachbereich „Erste lebende Fremdsprache Englisch“ im Fachteam, im Kollegium sowie in Professionellen Lerngemeinschaften (PLG). Die Darstellungen, Erklärungen und Beispiele dieser Handreichung veranschaulichen den Prozess der Curriculumentwicklung. Sie regen darüber hinaus an, in den Fachteams die Bedeutung und die Wichtigkeit eines „starken, klaren Curriculums“ (Tomlinson, 1999, 2001, 2003, 2008, 2009) für die flexible Differenzierung im Rahmen von Lern- und Lehrprozessen zu thematisieren, Entwicklungsschritte dazu zu wagen und zu gehen.

Curriculumentwicklung – „Der Laufweg des Lernens“

Bestimmung des Ziels

Das Wort „Curriculum“ entspringt dem Lateinischen „curriculare“ und bedeutet „der Lauf-Kurs“. „Curriculumentwicklung“ in diesem Verständnis definiert die Destination, das (Reise)Ziel, an dem sich Lehr- und Lernprozesse orientieren. Zur Erreichung des (Reise)Ziels können im Sinne der flexiblen Differenzierung unterschiedliche Routen gewählt werden.

Der Lerndesignarbeit liegen zwei Kernideen zugrunde:

- **Wege werden vom Ende her geplant.**
- **Das Ziel ist das Ziel.**

Die Verbindung bzw. die Verknüpfung der von den Autorinnen skizzierten Curriculumentwicklung mit der gesetzlich geforderten Kompetenzorientierung zeigt sich in den Fertigkeiten, die es zu erwerben gilt [siehe Bildungsstandards für Fremdsprachen, (Englisch), 8.Schulstufe und Lehrplan: Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)].

Sinnhaftigkeit des Ziels

Laut Wiggins &McTighe (2005) müssen diese Fertigkeiten im Rahmen der Lernziel formulierung in einen Sinnzusammenhang gestellt werden, damit sich Lehr- und Lernprozesse an *sinnvollen* Zielen orientieren, die den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der „Lernarbeit“ für ihr eigenes Leben nachvollziehbar machen.

Kernfragen wie „Wozu?“, „Was hat es mit mir zu tun?“ helfen dabei, den Sinn eines fachlichen Themenbereiches zu „erspüren“ bzw. zu „ergründen“. Dieses „Wozu?“ führt zu den Kernideen und weiteren Kernfragen eines Themenbereiches, die neugierig machen und so zu *verstehensorientiertem* Lernen und Lehren führen können.

Das Lerndesign der *Praxiseinblicke Englisch* spiegelt Lernziele, Kompetenzorientierung und Sinnhaftigkeit des gewählten Lernthemas wider und könnte auch als mittelfristige Planung hilfreich sein.

Kompetenzerwerb auf dem Prüfstand

Die Bildungsstandards fordern das Erreichen nachhaltiger Kompetenzen. Dies sind langfristige Zielsetzungen, die entsprechend den Inhalten der jeweiligen Lehrpläne in den Jahresplanungen für die einzelnen Schulstufen festgehalten werden. Nachhaltige Kompetenz setzt ein *Begreifen* der Sache/des Themas/der Inhalte voraus. Daher werden bei einem Lerndesign zu einzelnen Themen bzw. Themenbereichen nicht nur Wissens-

und Tun-können Ziele, sondern auch und vor allem Verstehensziele³ definiert, sowie authentische Aufgabenstellungen formuliert, die mit diesen Lernzielen stimmig sind. Schülerinnen und Schüler können durch ihre persönliche Herangehensweise zur Lösung der Aufgabenstellung(en) und die erzielten Ergebnisse ihre Kompetenz(en) sichtbar machen, sie können zeigen, was sie zu diesem Themenbereich in der Lage sind, zu leisten und wie „gut“ diese Leistung ist.

Die Schularbeit wird im Gesetz als punktuelle, „besondere, schriftliche Leistungsüberprüfung“ (vgl. LBVO § 7 (1) und (3)) definiert. Bei einer Schularbeit werden die Kompetenzen auf den Prüfstand gestellt, wobei die Qualität der Leistung auf Basis von Kriterien gemessen wird⁴, die sowohl der Lehrperson, als auch den Schülerinnen und Schülern bekannt sind.

Die gesetzlichen Bestimmungen erfordern ein und dieselbe Schularbeit für alle, die entsprechend den Bestimmungen der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) §14 in Form einer Ziffernote beurteilt werden muss. Aus diesem Grund ist es unumgänglich, komplexere und weniger komplexe Aufgaben zu stellen, damit ein breites Leistungsspektrum sichtbar gemacht werden kann. Was eine Aufgabenstellung komplexer und weniger komplex machen kann, wird in den *Praxiseinblicken Englisch* illustriert.

Leistungsgutachten

Neuweg bezeichnet Noten „als in verkürzter Form zum Ausdruck gebrachte Gutachten“ (2009, S.9). Die *Praxiseinblicke Englisch* bieten Überlegungen zur Beurteilung einer Schularbeit auf Basis einer Entscheidungsgrundlage (Stiggins, 2008) an, die auf Schulwirksamkeitsforschung aus dem anglo-amerikanischen Raum gründet und kohärent mit der geltenden Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) ist. Die Bildung einer Ziffernote auf Basis einer Entscheidungsgrundlage stellt einen Musterwechsel zur derzeitigen Beurteilungspraxis dar, die Noten durch Mittelwertberechnungen bildet. Dies gilt sowohl für die Notenbestimmung bei einer Schularbeit, als auch für die Gesamtnote bei der Schulnachricht und beim Jahreszeugnis. Mittelwertbildungen sind nicht nur rechtlich (vgl. Neuweg 2009), sondern auch pädagogisch fragwürdig⁵.

Die Bildung von Gesamtnoten ist an sich problematisch (vgl. Marzano 2011), da Leistungen unterschiedlicher Kompetenzbereiche in einer Ziffernote zusammengefasst werden und das Leistungsbild somit verzerrt dargestellt und unscharf ist. Die gesetzlichen Anforderungen verlangen jedoch Gesamtnoten. Um diesem Dilemma im Sinne einer aussagekräftigen, fairen und lernförderlichen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung begegnen zu können, ist ein Umdenken in der Beurteilungspraxis notwendig.

³ Wiggins & McTighe (2007) stellen den Zusammenhang von Fertigkeiten und Lernen in Lernprinzipien dar, indem sie Lernen als eine Leistung und nicht nur als eine Aktivität oder einen Prozess verstehen. Es mache keinen Sinn zu sagen, dass ein Schüler oder eine Lehrperson „gelernt“, aber nicht verstanden hat. Lernen kann nicht gelehrt werden und Verstehen kann nicht vermittelt werden. Dies lässt den Schluss zu: Ohne Verstehen kein nachhaltiges Lernen.

⁴ Die Qualität einer Leistung wird, so Wiggins (1998), durch Kriterien definiert und sichtbar.

⁵ Mehr zur Problematik der Mittelwertbildung und Leistungsbeurteilung allgemein in der NMS Bibliothek: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=2464/Leistungsbeurteilung>

Ein erster Schritt in diese Richtung könnte sein, die im Rahmen einer Schularbeit erbrachten Einzelleistungen zu unterschiedlichen Kompetenzbereichen (gemessen auf Basis von 4.0 Leistungsbeschreibungen) als gleichwertige Leistungen mit allen anderen Mitarbeitersfeststellungsleistungen aufzuzeichnen und in die Gesamtnotenfindung (Semesternachricht und Jahreszeugnis) miteinfließen zu lassen. Beispiele dazu sind auf Seite 44 f. angeführt und laden zur Erprobung und zur Diskussion ein.

1. Eine kompetenzorientierte, „rückwärtige“ Jahresplanung

Vom WAS einer kompetenzorientierten, „rückwärtigen“ Jahresplanung

Eine starke Lernumgebung braucht ein starkes, klares Curriculum, das vom Ende der zu erzielenden Lernergebnisse her („rückwärts“) geplant wird, um vorwärts in eine wünschenswerte Richtung gehen zu können (Wiggins &McTighe, 2005).

Ein Mensch lernt immer *etwas*. Ohne ein „Was“, ohne Inhalte, kann Lernen nicht in Gang gesetzt werden. In der Lernatelierarbeit werden die Lerninhalte als „Reibebaum“ des Lernens wahrgenommen. Je robuster und klarer die Inhalte, desto robuster und klarer die Lern- und Lehrprozesse. So umfasst die inhaltliche Entwicklung das WAS (Kompetenzen/Ziele/Inhalte/Aufgaben/Beurteilungskriterien) des Unterrichts. Dies gilt nicht nur für die differenzierten Pflichtgegenstände Erste lebende Fremdsprache (Englisch), Deutsch und Mathematik, sondern auch für alle anderen Pflichtfächer (wie z.B. Geografie und Wirtschaftskunde, Biologie und Umweltkunde, Physik, Chemie, Musikerziehung, usw.).

Die inhaltliche Entwicklung in der Lerndesignarbeit umschließt in einem weiteren Schritt auch „proaktive“ Überlegungen zu den Lernprozessen, dem WIE (vgl. Tomlinson, 2008). Wiggins &McTighe bieten dazu ein hilfreiches Werkzeug, „WEG FREI“ (siehe *Beilage 3*) an, um den Unterricht hinsichtlich Ressourcen, Methoden und Ablauf vorzudenken und zu organisieren und für Schülerinnen und Schüler den Zugang zu den Inhalten zu sichern. WEG FREI bedeutet jedoch nicht, den Unterricht zu verplanen, sondern hilft in Form reflexiver Fragestellungen, das Unplanbare im Unterricht mitzudenken und flexibel auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen einzugehen.

Kernideen, Kernfragen und langfristige Ziele

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe, die auf Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS, 2001) entwickelt wurden, geben Orientierung hinsichtlich der Fertigkeiten und Sprachniveaus, die die Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch bis zum Ende der 8.Schulstufe in den einzelnen Kompetenzbereichen (Hören |Lesen |An Gesprächen teilnehmen | Zusammenhängend Sprechen |Schreiben) erreichen sollen.

Fertigkeiten, so Wiggins, sind keine Zielsetzungen. Es fehlt die Sinnhaftigkeit, die hinter einer Fertigkeit im Verborgenen liegt und die es „herauszulocken“ gilt. Wiggins

spricht von „Big ideas“, den Konzepten, die einem Lernthema zugrunde liegen. Konzepte sind mit Prinzipien verbunden, die den Sinn eines Themas erschließen bzw. klären, worum es bei einem Thema/einem Themenbereich/einer Fertigkeit geht (vgl. Wiggins & McTighe, 2011). In der Lerndesignarbeit werden diese „Prinzipien“ als Kernideen bezeichnet.

Folgendes Beispiel veranschaulicht eine mögliche langfristige Zielformulierung für die Fertigkeit „sich begrüßen und vorstellen können“:

Die Schüler/innen begrüßen sich und stellen sich vor, damit sie auf lange Sicht in der Lage sind, eigenständig Beziehungen mit Menschen anderer Muttersprache aufzubauen.

Diese langfristige Zielformulierung enthält eine umfassende Kernidee, die grundsätzlich für das Konzept „Sprachenlernen“ gilt:

Sprache schafft Beziehung.

Kernfragen helfen uns, zum Kern der Sache zu kommen. Sie führen uns zum Wesentlichen, zum Sinn. Kernfragen sind offen und wiederkehrend. Sie führen nicht zu *einer* Antwort, sondern zu weiteren Fragen. Kernfragen sind Fragen, die im Alltag bewusst oder unbewusst gestellt werden: Wie sage ich das? Wie schreibe ich das? Wie funktioniert das? etc.

Kernfragen, die zur Kernidee „Sprache schafft Beziehung“ führen bzw. für diese förderlich sein können, sind u.a.:

Wer bist du?

Wer bin ich?

Die Arbeit mit Lehrer/innen und Lerndesigner/innen zeigt, dass die Formulierung von Kernideen eine bislang ungewohnte Auseinandersetzung mit Inhalten und Lernzielen darstellt.

In der Jahresplanung „alt“ hat sich auf die Frage „Wozu Englisch?“ als eine mögliche Kernidee auch das Motto für das ganze Schuljahr ergeben, das als „Überschrift“ über dieser Jahresplanung zu finden ist:

English brings friends together and with English we can take part in more of the world!

Weiters wurden bei dieser Jahresplanung auch folgende „große Ziele“ für drei Kompetenzbereiche formuliert:

Interaction – Speaking with others

Das große Ziel: Ich bin auf dem Weg, um mit Menschen, die nicht meine Muttersprache sprechen, kommunizieren und Beziehungen aufbauen zu können

Monologue Speaking –Speaking on my own

Das große Ziel: Ich bin auf dem Weg, um mich auf Englisch fließend präsentieren zu können

Writing

Das große Ziel: Ich bin auf dem Weg, um mit Menschen, die nicht meine Muttersprache sprechen, schriftlich kommunizieren zu können.



Denkpause

Für diese Praxiseinblicke gilt folgendes langfristiges Ziel:

Die Leser/innen werden Einblicke in die wesentlichen Elemente der Lerndesignpraxis bekommen, sich mit einem Praxisbeispiel auseinandersetzen und die Prinzipien „vom Ende her“ und „das Ziel ist das Ziel“ verstehen, damit sie auf lange Sicht in der Lage sind, eigenständig Lern- und Lehrprozesse möglichst wirksam zu gestalten.

Die Kernidee und Kernfragen dazu lauten:

Lehr- und Lernprozesse sind mehr oder weniger wirksam.

Wie wirkt sich das aus? Wo führt das hin?

Inwieweit dienen die bisherigen Ausführungen diesem Ziel?

Welche Resonanz lösen diese Inhalte in mir aus? Was ist mir vertraut?

Was ist bereits Teil meiner Praxis (Lernzielformulierungen, Kernideen, Kernfragen)?

Vom WIE einer kompetenzorientierten, „rückwärtigen“ Jahresplanung

Jahresplanungen bauen auf den Anforderungen der fachspezifischen Lehrpläne auf. Diese Handreichung geht von einer im Vorwort bereits erwähnten Jahresplanung 2009/2010 aus. Die dort zu den jeweiligen Themenbereichen beschriebenen Fertigkeiten („Ich kann ...“) werden in der adaptierten Jahresplanung in Verstehens-, Wissens- und Tun-können-Ziele aufgeschlüsselt. Zu den einzelnen Themenbereichen werden Kernideen formuliert.

In fünf Schritten zum Jahresplan

Tanja Westfall-Greiter beschreibt in fünf Schritten die Gedankengänge und Vorgehensweisen, die dabei helfen, einen Fachlehrplan mit den langfristigen Bildungsstandards in Bezug zu setzen. Daraus resultiert eine „Curriculum Landkarte“ („Curriculum Map“), die Orientierung für die Erstellung konkreter Lerndesigns (mittelfristige Planung) gibt.

Schritt 1. Bildungsstandards (Output-Indikatoren) mit konkreten Handlungsszenarien in Bezug setzen: Was passiert in der Handlungssituation? Wie zeigt sich Kompetenz in dieser Situation? Welche Konzepte liegen der Situation zugrunde, die eine bestimmte Handlung erfordert? Welches Verständnis braucht die Person, um die Situation richtig zu deuten, Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und auszuwählen?

Schritt 2. Den Sinn der Handlungen in den wesentlichen Kompetenzbereichen in Kernideen (ganze Sätzen) formulieren: Kernfragen, die zu diesen Kernideen führen: Was ist der Sinn, der Kern der Handlung/Fertigkeit? Aus welchem Verständnis handelt eine Person, wenn sie wirksam handelt? Was erkennt sie?

Schritt 3. Überblick ausarbeiten, langfristiges=großes Ziel formulieren: Was werden die Schüler und Schülerinnen in diesem Jahr machen, um langfristig das große Ziel zu erreichen?

Schritt 4. Fachlehrplan auslegen und Themen bzw. Inhaltsbereiche mit beispielhaften Handlungssituationen auf einem Blatt darstellen. Welche Inhalte gehören zu diesen Kompetenzen? Wie können die Kompetenzen sinnvoll und altersgerecht thematisch eingebettet werden?

Schritt 5. Curriculum für die Schulstufe ausarbeiten: Themen und Zielsetzungen (Schülerinnen und Schüler wissen, verstehen, können tun) entsprechend der jeweiligen Schulstufe festlegen.



Denkpause

Nehmen Sie ein Blatt Papier und skizzieren Sie die Lernlandkarte für das Fach Englisch für die Sekundarstufe 1 (5. - 8. Schulstufe). Dafür brauchen Sie:

- Den Fachlehrplan
- Die Bildungsstandards E8
- Den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)
- Das Praxishandbuch Bildungsstandards E8

Der Weg zum Produkt: Beispiel einer kompetenzorientierten „rückwärtigen“ Jahresplanung

Die Jahresplanung, die von den Autorinnen (weiter)entwickelt wurde, orientiert sich an den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) in der 8. Schulstufe und den Anforderungen der 7. Schulstufe im Fachlehrplan „Erste lebende Fremdsprache“ (siehe dazu Schritt 1).

Das **langfristige, große Ziel** (siehe dazu Schritt 3) beschreibt die vielfältigen Begegnungen mit der Fremdsprache und definiert das „Wozu“, die Kernidee, den Sinn dieser Begegnungen in einer für Schülerinnen und Schüler verständlichen Sprache (siehe dazu Schritt 2).

Die angeführten **Kernfragen** begleiten die Schülerinnen und Schüler durch das Lernjahr und richten den Blick auf das Wesentliche, den Sinn der zu erwerbenden Kompetenzen.

Kernideen zu den Kompetenzbereichen an Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen geben mögliche Antworten auf die Frage nach dem Sinn von sprachlichen Aktivitäten in diesen fünf Bereichen.

Die **Themenauswahl** (siehe dazu Schritt 4) für die Lernphase 1 (das ungefähre Zeitmaß für diese Lernphase wird angegeben) orientiert sich am Angebot des Lehrwerkes. Die Autorinnen haben zu den Themenbereichen der Lernphase 1 Lernziele (Verstehen, Wissen, Tun können) formuliert (siehe dazu Schritt 5), die sich sowohl in der Formulierung als auch im Verzicht auf Detailliertheit von den „Ich kann“-Beschreibungen

der ursprünglichen Jahresplanung deutlich unterscheiden. Als besondere „Herausforderung“ und neue Praxis stellte sich für Veronika die Formulierung von Verstehenszielen dar.

Tipp

Hinweise zur Auswahl von Lehrwerken von Fremdsprachen in Zusammenhang mit dem Kompetenzmodell der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) finden Sie in:

Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Praxisreihe Heft 10. Hrsg. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Graz. 2009. Download unter:

www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_10.pdf

Das Produkt „Jahresplan“

Das langfristige Ziel für diesen Zeitraum lautet:

Die Schülerinnen und Schüler werden ihre *listening, speaking, reading* und *writing skills* weiterentwickeln, damit sie auf lange Sicht in der Lage sind, eigenständig und erfolgreich mit Englisch sprechenden Personen schriftlich und mündlich zu kommunizieren und in Beziehung zu treten.

Dieses langfristige Ziel kann methodisch-didaktisch wie folgt ergänzt werden:

Die Schülerinnen und Schüler werden

- *Listening skills* weiterentwickeln, indem sie
 - im Zusammenhang mit Hörtexten und Liedern zu den Hörtexten passende Bilder markieren,
 - Bilder übereinstimmend mit den Hörtexten in die richtige Reihenfolge bringen,
 - Aufzählungen vervollständigen, auf einer Liste von Aufzählungen die Punkte markieren, die im Hörtext erwähnt werden,
 - Informationen mit ihrem eigenen Leben und ihren eigenen Meinungen/Überzeugungen in Zusammenhang bringen,
 - Informationen vervollständigen,
 - Feststellungen als richtig/falsch markieren, bzw. jene, die im Text nicht vorkommen identifizieren,
 - Fragen nach Details und überblicksmäßige Fragen beantworten,
 - Satzteile miteinander verbinden,
 - Lückentexte mit fehlenden Wörtern bzw. Wortgruppen ergänzen,
 - sich aus mehreren möglichen und plausiblen Antworten für die passendste entscheiden, Sätze in der Reihenfolge nummerieren, in der sie im Hörtext vorkommen,
 - für längere Hörpassagen aus einem Angebot von Titeln die passendsten auswählen, aufgrund des Titels Vermutungen zu einem Hörstück anstellen,

- die Notizen eines *Mindmaps* mit den Erzählerinnen und Erzählern in Zusammenhang bringen
- *Speaking skills* weiterentwickeln, indem sie
 - durch Intonationsübungen an einer verständlichen und möglichst akkuraten Aussprache arbeiten,
 - sich mit einem Partner oder einer Partnerin über vertraute Themen unterhalten,
 - Vermutungen anstellen,
 - sagen, was sie anstelle anderer Personen in bestimmten Situationen machen würden,
 - Vorschläge präsentieren,
 - Einkaufs,- Bestell und Informationsgespräche üben,
 - häufige *freespeak* -Übungen machen
 - Englisch als Unterrichtssprache verwenden.
- *Reading skills* weiterentwickeln, indem sie
 - in der Auseinandersetzung mit Texten Fragen nach Details und überblicksmäßige Fragen beantworten,
 - Feststellungen als richtig/falsch, im Text nicht vorkommend identifizieren,
 - zu Textteilen passende Überschriften finden,
 - Texte mit dem eigenen Leben in Verbindung bringen und Stellung beziehen,
 - Zustimmung und Ablehnung zu Inhalten zum Ausdruck bringen,
 - aufgrund von Beschreibungen Präferenzen zum Ausdruck bringen und diese begründen,
 - *chats* lesen und Satzteile verbinden bzw. Sätze in die passende Reihenfolge bringen,
 - vor dem Lesen eines Textes auf Basis des Titels bzw. dazugehöriger Bilder Vermutungen über dessen Inhalt anstellen,
 - Vorhersagen treffen,
 - *skimming* und *scanning* von Websites und Informationsbroschüren üben
 - ein englisches Werk als Klassenlektüre lesen und ein Lesetagebuch dazu anfertigen,
 - regelmäßig die Möglichkeit haben, aus der Schulbücherei englischsprachige Literatur zu entleihen
 - die englischen Kommentare und Rückmeldungen ihrer Lehrperson lesen.
- *Writing skills* weiterentwickeln, indem sie
 - an *writing workshops* teilnehmen, in denen sie Tipps zur Planung (*mapping, listing ideas, brainstorming,...*) und Gestaltung eines Textes erhalten, ihre Texte von Mitschülerinnen, Mitschülern oder der Lehrperson rückmelden lassen und aufgrund der Rückmeldungen ihrer Texte überarbeiten,
 - altersadäquate Texte verfassen um zu informieren bzw. sich Kummer von der Seele zu schreiben und um Hilfe/Unterstützung zu bitten,
 - Spielanleitungen, Biografien ihrer Idole, Berichte über Bücher verfassen,
 - schriftlich hypothetische Überlegungen anstellen (z.B.: was sie tun würden, wenn sie in der Millionenshow eine große Summe Geld gewinnen würden,...),
 - ihre Meinung auszudrücken und häufig *freewrite*- Übungen machen,

damit sie auf lange Sicht in der Lage sind, eigenständig und erfolgreich mit Englisch sprechenden Personen schriftlich und mündlich zu kommunizieren und in Beziehung zu treten.

Mögliche **Kernfragen**, die die Schülerinnen durch das Lernjahr in Englisch begleiten werden und den Blick auf Wesentliches richten sollen:

- Wie sage ich das?
- Wie schreibe ich das?
- Was heißt das?
- Was mache ich da?
- Wie kann ich das anders ausdrücken?
- Was sind die Spielregeln?
- Was ist fair?
- Wer sind wir?

Kernideen für die einzelnen Kompetenzbereiche:

Speaking with others: I use English to get to know others who don't speak my language and to communicate with them.

Speaking on my own: I use English to tell people about me and my life.

Writing: I use English in writing to make contact with others and exchange information.

Listening: English helps me to understand others and take part in more of the world.

Reading: English helps me to get information, enjoy stories and books and follow online chats.

Die Jahresplanung

Thema/Themen(bereiche)	Verstehensziele (=Kernideen)	Wissensziele
Lernphase 1 Dauer: ca. 10 Wochen <i>My Life</i> <i>Changes</i> <i>Goals</i> <i>Problems</i>	We all have to live our own lives. We are going through changes. Change always happens but it is not always easy. Change can mean we see the world differently. Trends are trendy. Goals are personal. Different goals can cause conflict. Expectations affect how we see things. Goals are hard work.	Themenspezifischer Wortschatz- <i>words & phrases</i> (basierend auf <i>lexical approach</i> = grammatische Strukturen sind in <i>phrase builders</i> implizit): <i>places, countries,</i> <i>time, calendar,</i> <i>traits,</i> <i>feelings,</i> <i>school subjects and activities at school</i> <i>personal preferences,</i>

	<p>Language gives orientation. Language can make things clear or cloudy. We can use language to get rid of the clouds, but it can be hard work! Communication seldom succeeds on the first try. Language is a communication tool. Language is a game with its own rules. Language follows patterns. Different grammatical patterns express different things. There are different ways to express time sense. Modal verbs describe our situation (must, can, should, etc.). Connectors connect ideas. Connectors make texts fluent.</p>	<p><i>phrases</i> zum Ausdrücken von Zustimmung, Ablehnung, Verständnis, Meinungen, Ratschlägen und Plänen Konnektoren <i>and, but, because, also, too, or</i> Grammatikalische Muster: <i>present perfect</i> <i>past simple</i> <i>modal verbs</i></p>
--	---	---

Tun Können Ziele	Lehrplan (3.&4.Lernjahr)	Bildungsstandards ⁶
<p>Listening: Schüler und Schülerinnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • entnehmen einem Gespräch die wichtigsten Informationen über Veränderungen anderer Personen, • vergleichen Aussagen anderer mit den eigenen und • finden Ähnlichkeiten und Unterschiede heraus. 	<p>Hören: A2 „Die Schülerinnen und Schüler können einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für sie wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, näherer Umgebung). Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen“ und aus B1 „Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.“</p>	<p>Hören: Zielt ab auf Deskriptoren 1 & 4 (B1)</p>
<p>Reading: Schüler und Schülerinnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • verstehen Briefe und finden Veränderungen im Leben des Schreibers/der Schreiberin heraus, • stellen fest, ob Behauptungen zum Text zutreffend/nicht zutreffend sind. 	<p>Lesen: A2 „Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.“ und aus B1 „Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt.“</p>	<p>Lesen: Zielt ab auf Deskriptoren 1 (A2) & 3 (B1)</p>
<p>Speaking- interactive: Schüler und Schülerinnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • führen einfache Gespräche über Ferien und • über Unterrichtsfächer, Pläne für das Schuljahr und Probleme mit Familie und Freunden, • stellen und beantworten Fragen, • drücken Zustimmung, Ablehnung und Verständnis für etwas aus, • äußern Meinungen, • informieren andere über ihre persönlichen Pläne, • geben Ratschläge. 	<p>An Gesprächen teilnehmen: A2 „Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten.“</p>	<p>An Gesprächen teilnehmen: Zielt ab auf Deskriptoren 3 (A2+) & 5 (B1)</p>
<p>Speaking-monologue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler und Schülerinnen erzählen • über sich selbst, • über die Sommerferien, Probleme, • über Konflikte im familiären 	<p>Zusammenhängendes Sprechen: A2 „Die Schülerinnen und Schüler können mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. ihre Familie, andere Leute, ihre Wohnsituation, ihre Ausbildung und ihre gegenwärtige (oder letzte berufliche) Tätigkeit als Schülerinnen und Schüler</p>	<p>Zusammenhängend Sprechen: Zielt ab auf Deskriptoren 1 (B1), 2 (B1), 4 (A2+), 5 (A2)</p>

⁶ Eine detaillierte Ausführung zu den relevanten Deskriptoren ist in *Beilage 4* angeführt.

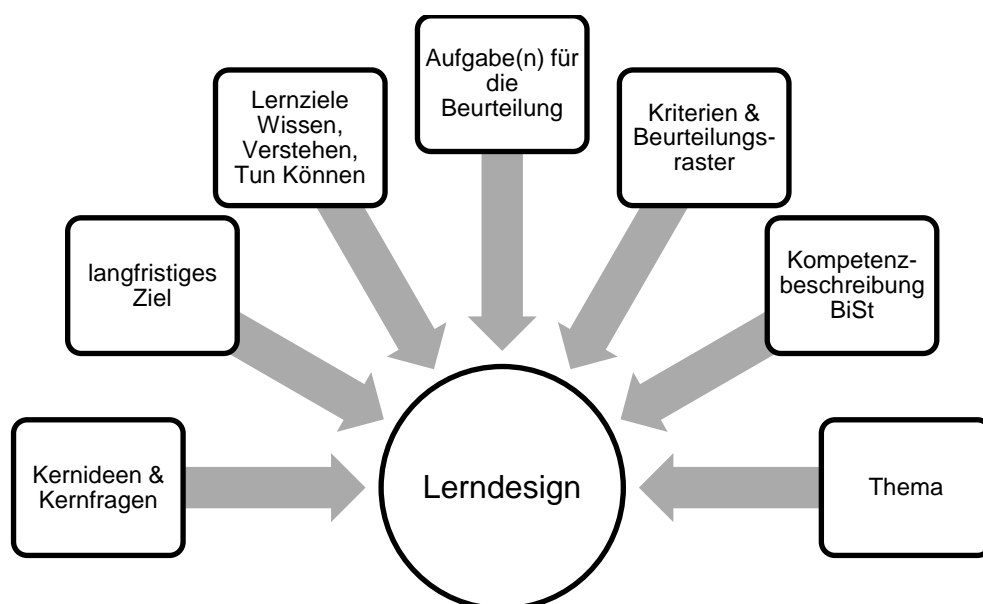
ren Zusammenleben.	beschreiben.“	
<p>Writing: Schüler und Schülerinnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • schreiben einen Text an Freunde und Freundinnen und erzählen von Erlebnissen in den Sommerferien, • präsentieren sich selber, • posten auf <i>Facebook</i> zu einem aktuellen Problem mit Eltern und/oder Geschwistern, • berichten in einer E-Mail über ihren Schulalltag und persönliche Lernziele für das kommende Schuljahr. 	<p>Schreiben: A2 „Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.“ und aus B1 „Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben.“</p>	<p>Schreiben: Zielt ab auf Deskriptoren 1 (B1), 2 (B1), 4 (A2+), 5 (A2) & 7 (A2)</p>

2. Authentische Leistungsaufgaben

Die authentische Leistungsaufgabe als wesentlicher Aspekt eines „rückwärtigen“ Lerndesigns

Das „rückwärtige“ Lerndesign wird im Original als „Understanding by Design“ bezeichnet, was einem „Verstehen nach Plan“ entspricht. Ausgehend vom erwarteten Lernergebnis (nach den im Fachlehrplan angeführten Kompetenzen und den formulierten Lernzielen) wird eine authentische, kompetenzorientierte Leistungsaufgabe erstellt, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, ihr „Wissen“ auf den Prüfstand stellen und zu zeigen, in welchem Ausmaß sie erfolgreich handeln können.

Authentische Leistungsaufgaben sind somit ein wesentlicher Aspekt des „rückwärtigen“ Lerndesignprozesses, der wie folgt skizziert werden kann:



Authentische (Leistungs-)Aufgaben und Bildungsstandards

Der Ansatz für den Fremdsprachenunterricht, der mit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen im Zuge der Entwicklung der Bildungsstandards eingeführt wurde, ist *handlungsorientiert*, „weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als *sozial Handelnde* betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (GERS, S. 21). Dieser handlungsorientierte Ansatz stellt einen Paradigmenwechsel für Lehrende bei der Sprachvermittlung dar. Er betrachtet die Schüler und Schülerinnen vom Anfang als Sprachverwendende in Handlungssituationen und räumt sowohl allgemeine Kompetenzen, die den Sprachlernenden bereits zur Verfügung sind, als auch Lebensbereiche aus dem Alltag ein:

„Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen **Bedingungen und Beschränkungen** auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie **sprachliche Aktivitäten** ausführen, an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie **Strategien** ein, die für die Ausführung dieser **Aufgaben** am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“ (GERS, S. 21)

Dem Fachlehrplan und den Bildungsstandards liegt also Handlungsorientierung zugrunde, welche folglich auch von den Autorinnen in ihren Überlegungen und Entscheidungen im Zusammenhang mit der Erstellung der authentischen Leistungsaufgaben berücksichtigt wurde.

Zu handeln bedeutet, eine Aufgabe auszuführen. Im Kontext von GERS umfasst der Begriff „Aufgaben“ nicht nur Lernaktivitäten, sondern auch Aufgaben mit Lebensbezug. Im Sinne des rückwärtigen Lerndesigns überlegt sich die Lehrperson im Vorfeld, welche Leistungsaufgabe(n) sie den Schülerinnen und Schülern am Ende eines Themenbereichs stellen wird, damit diese ihre Sprachleistungen bzw. ihre Sprachkompetenzen in einer authentischen Handlungssituation, die dem Zielformat entspricht (siehe Lehrplan und BiSta), sichtbar machen und diese Kompetenzen gemessen werden können.

Tipp

Kompetenzorientierte Aufgabenbeispiele, die die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8.Schulstufe, illustrieren bzw. darauf abzielen, sind unter folgendem Link zugänglich:

<http://www.oesz.at/fss/suchen.php>

Merkmale authentischer, kompetenzorientierter Leistungsaufgaben

Authentische Aufgaben

- **fordern heraus** (alle sollen ins Schwitzen kommen⁷, nicht zu viel aber doch!)
- **beziehen sich auf die Lernziele und legen den Fokus auf das Wesentliche** (Kernbereich des Lehrplans und den Kern der Sache oder den Sinn der Inhalte)
- **sind mit realen Themen verknüpft, haben einen Lebensbezug** (und sind somit authentisch)
- **schaffen für alle Schülerinnen und Schüler durch die Ermöglichung unterschiedlicher Ausdrucksformen (Lernprofile) Zugang zum Lernen**
- **sind klar** (transparente Erwartungen, verständliche Anweisungen)
- **sind beurteilbar** (Raster/Skalen mit klaren, vernünftigen und verlässlichen Kriterien)

Dabei ist zu beachten, dass Leistungsaufgaben nicht nur handlungsorientiert gestellt sind, sondern auch ein breites Spektrum an unterschiedlich komplexen Leistungen inklusive des in der LBVO vorgesehenen Transfers ermöglichen, welcher das Kriterium zur Leistungsbeurteilung hinsichtlich Eigenständigkeit und Anwenden von Wissen und Können in neuartigen Situationen, ist.

Beurteilung von authentischen Leistungsaufgaben

Um die Qualität einer handlungsorientierten Leistung zu beurteilen, bedarf es Kriterien, die sich am „Zielbild“ der jeweiligen Lehrplananforderungen orientieren und für unterschiedliche Qualitätsniveaus (entsprechend der LBVO) beschrieben werden müssen. Die Beschreibungen der unterschiedlichen Qualitätsniveaus von Leistungen erfolgen in dieser Handreichung in Anlehnung an Marzano auf Basis einer 4.0-Skala.

Im folgenden Tipp wird zusammenfassend skizziert, was bei der Beurteilung von Kompetenzen bzw. den authentischen Leistungsaufgaben zu beachten ist.

Tipp

Für die Beurteilung von Kompetenzen müssen im Vorfeld

- **Aufgaben**, die den Transfer sichtbar machen,
- **Kriterien**, die für die Beurteilung einer Handlung, eines Ergebnisses herangezogen werden,
- **Beschreibungen dieser Kriterien** auf unterschiedlichen Qualitätsniveaus der Leistung (diese orientieren sich am „Zielbild“, den Lehrplananforderungen, der jeweiligen Schulstufe),

⁷ „Make your kids sweat“- Tomlinson 2009

formuliert werden, damit Unterricht flexibel, zielgerecht und differenziert gestaltet werden kann.



Denkpause

Wie kompetenzorientiert und herausfordernd sind meine Aufgabenbeispiele?

Orientiere ich mich bei der Feststellung der Leistung meiner Schülerinnen und Schüler an Kriterien?

Haben meine Schülerinnen und Schüler eine klare Vorstellung davon, was eine „gute“ von einer mäßigen bzw. nicht entsprechenden Leistung unterscheidet?

Aufgabenbeispiel zum Kompetenzbereich „Schreiben“

Folgendes Aufgabenbeispiel illustriert eine mögliche authentische Aufgabenstellung für den Fertigungsbereich „Schreiben“ zum Themenbereich „My life“. Diese Leistungsaufgabe könnte sowohl bei einer Schularbeit als auch im Rahmen einer begleitenden Mitarbeitsfeststellung gestellt werden.

Themenbereich: *My life*

Situation/Kontext:	Erstkontaktaufnahme über ein Internetforum mit einem möglichen E-Mail Partner/einer möglichen E-Mail Partnerin mit einer Partnerschule in Wales.
Ziel:	Verfassen eines kurzen, biografischen Textes
Produkt/Leistung:	Biografischer Text
Für wen?	Mögliche(n) E-Mail Partner (in)
In welcher Rolle?	Blogger/in
Aufgabenstellung:	<p><i>Your school plans an email exchange (Austausch) with students from your partner school in Wales. Use the internet forum to find an email partner.</i></p> <p><i>Present yourself in a short text. Try to attract a pen friend with your text!</i></p> <p><i>Your text should include information about you:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>name/age/nationality/...</i> • <i>hometown/homevillage</i> • <i>family</i> • <i>problems with parents/siblings</i> • <i>school</i> • <i>goals for the school year</i> • <i>hobbies</i> • <i>daily routines</i> <p><i>You should also invite your reader to write back.</i></p>
Beurteilungskriterien	<i>Task achievement</i> (S&S gehen auf Aufzählungspunkte in Aufgabenstellung ein und erkennen die Textform); Wortschatzspektrum; Textflüssigkeit & Verständlichkeit; grammatische Korrektheit; Rechtschreibung; Wirksamkeit

4.0-Skala zur Bewertung der Leistungsaufgabe

In der 4.0-Skala werden Beurteilungskriterien für vier Qualitätsstufen beschrieben und somit kriterienorientierte Performanzen formuliert, die das Produkt/die Leistung eines Schülers oder einer Schülerin messbar machen. Drei Punkte (3.0) in der Bewertung bedeuten, dass der Schüler/die Schülerin eine Leistung erbracht hat, die dem „Zielbild“ (Anforderungen im Lehrplan der jeweiligen Schulstufe) entspricht. Die VOR Beginn des Lernprozesses formulierten Beschreibungen der Kriterien für 3.0 ermöglichen die Messung der erbrachten Leistung (des Produkts). Eine mit vier Punkten (4.0) bewertete Leistung geht über dieses „Zielbild“ hinaus. Eine Leistung, die die Mindestanforderungen eines Lernthemas erfüllt, wird mit zwei Punkten (2.0) bewertet. Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfestellung teilweise die Mindestanforderungen (2.0) und teilweise das „Zielbild“ (3.0) erfüllen, fallen in die 1.0 Bewertungskategorie.

Mögliche Hilfestellungen zu 1.0 Leistungen sind auf Seite 39 angeführt.

Tipp

Weitere Hinweise zur Arbeit mit 4.0-Skalen und zur Beurteilung von Schreibleistungen sind im Abschnitt „3. Schularbeit für den Fachbereich Englisch, 7. Schulstufe“ angeführt.

Die 4.0-Skala im Detail ist in der entsprechenden Handreichung“ Kriterienorientierte Leistungsfeststellung mit der 4.0-Skala“ ausführlich beschrieben. Diese ist in der NMS Bibliothek www.nmsbibliothek.at downloadbar.

<p>4.0 Zielbild übertroffen</p>	<p>Task achievement: Der Schüler/die Schülerin befolgt die Merkmale der Textform (z.B. Anrede und Schluss in einer E-Mail), nimmt Bezug auf alle in der Aufgabenstellung angeführten Punkte, nennt mehrere Beispiele dafür und begründet diese detaillierter. Die Textlänge wurde eingehalten.</p> <p>Textflüssigkeit & Verständlichkeit: Der Text liest sich durchgehend flüssig. Konnektoren wie: <i>first, then, next, after that</i> etc. werden verwendet</p> <p>Wirksamkeit: Der Text wirkt teilweise ansprechend und macht neugierig.</p> <p>Wortschatzspektrum: Gelernte Wörter und Wendungen werden durchgehend treffend verwendet. Der Schüler/die Schülerin verwendet mitunter unerwartete Wendungen teilweise passend. Fehlender Wortschatz wird zum Teil umschrieben.</p> <p>Rechtschreibung: Vertraute und geübte Wörter werden korrekt geschrieben.</p> <p>Grammatik: Einfache grammatische Strukturen werden durchgehend korrekt verwendet.</p>
---	---

<p>3.0 Zielbild getroffen</p>	<p>Task achievement: Der Schüler/die Schülerin befolgt die Merkmale der Textform (z.B. Anrede und Schluss in einer E-Mail), nimmt Bezug auf alle in der Aufgabenstellung angeführten Punkte, nennt zu jedem Punkt mindestens ein Beispiel und begründet einige Beispiele davon zum Teil* etwas detaillierter. Die Textlänge wurde eingehalten.</p> <p>Textflüssigkeit & Verständlichkeit: Es ist durchgehend klar, was er/sie ausdrücken möchte, der Text liest sich teilweise flüssig. Der Text ist übersichtlich und strukturiert (Absätze zu den einzelnen Themen sind vorhanden). Sätze werden mit einfachen Konnektoren wie <i>and, but, because</i> verbunden.</p> <p>Wortschatzspektrum: Der verwendete Wortschatz ist einfach und zum Teil treffend. Wortwiederholungen kommen teilweise vor.</p> <p>Rechtschreibung: Vertraute Wörter werden zum Teil korrekt geschrieben.</p> <p>Grammatik: Einfache grammatische Strukturen sind überwiegend korrekt verwendet. *Im Team kann „zum Teil“ durchaus quantifiziert werden (z.B. mehr als die Hälfte der Aufzählungspunkte müssen detaillierter, das heißt, mit mehr als einem Satz, behandelt werden).</p>
<p>2.0 Zielbild teils getroffen</p>	<p>Task achievement: Der Schüler/die Schülerin befolgt die Merkmale der Textform teilweise (z.B. Anrede oder Schluss einer E-Mail sind vorhanden), führt alle in der Aufgabenstellung angeführten Punkte an und begründet einige davon sehr einfach. Die Textlänge wird erfüllt.</p> <p>Textflüssigkeit & Verständlichkeit: Der Text ist überwiegend verständlich. Absätze sind teilweise vorhanden. Konnektoren wie <i>and, but, because</i> werden vereinzelt verwendet.</p> <p>Wortschatzspektrum: Der verwendete Wortschatz ist sehr einfach.</p> <p>Rechtschreibung: Vertraute Wörter werden zum Teil phonetisch geschrieben.</p> <p>Grammatik: Einfache grammatische Strukturen werden zum Teil korrekt verwendet (Fehler bei Subjekt-Verb Kongruenz; Wortstellung; unvollständige Satzkonstruktionen).</p>
<p>1.0</p>	<p>Mit Hilfestellung in Form von „words & phrases“, „pictures“, zusätzlichen prompts, Übersetzungen teils 2.0 und 3.0</p>

Aufgabenbeispiel zur Fertigkeit Sprechen („An Gesprächen teilnehmen“)

Das folgende Aufgabenbeispiel illustriert eine mögliche authentische Aufgabenstellung für den Fertigkeitsbereich „An Gesprächen teilnehmen“ zum Themenbereich „My life“. Diese Leistungsaufgabe könnte im Rahmen einer begleitenden Mitarbeitsfeststellung zum Einsatz kommen.

Themenbereich: *My life*

Situation/Kontext:	Students from a partner school have arrived at your school. You and your parents pick up the student who is going to stay at your place. Introduce yourself and your family and find out as much as you can to get to know him/her better.
Ziel:	Mit Gleichaltrigen in Kontakt treten und austauschen
Produkt/Leistung:	Informatives Gespräch
Für wen?	Für mich und meine Gesprächspartnerin/meinen Gesprächspartnerin
In welcher Rolle?	Gastgeber/in
Aufgabenstellung:	Students from a partner school have arrived at your school. You and your parents pick up the student who is going to stay at your place. You don't know anything about him/her. Introduce yourself and your family who don't speak English and find out as much as you can to get to know him/her better.
Beurteilungskriterien	Task achievement (Gespräch ist Themen bezogen und mehrere Aspekte – hobbies, daily routines, likes, dislikes, school, friends,... werden angesprochen), Sprechflüssigkeit (Pausen), Sprecherwechsel (Schüler/in hält das Gespräch in Gang) Verständlichkeit (Aussprache), Intonation, Wortschatzspektrum, grammatische Korrektheit

4.0-Skala zur Bewertung der Sprechaufgabe

Die Autorinnen sehen im Beispiel der folgenden 4.0-Skala zur Feststellung der Leistungen, die Schülerinnen und Schüler bei der Lösung der oben angeführten Sprechaufgabe erbringen, auch die Möglichkeit, Leistungen festzustellen, die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit interaktiven Gesprächen zu anderen Themenbereichen vorweisen. Dabei ist zu beachten, dass die Basis für die „Zielbild“-Orientierung die Anforderungen des Lehrplans für die 7. Schulstufe sind.

4.0	<p>Task achievement: Der Schüler/Die Schülerin spricht zum Thema mehrere Aspekte detailliert an.</p> <p>Sprechflüssigkeit: Er/Sie spricht flüssig- Pausen kommen selten vor. Einfache Konnektoren wie <i>and, but, because, first, then, next</i> werden verwendet.</p> <p>Sprecherwechsel: Der Schüler/Die Schülerin verwendet einfache Sprachmittel, um das Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten (z. B.: <i>I think so, too. I don't either.</i>) und zu beenden.</p> <p>Verständlichkeit & Intonation: Es ist durchgehend klar, was er/sie ausdrücken möchte. Gefühle werden durch entsprechende Intonation verstärkt zum Ausdruck gebracht.</p> <p>Wortschatzspektrum: Gelernte Wörter und Wendungen werden durchgehend treffend verwendet. Der Schüler/Die Schülerin verwen-</p>
-----	---

	<p>det mitunter unerwartete Wendungen teilweise passend. Fehlender Wortschatz wird zum Teil umschrieben.</p> <p>Grammatische Korrektheit: Einfache grammatische Strukturen sind durchgehend korrekt verwendet.</p>
3.0	<p>Task achievement: Der Schüler/Die Schülerin spricht zum Thema mehrere Aspekte an. Einige davon werden etwas detaillierter ausgeführt.</p> <p>Sprechflüssigkeit: Er/Sie spricht teilweise flüssig- Pausen kommen vor. Einfache Konnektoren wie <i>and, but, because</i> werden verwendet.</p> <p>Sprecherwechsel: Der Schüler/Die Schülerin verwendet sehr einfache Sprachmittel, um das Gespräch zu beginnen und in Gang zu halten (z. B.: <i>Oh! Really?!</i>) . Er/Sie stellt einfache Fragen und gibt auf Fragen kurze Antworten.</p> <p>Verständlichkeit: Es ist durchgehend klar, was er/sie ausdrücken möchte.</p> <p>Wortschatzspektrum: Der verwendete Wortschatz ist einfach und treffend.</p> <p>Grammatische Korrektheit: Einfache grammatische Strukturen sind überwiegend korrekt verwendet.</p>
2.0	<p>Task achievement: Der Schüler/Die Schülerin spricht zum Thema mehrere Aspekte an.</p> <p>Sprechflüssigkeit: Er/Sie spricht teilweise flüssig- Pausen kommen vor. Einfache Konnektoren wie <i>and, but, because</i> werden verwendet.</p> <p>Sprecherwechsel: Der Schüler/Die Schülerin verwendet einfache Fragen und Antworten.</p> <p>Verständlichkeit: Es ist Großteils klar, was er/sie ausdrücken möchte.</p> <p>Wortschatzspektrum: Der verwendete Wortschatz ist einfach und zum Teil treffend.</p> <p>Grammatische Korrektheit: Einfache grammatische Strukturen sind teilweise korrekt verwendet.</p>
1.0	<p>Mit Hilfe (zusätzliche <i>prompts</i> oder Übersetzung) teils 2.0 und 3.0</p>

Tipp

Im **Anhang** finden Sie in der **Beilage 5** zur Vertiefung nähere Informationen

- zum Lehrplan für die 7. Schulstufe (*Speaking*)
- zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe („An Gesprächen teilnehmen“),
- zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS, 2001)
- zum Raster zur Einschätzung von Sprechleistungen für die 8. Schulstufe (vgl. Praxishandbuch Bista für Fremdsprachen – Englisch, 8. Schulstufe)

Hinweise zum Aufbau von Sprechkompetenzen finden Sie in:

- „Aufbau von Sprechkompetenzen in der Sekundarstufe I. Praxisreihe Heft 16. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

Wien/Salzburg/Graz. 2011. Unter:

www.oesz.at/download/sprechkompetenzen/Praxisreihe_16.pdf

- Horak, A. & Lang-Heran, H: Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe: Unterrichtsgestaltung für die Fertigkeit Sprechen. ÖSZ Praxisreihe 6.Graz. 2008. Unter:
www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_6.pdf
- Die **Beilage 6** ist eine Kopiervorlage für die Erstellung eines umfassenden „Rückwärtigen Lerndesign“, das als mittelfristige Planung für einen bestimmten Themenbereich, ein bestimmtes Thema verwendet werden kann.

3. Schularbeit für den Fachbereich „Englisch“, 7. Schulstufe

Gesetzliche Grundlagen allgemein

Artikel 1 Schog, S. 2-3 der Gesetzesvorlage: § 8 / lit. n) bezeichnet unter differenzierten Pflichtgegenständen die Unterrichtsgegenstände D, M und LF, in denen an der NMS ab der 7. Schulstufe eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung erfolgt, wobei die Inhalte der vertieften Allgemeinbildung *eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Bildungsinhalten in einer über die Grundanforderungen hinausgehenden Art auf einem höheren Komplexitätsgrad vorzusehen haben*.

Daraus resultiert, dass jegliche Formen der Leistungsfeststellung sowohl die grundlegende als auch die vertiefte Allgemeinbildung abbilden und allen Schülerinnen und Schülern, über das ganze Schuljahr hinweg, alle Komplexitätsstufen eröffnet werden müssen (vgl. BMUKK Richtlinien/September 2012). In den Kernideen für die Beurteilungspraxis wird in Punkt 7 Folgendes festgeschrieben: „Aufgaben für die Leistungsfeststellung bilden das gesamte Leistungsspektrum entsprechend der jeweiligen Schulstufe ab. Alle Schüler/innen bekommen die gleichen Aufgaben.“ (vgl. Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung, Teil 1. S.22)⁸

Kernideen zur Erstellung und Beurteilung einer Schularbeit „Englisch“ für die 7. Schulstufe

Im Abschnitt 1 konzipieren die beiden Autorinnen – ausgehend von einer Jahresplanung 2009/2010 – eine kompetenzorientierte Jahresplanung im „rückwärtigen“ Lerndesign. In einem nächsten Schritt wird eine Schularbeit aus dem Schuljahr 2009/10, erstellt für eine 1. Leistungsgruppe, in Orientierung an folgenden Leitprinzipien (Kernideen) „NMS-fit“ gemacht:

- Leistung zeigt sich in unterschiedlicher Qualität.
- Komplexe Aufgaben ermöglichen die Sichtbarmachung eines breiten Leistungsspektrums.
- Leistung orientiert sich an Kriterien.

⁸ In **Beilage 7** wird aufgezeigt, welche Wirkung ein gestaffeltes Auswahlangebot an Aufgaben in einer Testsituation auf das Leistungsergebnis eines Schülers hat.

- Schularbeiten sind Spiegelbilder des Unterrichts.

Überlegungen zu den Aufgabenstellungen

Entsprechend der Logik des „rückwärtigen“ Lerndesigns, das einer Gestaltung des Unterrichts „vom beabsichtigten Ziel“ her entspricht und das zur Überprüfung der Erreichung dieses Ziels, authentische (Leistungs-)Aufgaben mit Beurteilungskriterien formuliert, sollten auch die Aufgabenstellungen in einer Schularbeit kompetenzorientiert und möglichst authentisch sein.

Jede Schülerin / jeder Schüler soll ihre / seine Leistungen sichtbar machen können. Daher ist es notwendig, „einfache“ und „komplizierte“ Aufgabenstellungen zu formulieren, die Leistungen unterschiedlicher Qualitätsstufen in unterschiedlichen Komplexitätsbereichen ermöglichen. Das Komplexitätsmodell von Webb (1997) gibt Orientierung hinsichtlich der Verortung von Aufgaben in vier Komplexitätsbereichen.

Tipp

In *Beilage 8* wird Webbs Modell „Depth of Knowledge“ (1997) etwas ausführlicher beschrieben und es werden Hinweise zu Aufgabenstellungen in unterschiedlicher Komplexität (vgl. Marzano 2006) gegeben.

Vertiefende Informationen finden Sie in der Orientierungshilfe zur Leistungsbeurteilung, Teil 1, unter:

http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/9445/mod_page/content/24/Orientierungshilfe%20%20final.pdf

sowie in: „Du bist was du übst“. Webbs Modell für Komplexität in der Praxis (Powerpoint)- (Westfall-Greiter, 2012) unter:

<http://www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=2464>

In Bildungsprozessen stehen vielfach die Kognition und das Denken im Mittelpunkt. Lernen und Leisten werden dabei auf biologische und mentale Prozesse reduziert. Gerade im Erlernen einer Sprache sind vor allem aber emotionale, leibliche, soziale und situationsspezifische Aspekte höchst bedeutsam. Letztere erlangen in der aktuellen Kognitionstheorie, die teilweise interdisziplinär vorangetrieben wird, zunehmend an Bedeutung.

Fazit: Die Komplexität einer Leistung hängt nicht nur von der Situation, in der sie erbracht wird, ab, sondern auch von Faktoren, die weit über die mentalen Prozesse hinausgehen, denn Kognition ist verstrickt und verzahnt mit der Handlungssituation und damit mit dem Umfeld, in dem sich die Situation ereignet (Ort/Gegenstände/Menschen).

Denkpause

Angenommen, Sie haben gerade eine Schularbeit zusammengestellt, reflektieren Sie diese zu folgenden Fragen:



Wie „komplex“ sind meine Aufgabenstellungen? In welchen Bereichen nach Webb liegt der Anspruch der Aufgaben?

Steht mein persönlicher Anspruch im Einklang mit den Anforderungen des Lehrplans und den Bildungsstandards?

Bilden die gestellten Schularbeitenaufgaben das gesamte Leistungsspektrum entsprechend der LBVO ab?

Überlegungen zur Leistungsfeststellung von Sprech- und Grammatikleistungen im Rahmen einer Schularbeit

Der Lehrplan sieht vor, dass alle vier Fertigungsbereiche (*Listening, Reading, Speaking, Writing*) auf das Schuljahr verteilt gleichwertig zu üben⁹ sind. Es ist schwierig, die Kompetenzen einer Schülerin/eines Schülers im Bereich „Sprechen“ im Rahmen einer Schularbeit authentisch festzustellen¹⁰. Es ist grundsätzlich zu überlegen, inwieweit die Sprechkompetenzen einer Schülerin /eines Schülers in den Bereichen „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängend Sprechen“ im Unterricht festgestellt und/oder beurteilt werden können.

Wohl deshalb ist es vielfach im Schulalltag üblich geworden, den Bereich „Sprechen“ im Rahmen von Schularbeiten durch das Schreiben und/oder Ergänzen von Dialogen und durch Wortschatzüberprüfungen zu substituieren. Auch „English in use“, eine neue Kategorie, die oft Grammatik-Aufgaben tarnt, sind häufig selbstverständliche Bausteine einer Schularbeit (vgl. ÖSZ, Praxisreihe 8) geworden. Grammatische Strukturen sehen die Autorinnen als integrativen Bestandteil einer Textproduktion, dessen Beurteilung im Rahmen des Kriteriums „grammatische Korrektheit“ Rechnung getragen wird.

⁹ Auszug aus LP Fremdsprachen (Englisch): Ausgewogenheit der Fertigungsbereiche. Die Fertigungsbereiche Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben sind in annähernd gleichem Ausmaß regelmäßig und möglichst integrativ zu erarbeiten und zu üben. Im Anfangsunterricht allerdings sind die Teilfertigkeiten des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation durch regelmäßige Hörübungen sowie durch ein möglichst häufiges Angebot an Sprechanschlüssen verstärkt zu fördern.

¹⁰ vgl. dazu Mag. Gabi Friedl & Mag. Sabine Hosp. 2008: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld zwischen GERS und den relevanten österreichischen Gesetzestexten: LBVO, SchUG, sowie den gültigen Lehrplänen.

Die Schularbeit¹¹

3. Klasse, Test I

Name: _____

Date: _____

LISTENING (L20)*¹²

Chores

A) Listen to the conversation and tick the chores they talk about:

- emptying the dishwasher
- putting the dishes in the dishwasher
- cleaning the room
- doing the vacuuming
- doing the shopping
- cleaning the bathroom
- taking out the rubbish
- unpacking the shopping

B) Listen to the conversation and tick the correct answers.

1. What does Nicola's mum NOT hate?

A	<input type="checkbox"/>	open doors in the house
B	<input type="checkbox"/>	dirty dishes in the kitchen
C	<input type="checkbox"/>	things lying on the floor
D	<input type="checkbox"/>	beds not made

2. How does Nicola help with the housework?

A	<input type="checkbox"/>	She cleans her room twice a week.
B	<input type="checkbox"/>	She helps her mum with the vacuuming.
C	<input type="checkbox"/>	She puts away the mess after her friends have left.
D	<input type="checkbox"/>	She goes to the supermarket with her mum.

¹¹ Die ursprüngliche Schularbeit für die 1. Leistungsgruppe finden Sie als **Beilage 9**.

¹² Aus: Brock, Rainer (2008): Standards-Training Englisch, 8. Schulstufe. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien. Seite 23

3. What does Nicola say about her dad?

A		He only does some of the shopping.
B		He does more than other dads.
C		He is too tired at 5 o'clock to do any work.
D		He tries to help but doesn't do enough.

4. What does Nicola say about her mum?

A		She and her mum quarrel a lot about doing the housework.
B		She does not worry about some mess in the house.
C		She is unfair because Nicola has to do a lot.
D		She has some rules which Nicola has to accept.

5. What does Nicola NOT say about her parents?

A		They both go to work.
B		They share the housework.
C		They are unfair.
D		They are tired in the evening.

READING (R13)*¹³

A) Dear Abby: Read the letter and tick the correct answers.

Dear Abby,

I am writing to you because I think my best friend has a real problem at home and I don't know what to do. Last week she came to school with a black eye. I asked her what happened and she said she had walked into a door. Today we were changing clothes for PE class and I saw big red marks on her back and arm. She was embarrassed when I asked her about the marks and she told me that she had fallen out of bed in the middle of the night. I am really worried about her. What can I do?

Sincerely, Belinda

1. Belinda thinks her best friend

A		likes PE classes
---	--	------------------

¹³ Aus: Brock, R. (2008): Standards-Training Englisch, 8. Schulstufe. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien. Seite 36

B		has a problem at home
C		wants help
D		walked into the door

2. What is this text about? More than one answer is possible.

A		asking for help
B		having fun in PE lessons
C		body problems
D		school problems

3. What does Belinda think about her best friend? Tick the possible answers.

A		She does not like PE lessons.
B		She was beaten by someone.
C		<u>She tells lies.</u>
D		<u>She is embarrassing.</u>

B) Teen Forum: Fill in the missing titles and add the numbers (#) of the missing sentences.¹⁴

Titles

Party blues

No games

No private property

Sweet tooth

Missing sentences

#1 We have a strict schedule.

#2 I think I am too fat.

#3 I often check the shops for special offers.

#4 But that's just when the fun starts.

Message board	Log in	Start new topic	Other message boards
Teen forum: Problems Host: Anne T			
....posted by styleguru A: I like wearing trendy clothes and save part of my pocket money to buy the clothes I			

¹⁴ Aus: ETG 3/*Testing and revising*. Öbvhtp VerlagsgmbH & Co.KG. Wien. 2006. Seite 10

want. #... Last week I bought a gorgeous shirt, but when I wanted to put it on, I could not find it. My sister had taken it without asking. It was not the first time. How can I stop her?

...posted by **cherrypie**

B:

I don't like the way I look. #... My friends are all slim and sporty. But what shall I do? I cannot imagine life without ice-cream or chocolate.

...posted by **tufstuff**

C:

I am the youngest in my family and have to share computer with my brother and my sister. #... I get enough time for my homework and my mails, but not for chats or games. Neither my brother nor my sister allow me more time, even if they are not at the PC. I think they are unfair.

...posted by **coolchick**

D:

I have just turned 13 and feel that I am old enough to take care of myself. But my parents still treat me like a baby. When I go to parties, mum or dad picks me up at 8. #... Everyone else can stay out at least till 10. It's embarrassing and frustrating!

WRITING

Choose a topic (**A** or **B**) and write a text of 120 – 150 words.

Topic A: It's hard being a pre-teen¹⁵

A teenage help page on the internet asks visitors to write a text (120 words) about why it is hard being a pre-teen.

In your text you must:

- introduce yourself
- describe what / who is important to you and why (at least 3 examples)
- tell about what gets on your nerves or makes you mad (at least 3 examples)
- explain why you think it is sometimes hard being a pre-teen
- tell peers what to do when they have problems with parents or friends
- give pre-teens tips what to do when they have problems with their parents or friends (2 tips).

Topic B: "My last holiday"¹⁶

¹⁵ In Anlehnung an W20 aus: Brock, R. (2008): Standards-Training Englisch, 8. Schulstufe. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien. Seite 58

You have an e-mail friend in Australia. Inform him/her about your last holiday.

In your e-mail you should:

- describe where you were, what you did and with whom
- explain why you liked or did not like the holiday
- ask your friend for information about his /her holiday

Überlegungen zur Aufgabenstellung für den Bereich „Listening“

In der ursprünglichen Schularbeit kam nur der deutlich komplexe Aufgabenbereich B vor. Die aktualisierte Version der Schularbeit bietet nun auch die Höraufgabe A an. Damit können die Schülerinnen und Schüler ihr Leistungsvermögen im Rahmen von unterschiedlich komplexen Aufgabenstellungen sichtbar machen bzw. demonstrieren.

Aufgabe A bezieht sich auf *listening for specific information (recall of important details)*, die Fragestellungen des Aufgabenbereichs B beziehen sich neben *listening for specific information* auch auf *listening for inferred meaning*, wobei sich die einzelnen Fragestellungen jedoch deutlich in ihren Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler unterscheiden.

Die Autorinnen haben eine Kategorisierung der einzelnen Aufgaben vorgenommen, die sie sowohl den vier Komplexitätsbereichen nach Webb, als auch den drei von Marzano beschriebenen Aufgabentypen (Marzano, 2006) zugeordnet haben, wobei Typ 1-Aufgaben dem Leistungsbereich entsprechen, der unter dem Zielbild (2.0) liegt, Typ 2-Aufgaben dem Leistungszielbild (3.0) entsprechen und Typ 3-Aufgaben, komplexe Aufgaben darstellen, die Verknüpfungen und Anwendungen von Inhalten verlangen, die über das hinausgehen, was im Unterricht explizit geübt wurde (4.0).

Die Fragestellung des Aufgabenbereichs A (*listening for specific information*) verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler aus einer Liste von relativ kurzen Wortgruppen Haushaltsaktivitäten erkennen, die im Gespräch in der Reihenfolge erwähnt werden, in der sie auch schriftlich aufgelistet sind. Diese Anforderung entspricht nach dem Modell von Webb dem Komplexitätsbereich 1 (Erinnern, Wiedererkennen) und wird von den Autorinnen den von Marzano als Typ 1 bezeichneten Aufgaben zugeordnet.

Bei den Aufgaben B1 und B5, die sich auf *listening for inferred meaning* beziehen, müssen die Schülerinnen und Schüler vier Auswahlmöglichkeiten im Blick haben und sich gezielt auf die Informationen konzentrieren, die erwähnt werden, um diese dann als die nicht in Frage kommenden Antworten auszuschließen. Die richtige Antwort wird im Text **nicht explizit** erwähnt, sie muss „herausgefiltert“ werden, sie „bleibt übrig“. In Bezug auf Webb ordnen die Autorinnen diese beiden Aufgaben dem Webb'schen Komplexitätsbereich 3 und als Typ 2– Aufgaben nach Marzano dem Leistungsbereich 3.0 zu.

Dabei kommt im Vergleich zu Aufgabe A erschwerend hinzu, dass es sich bei den Antwortmöglichkeiten vorwiegend um ganze Sätze handelt, wobei die „Ausschlussmöglichkeiten“ aber eindeutig und klar verständlich sind.

¹⁶ Aus: Brock, R. (2008): Standards-Training Englisch, 8. Schulstufe. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien. W15-Seite 56

Die Aufgaben (=items) B2 und B3 beziehen sich auf *listening for specific information*. Bei diesen Aufgaben geht es darum, auf die Fragen die einzig richtige Antwort zu finden. Webb entsprechend können die Aufgabenstellungen B2 und B3 dem Bereich 3 (strategisches Denken) zugeordnet werden, in Anlehnung an Marzano ordnen die Autorinnen diese Aufgaben dem „Typ 3“ bzw. 4.0-Aufgaben zu.

Bei B3 weist Nicolas Aussage „None of my friends‘ dads do that“ auf die richtige Antwort „He does more than other dads“ hin, was Aufgabe B3 schwieriger macht, als Aufgabe B2, obwohl beide Aufgaben zum gleichen Komplexitätsbereich gezählt werden. Aufgabe B4 stellt insofern eine besondere Herausforderung dar, als die richtige Antwort „She has some rules which Nicola has to accept“ implizit in dem liegt, was Nicola anfänglich erwähnt. Somit handelt es sich hier um ein Beispiel für *listening for inferred meaning* und nach Einschätzung der Autorinnen um eine Aufgabe aus dem Komplexitätsbereich 3 nach Webb und eine Typ 3 bzw. 4.0-Aufgabe nach Marzano.

Tipp

Beilage10 bietet nähere Informationen

- zu den einzelnen Hörstrategien
- zum Lehrplanbezug für die 7. Schulstufe (Listening)
- zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe (Listening),
- zum GERS.

Überlegungen zur Aufgabenstellung für den Bereich „Reading“

Die Autorinnen haben den **Aufgabenbereich A**, in dem ursprünglich nur die Fragestellung **A.1.** vorkam, um die Fragestellungen **A.2.** und **A.3.** erweitert und somit zu einem Text unterschiedlich komplexe Fragestellungen formuliert.

Aufgabe A.1 bezieht sich auf *reading for details bzw. careful reading*, eine Lesestrategie, bei der es darum geht, die Hauptpunkte eines Textes zu verstehen. Die Antworten sind explizit im Text, Fragestellungen dieser Art können daher als weniger herausfordernd eingestuft werden. Marzano (2006) würde diese Aufgabenstellung als eine „Typ 1-Aufgabe“ bezeichnen - es geht um ein Wiedererkennen. Das entspricht 2.0-Aufgaben und nach Webb dem Komplexitätsbereich 1.

Aufgabe A.2 bezieht sich auf *reading for gist bzw. expeditious reading*, eine Lesestrategie, die einem globalen Lesen entspricht. Dabei soll z.B. eine Textsorte erkannt bzw. herausgefunden werden, welche Themen im Text angesprochen sind (wie im vorgegebenen Beispiel). Marzano würde diese Aufgabenstellung als eine „Typ 2-Aufgabe“, bzw. als eine 3.0 Aufgabe bezeichnen: Herausfinden von Allgemeinem oder von übergeordneten Ideen. In Bezug auf Webb entspräche dies dem Komplexitätsbereich 3 (Strategisches Denken).

Aufgabe A.3 bezieht sich auf ein „rückschließendes“ (*deducing*) Lesen und stellt eine „komplexere“ Lesestrategie dar. Die Schülerinnen und Schüler müssen zwischen den Zeilen die „richtige“ Antwort/die richtigen Antworten herauslesen (siehe Antworten

B&C). Marzano würde diese Aufgabenstellung als eine „Typ 3-Aufgabe“ bezeichnen, die einem Analysieren können und somit einer 4.0-Aufgabe entspricht. Im Modell von Webb könnte diese Aufgabenstellung dem Bereich 4 (Erweiterndes Denken) zugeordnet werden.

Im **Aufgabenbereich B** beziehen sich die **Aufgabenstellung „Fill in the missing titles“** zum einen auf *careful reading*, bei dem es darum geht, die Hauptaussagen eines Textes zu erkennen und von begleitenden Details zu unterscheiden. Als kleiner, erleichternder Hinweis könnte in „coolchick’s“ Beitrag die Aussage „when I go to parties“ gesehen werden, der auf die Auswahl des entsprechenden Titels „Party blues“ verweist.

Zum anderen ist auch ein „rückschließendes“ (*deducing*) Lesen gefordert, da es darum geht, eine logische Verbindung der Forumseinträge mit den passenden Titeln herzustellen. Im Hinblick auf Webb entsprechen diese Aufgabenstellungen dem Bereich 3 und werden von den Autorinnen als 4.0-Aufgaben nach Marzano kategorisiert.

Bei der **Aufgabenstellung „Add the numbers of the missing sentences“** geht es darum, Bezüge innerhalb eines Textes zu erkennen (hier lexikalische Zusammenhänge) und die fehlenden Sätze sinngemäß richtig zuzuordnen. Nach Webb entspräche dies dem Komplexitätsbereich 3 (Strategisches Denken) und nach Marzano einer 3.0-Aufgabe.

Tipp

Beilage 11 enthält Informationen

- zu den einzelnen Lesestrategien,
- zum Lehrplanbezug für die 7. Schulstufe (Reading),
- zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe (Reading),
- zum GERS

Hinweise zur Beurteilung

Als Alternative zur herkömmlichen Bewertung einer Schularbeit mittels Punktesystem und Prozentschlüssel haben die Autorinnen für die Feststellung und Beurteilung der Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler bei der Lösung der authentischen Aufgaben in den Kompetenzbereichen *listening*, *reading* und *writing* zeigen, im fachlichen Diskurs 4.0-Skalen entwickelt, die den Kernbereich des Lehrplans abbilden und somit für alle Schülerinnen und Schüler gültig sind.

Dabei haben sich die Autorinnen dazu entschlossen, in den Fertigungsbereichen *listening* und *reading* auch Leistungen für das Komplexitätsniveau/Qualitätsniveau 1.0 zu beschreiben, um zu definieren, wie eine 1.0-Leistung, die mit Hilfestellung erbracht wird, aussehen könnte.

Hilfestellungen jeglicher Art (siehe auch „Möglichkeiten der Hilfestellung für 1.0-Leistungen, Seite 39) werden zu unterschiedlichen Leistungen führen und von der Lehrperson notiert. Hilfestellung kann im Bereich „Hören“ ein mehrmaliges Vorspielen des

Hörtex¹⁷, im Bereich „Lesen“ ein Angebot an Übersetzungshilfen, im Bereich „Schreiben“ eine Auswahl von „words & phrases“ sein.

Das Leistungsergebnis, das mit Hilfestellung zustande kommt, kann den Wert von 1.0 nicht übersteigen und wird dann mit 0.5 bewertet, wenn mit Hilfe nur Teile der mit 2.0 bewerteten Leistung erbracht werden. Es ist zu überlegen, ob das Fachteam auch diese Leistung konkretisiert.

In den nachfolgend angeführten 4.0-Skalen für die Kompetenzbereiche Hören und Lesen bestimmt die Anzahl der richtigen Lösungen, ob die Hör- oder Leseleistung dem 2.0, 3.0 oder 4.0-Qualitätsniveaus zugeordnet wird. Die Quantifizierung dieser „fachteaminternen“ Entscheidungsgrundlage steht jedoch in keinem Zusammenhang mit der Entscheidungsgrundlage für die 7. & 8. Schulstufe¹⁸ (vgl. Stiggins), die zur Bildung einer Gesamtnote führt und derzeit den Lerndesignerinnen und Lerndesigner zur Erprobung zur Verfügung steht.

Bewertung der Höraufgaben auf Basis einer 4.0-Skala

Die vorliegende, „fachinterne“ Entscheidungsgrundlage in Form einer 4.0-Skala für den Bereich „Hören“ wurde vom Autorinnenteam in Anlehnung an Marzano¹⁹ festgelegt. Marzano schlägt vor, für die Feststellung und Beurteilung von Leistungen, die sich nicht eindeutig einer 2.0., 3.0 oder 4.0 Beschreibung zuordnen lassen, eine erweiterte Skala mit den „Zwischenstufen“ 0.5, 1.5, 2.5 und 3.5 zu verwenden.

4.0	Die Schülerin/ der Schüler löst zusätzlich zu Aufgabe A und zu den Aufgaben B1 und B5 zwei der drei Aufgaben (B2, B3 und B4).
3.5	3.0 vollständig, teils 4.0.
3.0	Die Schülerin /der Schüler löst Aufgabe A vollständig und eine der Aufgaben B1 und B5, sowie eine der drei Aufgaben (B2, B3 und B4)
2.5	2.0 vollständig, teils 3.0.
2.0	Die Schülerin/ der Schüler erkennt die fünf richtigen von acht möglichen Lösungen von Aufgabe A, sowie eine der Aufgaben B1 und B5.
1.5	Die Schülerin /der Schüler erkennt mindestens vier der fünf richtigen von acht möglichen Lösungen von Aufgabe A.
1.0	Die Schülerin/ der Schüler darf sich den Hörtext nach Bedarf mehrmals anhören (Kopfhörer liegt bereit = Hilfestellung). Sie /Er erkennt mindestens drei der fünf richtigen von acht möglichen Lösungen von Aufgabe A, sowie eine der Aufgaben B1 und B5.

¹⁷ Dazu müsste allerdings das technische „equipment“ wie z.B. das Bereitstellen von Kopfhörern, vorbereitet werden.

¹⁸ vgl. Stiggins (2008) und Powerpoint-Datei „Leistungsbeurteilung in der NMS“, zu finden in der NMS Bibliothek in der Abteilung A-Z unter dem Titel „Leistungsbeurteilung in der NMS“, www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=2464

¹⁹ Siehe Marzano, R.J. (2006): *Classroom Assessment and Grading that work*, Seite 45-47

Die Qualität einer Leistung im Bereich „Hören“, die einer Bewertung mit 0.5 entspricht, könnte sich bei dieser Aufgabe z.B. darin zeigen, dass maximal drei der fünf richtigen von acht möglichen Lösungen von Aufgabe A „richtig“ erkannt werden.

Bewertung der Leseaufgaben auf Basis einer 4.0-Skala

4.0	Die Schülerin /der Schüler verfügt <i>zur Gänze über ein detailliertes Leseverständnis</i> : Antwort B in Aufgabe A.1. ist „richtig“ angekreuzt, die „missing sentences“ im Aufgabenbereich B sind „richtig“ zugeordnet. Sie/Er hat ein <i>globales Leseverständnis</i> : die Lösungen A&C bei Aufgabe A.2. sind „richtig“ angekreuzt. Die Schülerin /der Schüler kann die Lesestrategie „ <i>deducing</i> “ zur Gänze erfolgreich anwenden: Lösungen C&D bei Aufgabe A.3. sind „richtig“ angekreuzt; die Titel im Aufgabenbereich B sind den entsprechenden Texten passend zugeordnet.
3.0	Die Schülerin/der Schüler verfügt <i>zur Gänze über ein detailliertes Leseverständnis</i> : Antwort B in Aufgabe A.1. ist „richtig“ angekreuzt, die „missing sentences“ im Aufgabenbereich B sind „richtig“ zugeordnet. Sie/Er hat ein <i>globales Leseverständnis</i> : die Lösungen A&C bei Aufgabe A.2. sind „richtig“ angekreuzt. Die Schülerin/der Schüler kann die Lesestrategie „ <i>deducing</i> “ <i>teilweise erfolgreich</i> anwenden: Bei Aufgabe A.3. ist C oder D „richtig“ angekreuzt; mindestens ein Titel (z.B.: <i>Party blues</i>) im Aufgabenbereich B ist passend zugeordnet.
2.0	Die Schülerin/der Schüler verfügt zur Gänze über <i>ein detailliertes Leseverständnis</i> : Antwort B in Aufgabe A.1. ist „richtig“ angekreuzt. Sie/Er hat <i>zum Teil ein globales Leseverständnis</i> : Lösungen A oder C bei Aufgabe A. 2. sind „richtig“ angekreuzt.
1.0	Die Schülerin/der Schüler verfügt mit Hilfestellung (in Form von Übersetzung u.Ä.) über ein <i>detailliertes Leseverständnis</i> : Aufgabe A.1. ist „richtig“ gelöst, mindestens zwei der „missing sentences“ sind richtig zugeordnet.

Die Qualität einer Leistung im Bereich „Lesen“, die einem 0.5 entspricht, könnte sich bei dieser Aufgabe z.B. darin zeigen, dass nur Aufgabe A.1. „richtig“ gelöst und ein „missing sentence“ „richtig“ zugeordnet ist.

Tipp

Die Entscheidungsgrundlage für die 7. & 8. Schulstufe gibt Orientierung für die Festlegung der Basisanforderungen für ein „Befriedigend“ und „Genügend“ in der grundlegenden Allgemeinbildung (siehe Seite 43 f.)

Bewertung von Schreibperformanzen der 7. Schulstufe

Die Schreibaufgabe der Schularbeit kann mit der gleichen 4.0-Skala beurteilt werden, wie die auf Seite 22 f. angeführte authentische Leistungsaufgabe.

Die Qualität einer Leistung in der Textproduktion, die einem 0.5 entsprechen könnte, zeigt sich z.B. in der Nichteinhaltung der Textlänge oder in vermehrten Kommunikationsabbrüchen (u.a. in der Verwendung von Wortschatz in der Muttersprache), in kaum vorhandener Textflüssigkeit (Text wirkt äußerst sprunghaft und mitunter sehr verwirrend), etc.

Die Autorinnen beachten in denen von ihnen erstellten 4.0 Skalen die unterschiedlichen Sprachniveaus gemäß den Anforderungen des Lehrplans für Fremdsprachen (Englisch), deren Basis der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) ist. Die dort als Deskriptorensatz definierten Kriterien bilden die Grundlage zur Bewertung von Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler.

Tipps

Hilfreiche Orientierung bieten auch

- die Deskriptoren - Beschreibungen in GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen).
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm>
- die Publikation „Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS). ÖSZ Praxisreihe 8. Graz, 2008. www.oesz.at/links/pub-shop.php
- der Raster zur Einschätzung von Schreibperformanzen (dargestellt in den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe) (vgl. Praxishandbuch, Neuauflage 2011, Bifie).

<https://www.bifie.at/node/1355>

Dieser Raster kann mit leichten Abänderungen für die 7. Schulstufe, nicht aber für die 6. und 5. Schulstufe verwendet werden. Orientierung dazu könnten die Raster zur Einschätzungen der IKM (informelle Kompetenzmessungen) für die 6. & 7. Schulstufe, auch bekannt unter dem Begriff „Diagnoseinstrumente“ geben, die vom Mitarbeiter/innen des Bifie entwickelt wurden.

- Ausführliche Hinweise zum Lehrplanbezug (3.0 als Zielbild) für die 7. Schulstufe zu „Schreiben“ und zu den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe zur Einschätzung von Schreibperformanzen für die 8. Schulstufe mittels Raster und zu GERS sind in **Beilage 12** angeführt.
- Hinweise zum Aufbau von Schreibkompetenzen finden Sie in: „Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I. Praxisreihe Heft 17. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Wien/Salzburg/Graz. 2012

Möglichkeiten der Hilfestellung für 1.0-Leistungen

Sollte eine Schülerin oder ein Schüler mit den 2.0 Anforderungen ohne Hilfestellung in einer Schularbeit überfordert sein, liegt es im Ermessen der Lehrperson, Hilfestellung unterschiedlicher Art (Übersetzung, mehrmaliges Vorspielen des Hörtextes, „words & phrases, u.Ä.), bereit zu halten und bei Bedarf zur Verfügung zu stellen.

Der unterschiedliche Grad der Hilfestellung, den die Lehrperson dokumentiert und den Schülerinnen und Schülern transparent macht, sowie die Qualität der erbrachten Leistung bestimmen die Notengebung „Genügend“ (vertieft) bzw. „Befriedigend“-„Nicht genügend“ (grundlegend).

Wie kann diese Hilfestellung konkret erfolgen?

Die Autorinnen bieten dazu folgende Varianten zum Überlegen und Weiterdenken an.

Variante 1

Die Schülerin oder der Schüler holt sich von der Lehrperson in Eigeninitiative Hinweise zum Lösen einer „komplexeren“ Aufgabenstellung.

Variante 2

Die Lehrperson beobachtet, dass eine Schülerin, ein Schüler eine Aufgabenstellung nicht bearbeitet. Sie stellt daher dieser Schülerin, diesem Schüler Fragen, die die Ursache(n) der Nichtbearbeitung für die Schülerinnen und Schüler selbst, sowie für die Lehrperson sichtbar machen (Überforderung? Fehlen von Informationen?, etc.). Nun kann die Lehrperson zielgerichtet Hilfestellungen anbieten. Für den Bereich „Texterstellung“ könnten dies „words & phrases“ sein. Weitere mögliche Hilfestellungen wurden schon weiter oben angeführt.

Variante 3:

Diese Art der Hilfestellung entspricht der „**Kultur der zweiten Chance**“, die absolut kohärent mit der LBVO und der Entwicklungsarbeit der Neuen Mittelschule ist. Die „Kultur der zweiten Chance“ muss für ALLE Schülerinnen und Schüler möglich sein, auch für Leistungen, die höher als 1.0 sind. Sollte Schülerinnen und Schülern bei der erstmaligen Auseinandersetzung mit der Schularbeit bewusst geworden sein, in welchen Bereichen sie nicht „sattelfest“ sind, haben sie die Möglichkeit, sich in Wahrnehmung ihrer Eigenverantwortung in diese Bereiche zu vertiefen und das Leistungsergebnis der Schularbeit zu verbessern. Dazu stellt die Lehrperson Aufgaben zur Verfügung, die in ihren Anforderungen den ursprünglichen Aufgabenstellungen entsprechen, jedoch nicht mit diesen ident sind. Das erzielte Ergebnis wird in den Aufzeichnungen mit Datum festgehalten und ersetzt das erste Ergebnis.

Tipps

Thomas Stern beschreibt in seiner Handreichung zur „Förderlichen Leistungsbewertung“ (2010. ÖZEPS) die „Zwei-Phasen-Schularbeit“, sowie andere Möglichkeiten, die „Kultur der zweiten Chance“ lernförderlich in der Praxisarbeit umzusetzen.

Übersetzung von Punktergebnissen in eine Ziffernote gemäß den Qualitätsstufen der LBVO

Wenn die Leistungsergebnisse der in der Schularbeit überprüften Kompetenzbereiche auf Basis einer 4.0-Skala bewertet worden sind, stellt sich die Frage, ob diese Bewertungen in eine Ziffernote, die den Leistungsqualitätsstufen der LBVO entspricht, übersetzt werden können. Die Antwort lautet dann „Ja“, wenn beachtet wird, dass die Aufzeichnung von Punkten entlang einer 4.0-Skala Einzelergebnisse („scores“) darstellt, die für ein definiertes Leistungsbild stehen und dass die Aufgabe selbst das gesamte Leistungsspektrum umfasst und sichtbar macht (von der Lösung einfacher Aufgaben bis hin zur Lösung von Aufgaben, die über das hinausgehen, was im Unterricht explizit geübt wurde).

Einfache Einsetzübungen oder Vokabelüberprüfungen erfüllen diesen Anspruch nicht, zumal diese lediglich auf eine Reproduktion abzielen und die Eigenständigkeit und die Anwendung des eigenen Wissens und Könnens nur beschränkt überprüfen.

Expertinnen und Experten (u.a. Marzano) empfehlen, nur Ergebnisse (in diesem Fall Punkte) aufzuzeichnen. Die Ermittlung einer (Gesamt)Note sei erst zur Schulnachricht oder für das Jahreszeugnis sinnvoll, da nur durch die Erfassung der Leistungen während eines längeren Zeitraumes ein stimmiges „Gutachten“ ausgestellt werden kann.

Den Autorinnen sind diese Überlegungen durchaus nachvollziehbar und es erscheint ihnen ebenso problematisch, die Leistungen, die Schülerinnen und Schüler in den drei Kompetenzbereichen der vorliegenden Schularbeit erbringen, mit einer Gesamtnote zu beurteilen, da diese Gesamtnote jegliche Aussagekraft hinsichtlich des Leistungsvermögens einer Schülerin/eines Schülers in den jeweiligen Bereichen (*Listening, Reading, Writing*) vermissen lässt.

Die gesetzlichen Bestimmungen verlangen jedoch, punktuelle Leistungsfeststellungen wie Schularbeiten als „besondere Prüfungsformen“ nach der LBVO zu benoten.

Die mit Hilfe der 4.0-Skala ermittelten Punktwerte für die drei Leistungsaufgaben der von den Autorinnen erstellten Schularbeit könnten, wie in der unten angeführten Gegenüberstellung von 4.0-Skala und den Beurteilungsstufen der LBVO aufgezeigt, in Ziffernoten übersetzt werden, wenn die Aufgabe die oben angeführte Anforderung erfüllt.

4.0-Skala		Beurteilungsstufen
4.0	<i>Zielbild übertroffen</i>	<i>Erfassung und Anwendung</i> des Lehrstoffes sowie <i>Durchführung der Aufgaben</i> weit über das Wesentliche hinaus, <i>Eigenständigkeit</i> deutlich; Fähigkeit zur <i>Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben</i> offensichtlich = „sehr gut“
3.0	<i>Zielbild getroffen</i>	<i>Erfassung und Anwendung</i> des Lehrstoffes sowie <i>Durchführung der Aufgaben</i> über das Wesentliche hinaus, merkliche Ansätze zur <i>Eigenständigkeit</i> ; Fähigkeit zur <i>Anwendung des</i>

		<i>Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben</i> bei entsprechender Anleitung = „gut“
2.0	<i>Zielbild teils getroffen</i>	<i>Erfassung und Anwendung</i> des Lehrstoffes sowie <i>Durchführung der Aufgaben</i> in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt, dabei werden Mängel in der Durchführung durch merkbare Ansätze zur <i>Eigenständigkeit</i> ausgeglichen= „befriedigend“
1.0	<i>Mit Hilfe teils 2.0 bzw. 3.0</i>	<i>Erfassung und Anwendung</i> des Lehrstoffes sowie <i>Durchführung der Aufgaben</i> in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt.= genügend

Dennoch bliebe das Dilemma bestehen, aus drei Einzelnoten eine Gesamtnote bilden zu müssen. Die Ermittlung der Gesamtnote durch die Bildung des Durchschnittswertes mag zwar im Schulalltag nicht unüblich sein, macht jedoch keinen Sinn, denn Durchschnitte können nur aus Zahlen gebildet werden, nicht aber aus Ziffern. Ziffern sind im österreichischen Schulsystem jedoch Symbole für dahinterstehende – verbale – Leistungsbeschreibungen. Symbole eignen sich im Gegensatz zu Zahlen **nicht** für Durchschnittswertbildungen.

Neuweg (2009) bekräftigt diese Aussage, wenn er schreibt:

„Hinsichtlich der Ermittlung der Jahresnote aus den verfügbaren Einzelnoten sei nachdrücklich darauf hingewiesen, dass die verbreitete Praxis der Bildung von Mittelwerten aus allen oder einem Teil der Einzelnoten weder messtechnisch noch rechtlich gerechtfertigt ist...“ (S. 103).

„Zu beachten ist außerdem, dass Noten keine exakten Zahlen, sondern in ihrer Abbildungsqualität eher Schätzungen der Leistung darstellen. Es ist daher – von der rechtlichen Fragwürdigkeit abgesehen – eine äußerst zweifelhafte Praxis, Notendurchschnitte auf zwei Dezimalen genau zu ermitteln und etwa die Entscheidung für eine Zeugnisnote ‚Befriedigend‘ oder ‚Genügend‘ davon abhängig zu machen, ob der Durchschnitt nun 3,42 oder 3,61 lautet.“ (S. 104).

Welche Möglichkeit bietet sich also als Alternative an? Der Vorschlag zur Erprobung in der NMS nennt sich „Entscheidungsgrundlage“.

Ermittlung der Gesamtnote anhand der Entscheidungsgrundlage

Die Autorinnen sehen Schularbeiten als eine von vielen Leistungsfeststellungsformen. Schularbeiten sind nicht mehr als ein Schnappschuss einer Leistung, die eine Schülerin, ein Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erbringt. Die Leistungen, die ihm Rahmen einer Schularbeit erbracht werden, werden nicht besonders gewichtet, sondern fließen als gleichwertige Teilleistungen in die Gesamtnote am Ende des Semesters bzw. Schuljahres ein.

Ausgehend von der Idee, Leistungsfeststellungen aufgeschlüsselt in die jeweiligen Fertigungsbereiche im Verlauf des Schuljahres aufzuzeichnen, um ein weitgefächertes

Leistungsbild einer Schülerin/eines Schülers zu erhalten und darauf aufbauend eine möglichst faire, nachvollziehbare Benotung vornehmen zu können, erscheint es sinnvoll, die Beurteilung der einzelnen Fertigungsbereiche einer Schularbeit gesondert aufzuzeichnen und als Einzelleistungen in die Jahresaufzeichnungen zu integrieren.

Die Bildung einer Gesamtnote der Schularbeit führt die „Einzelergebnisse“ auf Basis der Entscheidungsgrundlage (vgl. Stiggins) zu einer Gesamtbeurteilung zusammen.



Denkpause

Wie gestalte ich meine Beurteilungspraxis?

Inwieweit steht diese im Einklang mit der Rechtslage?

Welchen Stellenwert haben Schularbeiten bei der Bildung einer Gesamtnote?

Leistungsbeurteilung „vertieft“ und „grundlegend“ für die 7. & 8. Schulstufe auf Basis einer Entscheidungsgrundlage für die Bildung einer Schularbeiten-, Semester- bzw. Jahresnote

Mit der Gesetzgebung der Neuen Mittelschule²⁰ wurden zwei neue Begriffe für eine differenzierte Leistungsbeurteilung in Deutsch, Mathematik und LF (Englisch) für die 7. & 8. Schulstufe eingeführt: „vertiefte“ und „grundlegende“ Allgemeinbildung²¹. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Skala von sieben Noten, die im Rahmen der Rechtslage in der Leistungsbeurteilung verwendet werden²²:



²⁰ Vgl. Artikel 1 SchOG § 8 / lit. n

²¹ Siehe: Westfall-Greiter, T. (2012) in: Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung, Teil 1- nachzuschlagen in der NMS Bibliothek

²² Siehe: Westfall-Greiter, T. ebenda

Die Unterscheidung, ob die Leistungsbeurteilung einer Schülerin oder eines Schülers in den drei differenzierten Pflichtgegenständen LF (Englisch), Deutsch und Mathematik der vertieften oder grundlegenden Allgemeinbildung zugeordnet wird, erfolgt mit der Ermittlung einer Note durch die Lehrperson. Die Leistungsbeurteilung, die zur Bildung einer Note führt, soll im Rahmen der Rechtslage vollzogen werden, die als Basis objektive Kriterien vorsieht:

„Die Anforderungen sind den Schülern und Schülerinnen einsichtig zu machen, vor allem über transparente Beurteilungskriterien mit Bezug zu den jeweiligen Kompetenzen“ (NMS Lehrplanverordnung, 1. Teil, S.10)

Transparente Beurteilungskriterien machen Leistungen objektiver und vergleichbarer und sind im Gegensatz zur gängigen Beurteilungspraxis von Punktesystemen aussagekräftiger und letztendlich fairer, da sie die erwartete Qualität einer Leistung für die jeweilige Schulstufe beschreiben. Das praxisingängige Verfahren von Punktesystemen ist weder im SchUG, noch in der LBVO erwähnt und wird „durch die geltende Rechtslage (vgl. Eder, et al, 2009), „im Grunde sogar ausgeschlossen“. „Punktesysteme unterscheiden weder zwischen reproduktiven und eigenständigen Leistungen, noch zwischen wesentlichen Bereichen und Bereichen, die über das Wesentliche hinausgehen“²³.

Eder, Neuweg und Thonhauser (2009) dazu:

„Das ermittelte Punkte- oder Fehlerkonglomerat kann nicht begründet auf die inhaltlich bestimmten Notenkategorien der LBVO bezogen werden. Vor diesem Hintergrund erscheint die verbreitete Usance, eine positive Note ab Erreichen der 50-%-Punktemarke zu vergeben, besonders problematisch. Für diese Marke existiert in der LBVO kein Anhaltspunkt. Auch ist immer inhaltlich zu fragen, in welchen Leistungsbereichen ein/e Schüler/in diese Punkte erzielt hat und ob dieses Leistungsbild der qualitativen und eben nicht quantitativen Beschreibung einer Notenstufe entspricht.“

Dies lässt den Schluss zu, dass Punkte- bzw. Prozentsysteme für die Ermittlung einer Schularbeitsnote unbrauchbar sind. Als rechtswidrig erweist sich somit auch die Ermittlung einer Semester- bzw. Jahresnote auf Basis von Mittelwertberechnungen.

In der NMS-Entwicklungsbegleitung wird im Rahmen von Lernateliers seit Mai 2011 die Möglichkeit diskutiert, die Ermittlung einer Semester- oder Jahresnote aus den Aufzeichnungen von Leistungsergebnissen, die mit Hilfe von 4.0 Skalen bewertet wurden, auf Basis einer Entscheidungsgrundlage vorzunehmen, die aus der Schulwirksamkeitsforschung von Stiggins (2008) stammt und den Notendefinitionen der LBVO entspricht.

Diese Entscheidungsgrundlage²⁴ sieht für die Ermittlung einer Gesamtnote für die 7. & 8. Schulstufe folgende Überlegungen vor:

²³ Siehe: Westfall-Greiter, T. ebenda, S.6

²⁴ Mehr zur Arbeit mit der Entscheidungsgrundlage finden Sie in der NMS Bibliothek in der Abteilung A-Z unter dem Titel „Leistungsbeurteilung in der Powerpointdatei „Leistungsbeurteilung in der NMS“, Folien 53-68:

www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=2464

Ergebnisse:	Ziffernote
Mindestens die Hälfte der Ergebnisse ist 4.0, die restlichen Ergebnisse sind 3.0	Sehr gut
Dreiviertel der Ergebnisse sind 3.0 oder 4.0, die restlichen Ergebnisse sind nicht weniger als 2.0.	Gut
Mindestens 40% der Ergebnissen sind 3.0 oder 4.0 und die restlichen 60% sind nicht weniger als 2.0.	Befriedigend
Mindestens die Hälfte der Ergebnisse sind 2.0 oder höher.	Genügend
Mindestens ein Viertel der Ergebnisse sind 2.0 oder höher und die restlichen Ergebnisse sind nicht weniger als 1.0.	Befriedigend in grundlegender Allgemeinbildung
Mindestens Dreiviertel der Ergebnisse sind 1.0 oder 1.5 und die restlichen Ergebnisse sind nicht weniger als 0,5.	Genügend in grundlegender Allgemeinbildung

Diese Entscheidungsgrundlage lässt sich auch für die Ermittlung einer Schularbeitsnote heranziehen. Die Autorinnen versuchen dies am Beispiel der fiktiven Schülerin Anna in Form des folgenden *Think aloud* (lautes Denken) zu illustrieren.

Angenommen Anna hat bei der dargestellten Schularbeit folgende Leistungsergebnisse auf Basis der bereits beschriebenen 4.0 Skalen erzielt:

Listening: 2.5; Reading: 3.0; Writing: 2.0

Welche Note ergibt sich daraus für sie auf Basis der Entscheidungsgrundlage?

„Sehr gut“ lautet: Mindestens die Hälfte der Ergebnisse sind 4.0, die restlichen Ergebnisse sind 3.0. Dies ist nicht der Fall. Anna hat keine 4.0- Leistung erbracht!

„Gut“ lautet: Dreiviertel der Ergebnisse sind 3.0 oder 4.0, die restlichen Ergebnisse sind nicht weniger als 2.0. Auch das trifft nicht zu. Anna hat eine 3.0-Leistung erzielt, mehrheitlich jedoch 2.0- bzw. 2,5- Leistungen!

„Befriedigend“ lautet: Mindestens 40% der Ergebnisse sind 3.0 oder 4.0, die restlichen 60% sind nicht weniger als 2.0. Das trifft zu. Im Lesen hat Anna 3.0 erzielt. Im Hören hat Anna 2.5 und im Schreiben 2.0 erreicht.

Die Note ist „Befriedigend“.

Diese Teilergebnisse könnten, wie im folgenden Beispiel dargestellt, in den Leistungsaufzeichnungen festgehalten und in Folge als gleichwertige Leistungsfeststellungsergebnisse zur Ermittlung einer Semester- bzw. Jahresnote herangezogen werden.

Aufzeichnung von Annas Leistungsfeststellungen im „Profil“

Anna	Thema 1: <i>My life</i> Sommererlebnisse verstehen und darüber berichten können					Thema 2: <i>My goals for this school year</i> Ziele für das Schuljahr festlegen und sich dazu austauschen					SA1	
	A1 9.9.	A2 12.9.	A3 13.9.	A4 18.9.	A5 18.9.	A6 19.9.	A7 1.10.	A8 10.10.	A9 12.10.	A10 20.10.	A11 22.10.	Note: 3
Lesen	1.5						3.5					3.0
Hören		2.0			2.5			2.0				2.5
Schreiben						2.0					1.0	2.0
Sprechen				3.0					2.5			
Interaktion			2.0							2.0		

A1 = Lesen: Texte im Buch

A2 = Hören: Sommererlebnisse von Jane

A3 = Interaktion: sich über Sommererlebnisse austauschen

A4 = Monolog: über Sommererlebnisse berichten

A5 = Hören: *Jane and Jill* sprechen über Sommererlebnisse

A6 = Schreiben: über Sommererlebnisse schreiben

A7 = Lesen: persönliche Ziele

A8 = Hören: Life goals

A9 = Monolog: über *life goals* berichten

A10 = Interaktion: Ziele für das Schuljahr

A11 = Schreiben: Brief an die Lehrperson zu „long & short-term goals“

In den Aufzeichnungen, wie im Schüler/innen-„Profil“-Beispiel von Anna illustriert, empfiehlt es sich, die Kompetenz(en), die relevanten Lehr- und Lernziele, das Datum der Leistungsfeststellung, sowie das Ergebnis (Messwert der Leistung = „score“) und/oder die Note (Schularbeit, Prüfungen) festzuhalten.

Aufzeichnungen von Leistungsergebnissen auf Basis einer 4.0-Skala und die Ermittlung von Gesamtnoten anhand der vorgestellten Entscheidungsgrundlage (Stiggins) verweisen auf eine entstehende „next practice“ Benotungspraxis, die **keine Durchschnittswertbildung** bei der Notengebung zulässt.

Tipps

Mehr zur Leistungsbeurteilung allgemein ist in der *Beilage 13* nachzulesen.

Für die Entwicklung einer wirksamen Beurteilungspraxis im Einklang mit der Rechtslage gibt es zahlreiche Unterlagen und Ressourcen in der NMS-Bibliothek, www.nmsbibliothek.at.

Besonders empfehlenswert zum Nachvollziehen der Kluft zwischen Praxis und Rechtslage ist der Beitrag von Ferdinand Eder, Georg Hans Neuweg und Josef Thonhauser „B6: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, unter: <https://www.bifie.at/buch/1024>.

Die „Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung Teil 1“ von Tanja Westfall-Greiter, 2012, bietet sehr präzise Einblicke in die gängige Beurteilungspraxis und Möglichkeiten zur Beschreibung neuer Wege an, die rechtskonform sind.

4. Abschließende Bemerkung

Die Autorinnen möchten abschließend betonen, dass sie die *Praxiseinblicke Englisch* als Diskussionsgrundlage und Impulsgeber sehen. Sie laden Kolleginnen und Kollegen dazu ein, ihre Gedanken, Erfahrungen und Überlegungen im Zusammenhang mit den angeführten Themenbereichen im kollegialen Austausch zu teilen und zu reflektieren, um den gemeinsamen Blick für diese bedeutsamen Aufgabenbereiche zu schärfen und eine „next practice“ im Fremdsprachenunterricht zu etablieren.

Literatur

Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I. Praxisreihe Heft 17. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum. Wien/Salzburg/Graz. 2012

Aufbau von Sprechkompetenzen in der Sekundarstufe I. Praxisreihe Heft 16. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Wien/Salzburg/Graz. 2011. Downloadbar unter: www.oesz.at/download/sprechkompetenzen/Praxisreihe_16.pdf

Garner, B.K: Ich hab's! Aha-Erlebnisse beim Lernen – Was schwachen Schülern wirklich hilft, Beltz, Weinheim und Basel, 2009, Seite 138)

Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxisreihe 4. 3. überarbeitete Auflage. BIFIE & ÖSZ (Hrsg.), Graz: Leykam, 2011. Abrufbar unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf bzw. <https://www.bifie.at/node/1355>

Brock, R. (2008): Standards-Training Englisch, 8.Schulstufe. Wien: Öbv & hpt.

Curriculum in: [http://de.wikipedia.org/wiki/Curriculum_\(P%C3%A4dagogik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Curriculum_(P%C3%A4dagogik))- 09/10/2012

Eder, F., Neuweg, H.G., Thonhauser, J.: „B6: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/buch/1024>.

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

2001.
Online abrufbar unter: www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Horak, A. & Lang-Heran, H: Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe: Unterrichtsgestaltung für die Fertigkeit Sprechen. ÖSZ Praxisreihe 6.Graz. 2008. Abrufbar unter: www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_6.pdf.
- Neuweg, G.H. (2009). Schulische Leistungsbeurteilung: Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. 4. Auflage. Linz: Trauner Verlag.
- Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS). Praxisreihe 8. Graz ÖSZ. 2008 (Herausgeber: bifie). Zum Herunterladen unter www.oesz.at – Bildungsstandards- Materialien.
- Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Praxisreihe Heft 10. Hrsg. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Graz. 2009. Downloadbar unter: www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_10.pdf
- Marzano, R.J. (2006): Classroom Assessment & Grading that Work. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J. (2010): Formative Assessment & Standards-Based Grading. The Classroom Strategies Series. Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R.J. (2011). "Effective Grading Practices". In Educational Leadership 9 / 3. S.34-39
- McTighe, J. (2009). Vortrag bei der Summer Conference der Association for Supervision and Curriculum Development, 28.06.2009, Houston, Texas.
- Schratz, M., Schwarz, J.F. & Westfall-Greiter, T. (2012). Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. 2. Auflage. Wien: ÖZEPS. Abrufbar unter: www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/2007/LeistungsbewertungOnlineversionNeu.pdf.
- Stiggins, R.J. (2008) Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems. Portland, Oregon: ETS Assessment Training Institute.
- Tomlinson, C. A. (1999). The Differentiated Classroom. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimion, K. & Narvaez, L. (2008). The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2009). Differentiated Instruction and Understanding by Design. Vortragmit
- Westfall, T. & Weber, Charlie. (2006). English to go 3. Wien: Öbv&htp.
- Westfall-Greiter, T. (2012). Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung, Teil 1. Bundeszentrum für lernende Schulen, NMS-Entwicklungsbegleitung. Abrufbar unter: www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=2464
- Webb, N. (1997). Research Monograph No. 8, "Criteria for Alignment of Expectations in Assessments in Mathematics and Science Education". Council of Chief State School Officers. Abrufbar unter: <http://facstaff.wceruw.org/normw/WEBBMonograph6criteria.pdf>.

Wiggins, Grant. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiggins, G. &McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. 2nd edition. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Wiggins, G. &McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design: Guide to Creating High-Quality Units*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Anhang

Beilage 1: Auszug aus der kompetenzorientierten Jahresplanung 2009/2010 für die 7. Schulstufe, Lernphase 1

OUR MOTTO FOR YEAR 3:
English brings friends together and with English we can take part in more of the world!

Learning Phase 1: My life - changes, goals, problems, rules

INTERACTION – SPEAKING WITH OTHERS			
Das große Ziel: Ich bin auf dem Weg, um mit Menschen, die nicht Deutsch sprechen, kommunizieren und Beziehungen aufbauen zu können.	Started	Getting there	Yes!
1. Ich kann anderen Fragen über sich selbst stellen und auch Fragen über mich, meine Interessen, Hobbys, Fähigkeiten, meine Familie, die Schule,.....beantworten.			
2. Ich kann anderen Fragen über ihre Sommerferien stellen und über meine Sommerferien erzählen.			
3. Ich kann anderen Fragen über ihre Pläne für das Schuljahr stellen und von meinen Plänen erzählen.			
4. Ich kann mich mit anderen über Probleme von <i>pre-teens</i> unterhalten.			
MONOLOGUE SPEAKING – SPEAKING ON MY OWN			
Das große Ziel: Ich bin auf dem Weg, um mich auf Englisch fließend präsentieren zu können.	Started	Getting there	Yes!
1. Ich kann mindestens 60 Sekunden ohne Pause über mich selbst erzählen (Aussehen, Tagesablauf, Schule, Hobbys, Veränderungen in meinem Leben, sportliche Aktivitäten, was mir wichtig ist,...).			
2. Ich kann mindestens 90 Sekunden über meine Sommerferien erzählen.			
3. Ich kann mindestens 60 Sekunden darüber erzählen, welche Probleme/Konflikte ich zurzeit mit meinen Eltern habe, was mir im familiären Zusammenleben auf die Nerven geht, was ich gerne anders haben möchte, was für mich wichtig/unwichtig ist.			
WRITING			
Das große Ziel: Ich bin auf dem Weg, um mit Menschen, die nicht Deutsch sprechen, schriftlich kommunizieren zu können.	Started	Getting there	Yes!
1. Ich kann einen Text über meine Sommerferien schreiben, erzählen wo ich war, was ich gemacht habe und was mir gefallen/nicht gefallen hat.			
2. Ich kann einen langen Text (120-150 Wörter) über mich selbst schreiben.			
3. Ich kann in einem Brief über meine Pläne für die Englischstunden in diesem Schuljahr berichten.			
4. Ich kann eine <i>message</i> über ein Problem schreiben, das ich momentan mit meinen Eltern oder Geschwistern habe.			

5. Ich kann mit anderen einen Sketch über eine Situation schreiben, die typisch für mein momentanes Leben als <i>pre-teen</i> ist.			
VOCABULARY			
Ich kann	Started	Getting there	Yes!
Summer holidays			
1. 15 Beispiele dafür aufzählen und richtig schreiben, was ich in den Sommerferien gemacht habe.			
2. 10 englische Wörter verwenden um zu sagen und zu schreiben, wie die Sommerferien waren (z.B.: <i>fun, boring, exciting, ...</i>)			
3. 10 Phrasen mit in und at verwenden, um Ortsangaben zu machen (z.B.: <i>in a hotel, in a restaurant, at the sea, ...</i>)			
4. 10 Phrasen mit in und at verwenden, um Zeitangaben zu machen (z.B.: <i>in the summer, in July, at the beginning of the summer, ...</i>).			
5. 15 Sprachen und Nationalitäten sagen und richtig schreiben.			
Unit 1 "You've changed"			
1. 10 englische Wörter sagen und schreiben, die beschreiben, wie jemand sein kann (z.B.: <i>friendly, nervous, mean, ...</i>)			
2. 10 englische Begriffe verwenden um zu beschreiben, wie ich mich fühle (z.B.: <i>hurt, sad, angry, ...</i>)			
3. mindestens 7 <i>phrases</i> sagen und richtig schreiben, um zu erzählen, was sich in meinem Leben verändert hat, wie es mir zur Zeit geht, was ich gerne mache/nicht gerne mache und was mir wichtig ist.			
Unit 2 "A fresh start"			
1. die Wochentage auf Englisch sagen und richtig schreiben.			
2. die Unterrichtsfächer auf Englisch sagen und richtig schreiben.			
3. mindestens 7 Beispiele dafür aufzählen, was wir im Englischunterricht machen (z.B.: <i>learn new vocabulary, practise speaking, do projects, ...</i>)			
Unit 3 "Lucky 13?"			
1. mindestens 5 <i>words and phrases</i> sagen und schreiben, um auszudrücken, was mir wichtig ist (z.B.: <i>my family, my friends, the freedom to do what I want to do, ...</i>)			
2. mindestens 7 <i>phrases</i> verwenden um zu beschreiben, was pre-teens wichtig ist (z.B.: <i>It's very important to pre-teens to ...</i>)			
3. mindestens 7 <i>phrases</i> verwenden, um meine Probleme als <i>pre-teen</i> zu beschreiben.			
4. auf 3 Arten ausdrücken, dass ich Verständnis für ein Problem habe (z.B.: <i>I know what you mean</i>)			
5. mindestens 3 <i>phrases</i> verwenden um auszudrücken, dass ich der glei-			

chen Meinung bin (z.B.: <i>I think so, too./I agree.</i>).			
6. mindestens 3 <i>phrases</i> verwenden um auszudrücken, dass ich nicht zustimme (z.B.: <i>I don't think so./I disagree./I don't agree.</i>).			
7. mindestens 3 unterschiedliche Satzanfänge verwenden, um meine Meinung auszudrücken (z.B.: <i>In my opinion ... I think that..., I believe that...</i>).			
8. Gleichaltrigen mindestens sieben Ratschläge geben und dafür verschiedene Satzanfänge verwenden (z.B.: <i>I would..., Try to..., I think you should...</i>).			
9. mindestens 7 <i>phrases</i> verwenden um zu beschreiben, was für <i>pre-teens</i> typisch ist (z.B.: <i>Pre-teens have strong opinions, like to goof-off with their friends, learn to think critically,...</i>)			
Unit 4 "Rules of the game"			
1. 3 Spielregeln von Fußball oder Volleyball aufzählen (z.B.: <i>If the ball goes over the net, then the other team must hit it back.</i>).			
2. 3 typische irische Sportarten aufzählen.			
3. mindestens 7 <i>words</i> für Sommersportarten sagen und schreiben.			
SPEAKING AND WRITING			
Ich kann jemanden fragen (mündlich und schriftlich)	Started	Getting there	Yes!
Summer holidays			
1. wie sein/ihr Sommer war.			
2. wohin er/sie in den Sommerferien gefahren ist.			
3. was er/sie während der Sommerferien gemacht hat.			
4. wann er/sie nach Italien/Spanien/Griechenland/Frankreich gefahren ist.			
5. ob er/sie neue Freunde und Freundinnen gefunden hat.			
6. ob er/sie etwas Neues gelernt hat.			
7. ob er/sie Englisch gesprochen und gehört hat.			
8. ob er/sie Englisch gelesen und geschrieben hat.			
9. ob er/sie Postkarten geschrieben hat.			
Unit 1 "You've changed"			
1. wie er/sie heißt, wie alt er/sie ist und woher er/sie kommt.			
2. ob er/sie Geschwister/ein Haustier hat.			
3. was sein/ihr Lieblingsfach/Lieblingssport/Lieblingsessen ist.			

4. was er/sie mag/nicht mag.			
5. was er/sie für gewöhnlich an den Wochenenden macht.			
6. ob er/sie älter/größer/klüger ist.			
7. ob er/sie besser im Englisch sprechen/Fußball spielen/Schwimmen ist.			
8. ob er/sie neue Brillen/eine Zahnspange/einen neuen Laptop hat.			
9. ob sein/ihr Haar länger/kürzer ist.			
10. ob sein/ihr Haar eine andere Farbe hat.			
11. ob er/sie in eine neue Wohnung/eine neue Stadt gezogen ist.			
12. ob er/sie übersiedelt ist.			
13. ob er/sie seine/ihre Frisur verändert hat.			
14. ob in seiner/ihrer Klasse jemand neu ist.			
Unit 2 "A fresh start"			
1. was er/sie in diesem Schuljahr in Englisch machen möchte, plant zu tun und versuchen wird zu tun.			
2. was er/sie glaubt, dass er/sie mögen wird.			
3. was er/sie glaubt, dass er/sie nicht mögen wird.			
Unit 3 "Lucky 13?"			
1. ob er/sie sein/ihr Zimmer mit einem jüngeren Bruder oder einer jüngeren Schwester teilen muss.			
2. ob er/sie sein/ihr eigenes Zimmer hat.			
3. wann er/sie am Morgen aufstehen/die Hausaufgabe machen/ins Bett gehen muss.			
4. ob er/sie Hausarbeiten machen/die Haustiere füttern/den Müll hinausbringen/das Geschirr waschen/die Betten machen/den Tisch decken muss.			
5. was er/sie jeden Tag tun muss.			
6. wie oft er/sie seinen/ihren Eltern helfen muss.			
7. ob er/sie seinen/ihren Eltern helfen und sein/ihr Zimmer machen muss.			
8. ob ihm/ihr seine/ihre Eltern auf die Nerven gehen.			
9. ob er/sie oft mit seinen/ihren Geschwistern streitet.			
10. ob ihn/sie seine/ihre Geschwister verrückt machen.			
11. ob seine/ihre Eltern Geburtstagspartys für ihn/sie planen.			

12. ob er/sie Freundinnen und Freunde hat, die älter als er/sie sind.			
13. ob seine/ihre Eltern ihn/sie aufwecken müssen.			
Unit 4 "Rules of the game"			
1. ob er/sie jemals Fußball/Volleyball/Cricket gespielt hat.			
2. was er/sie über Fußball/Volleyball/Rugby/Baseball denkt.			
3. ob er/sie etwas über <i>Gaelic Football</i> weiß.			
4. ob Sport für ihn/sie wichtig ist.			
5. ob was seine/ihre Lieblingssportarten sind.			
6. welche Sportarten er/sie im Sommer/Winter betreibt.			
7. ob er/sie im Sport gut ist.			
8. ob er/sie mit seinen/ihren Freundinnen und Freunden Sport betreibt.			

Ich kann sagen und schreiben,	Started	Getting there	Yes!
Summer holidays			
1. wie meine Sommerferien waren.			
2. was ich in den Sommerferien gemacht habe.			
3. wo ich in den Sommerferien war.			
Unit 1 "You've changed"			
1. dass sich jemand verändert hat.			
2. dass ich größer/älter/klüger bin.			
3. dass ich im Volleyball spielen/Mountainbiken/Schwimmen besser bin.			
4. dass ich neue Brillen/eine Zahnspange/neue Freundinnen und Freunde habe.			
5. dass mein Haar länger/kürzer ist.			
6. dass mein Haar eine andere Farbe hat.			
7. dass ich in einem neuen Haus wohne.			
Unit 2 "A fresh start"			
1. welche Pläne und Vorhaben ich für dieses Schuljahr habe und dafür unterschiedliche Satzanfänge verwenden (z.B.: <i>This year in English/German/geography ...I want to/am going to/plan to...</i>)			
2. was für mich in den einzelnen Unterrichtsfächern wichtig/nicht so			

wichtig ist z.B.: <i>In English/German/..., it is important to me/not important to me to...</i>			
3. worin ich besser sein möchte, z.B.: <i>I want to be better at...</i>			
Unit 3 "Lucky 13?"			
1. dass ich mich fühle, als ob sich mein ganzes Leben total verändert hätte.			
2. dass ich bis jetzt mit meinen Eltern gut ausgekommen bin, aber dass wir jetzt die ganze Zeit streiten.			
3. dass meine Eltern meine Freundinnen und Freunde mögen/nicht mögen.			
4. dass meine Geschwister meine Privatsphäre nicht akzeptieren.			
5. dass meine jüngeren Geschwister immer im Weg sind, wenn Freundinnen und Freunde bei mir sind.			
6. dass ich auf meine jüngeren Geschwister aufpassen muss, wenn meine Eltern nicht zu Hause sind.			
7. dass mir das noch nie passiert ist.			
8. dass das in unserer Klasse/Schule auch passiert.			
9. dass ich weiß, wie sich jemand fühlt.			
10. dass ich weiß, wie das ist.			
Unit 4 "Rules of the game"			
1. dass ich noch nie Baseball/Cricket/Basketball gespielt habe.			
2. dass Fußball meiner Meinung nach langweilig/kompliziert/interessant/... ist.			
3. dass ich nichts über <i>GaelicFootball</i> weiß.			
4. dass Sport für mich sehr wichtig/nicht wichtig ist.			
5. dass ich im Sommer schwimmen und Rad fahren gehe.			
6. dass meine Freundinnen und Freunden und ich oft gemeinsam Sport betreiben.			
7. dass Teamsportarten meiner Meinung nach Spaß machen.			

ACCURACY	Started	Gettingthere	Yes!
1. Ich kann meine eigene Texte lesen und dabei manchmal Verbesserungen machen.			
2. Bei manchen Phrasen oder Mustern bin ich absolut sattelfest und beim Schreiben und Sprechen fallen sie mir fast immer korrekt ein.			
3. Manchmal kann ich mich beim Sprechen selber hören und weiß			

genau, dass ich es richtig sage.			
4. Beim Schreiben und Sprechen denke mehr und mehr in Englisch.			
5. Ich muss mir kaum überlegen, welche Formen bei den Verben richtig sind, wenn ich über Fakten oder Informationen spreche oder schreibe (z.B.: <i>she wants...</i> , <i>he thinks...</i> , <i>they live in...</i> , <i>you are...</i> , <i>I like...</i> , <i>we think...</i> , <i>it is...</i>).			
6. Ich kann die für mich wichtigsten <i>pastwords</i> verwenden, um über meine Erlebnisse zu sprechen und schreiben (z.B.: <i>was</i> , <i>had</i> , <i>saw</i> , <i>wanted to</i> , <i>thought</i> , <i>bought</i> , <i>went...</i>).			
7. Ich kann <i>have/has+pastparticiple</i> meistens richtig verwenden um zu erzählen, was ich schon einmal (nicht) erlebt oder getan habe, (z.B.: <i>I've never been on television</i>).			
8. Ich kann <i>have/has+past participle</i> meistens richtig verwenden, um von Handlungen zu erzählen, die in der Gegenwart noch wirksam sind (z.B.: <i>I've played football since I was five years old</i>).			
9. Ich kann mindestens 15 <i>comparatives</i> verwenden, um Dinge/Menschen/Aktivitäten miteinander zu vergleichen (z.B.: <i>older than</i> , <i>happier than</i> , <i>more beautiful than</i> , <i>worse than</i> , <i>better than</i> , ...).			
10. Ich kann <i>might</i> verwenden um Vermutungen darüber anzustellen, was passieren könnte.			
11. Ich kann <i>if+present simple</i> , <i>present simple</i> verwenden, um etwas zu beschreiben, das immer gilt (z.B.: Spielregeln)			

Beilage 2: Checkliste für die 1. Schularbeit 2009

ETG 3	Checklist Test 1
I can do this well. It is easy.✓✓ I can do this. It is OK.✓ This is difficult for me.?	
Ich kann	
LISTENING	
beim Hören eines Gesprächs feststellen, ob Aussagen richtig oder falsch sind.	
VOCABULARY	
die Unterrichtsgegenstände richtig schreiben.	
mindestens sieben verschiedene Aktivitäten im Englischunterricht nennen und aufschreiben.	
die drei Formen der <i>irregular verbs</i> richtig schreiben und ich kenne ihre deutsche Bedeutung (WB pages 111 and 112)	
SPEAKING AND WRITING	
mindestens sieben Fragen an jemanden aufschreiben um festzustellen, wie er/sie sich verändert hat.	
mindestens 7 <i>phrases</i> sagen und richtig schreiben, um zu beschreiben, wie ich mich verändert habe.	
jemanden fragen, wie er/sie sich verändert hat und diese Frage richtig schreiben.	
jemandem sagen, dass er/sie sich verändert hat.	
mindestens 7 <i>phrases</i> sagen und richtig schreiben, die Veränderungen beschreiben.	
jemanden fragen, was er/sie in diesem Schuljahr in Englisch machen möchte, vorhat, zu tun und versuchen wird, zu tun.	
sagen und schreiben, was ich in diesem Schuljahr in Englisch machen möchte, versuchen werde, zu tun, vorhabe zu tun und möglicherweise machen könnte.	
darüber reden und schreiben, was mich/uns in diesem Schuljahr in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erwartet und dafür 5 verschiedene Satzanfänge verwenden.	
Gleichaltrigen mindestens 7 Ratschläge geben und dafür 5 verschiedene Satzanfänge verwenden.	
mindestens 7 <i>phrases</i> verwenden, um meine Probleme als <i>pre-teen</i> zu beschreiben.	
auf 3 Arten ausdrücken, dass ich jemanden verstehe.	
mindestens 7 <i>phrases</i> verwenden um zu beschreiben, was <i>pre-teens</i> wichtig ist (It's veryimportant to pre-teens to...)	
mindestens 7 <i>phrases</i> verwenden um zu beschreiben, was für <i>pre-teens</i> typisch ist (z.B.: <i>Pre-teens have strong opinions, like to goof-off with their friends, learn to think critically..</i>)	
GRAMMAR	
erkennen, ob ein Satz in der <i>present simple, present continuous, past simple, past continuous, present perfect, future with will, future with going to</i> oder <i>future with present continuous</i> geschrieben ist.	
die Begriffe <i>everyone, someone, noone</i> richtig verwenden (CB page 8/9)	
die wichtigsten Adjektive steigern (see Lexial Notebook Year 2) und Vergleiche mit <i>...er... than</i> und <i>as....as</i> anstellen.	
READING	
beim dem Lesen eines Textes feststellen, ob <i>statements true, false oder not in the text</i> sind und ich kann Fragen zu einem Text beantworten.	

Beilage 3: WEG FREI

<p>Wo(hin)? Was haben die Lernenden bisher erreicht? Wo stehen sie jetzt? Wie mache ich die Ziele klar?</p>	
<p>Einstieg: Wie wecke ich Neugier und Interesse am Beginn? Was ist der Anlass?</p>	
<p>Geschehnisse: Was geschieht, damit die Lernenden das Wesentliche entdecken und erleben? Wie rüste ich sie mit den notwendigen Kompetenzen und Wissen aus?</p>	
<p>Fördern & Fordern: Wie rege ich Auseinandersetzung mit dem Thema an? Wie fördere & fordere ich sie beim Lernen, Üben, Bearbeiten?</p>	
<p>Reflexion: Wie helfe ich ihnen, ihre Lernfortschritte und Lernergebnisse kontinuierlich sich selbst und anderen zu demonstrieren, beweisen und zu evaluieren?</p>	
<p>Engagement: Wie kann ich den Lernenden helfen einen persönlichen Zugang zum Lernthema zu schaffen, damit alle optimal engagiert und leistungsfähig sind?</p>	

<p>Implementierung: Welche Differenzen soll ich berücksichtigen? Was und wie kann ich wirkungsvoll differenzieren? Wie organisiere und ordne ich die Lernaufgaben, damit alle optimal lernen?</p>	
--	--

Beilage 4: Relevante Deskriptoren für Bildungsstandards Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe in Jahresplanung, Englisch, 7.Schulstufe:

Aus: *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe* (Neuaufgabe 2011) Praxisreihe 4. Bifie.

Hören:

Deskriptor 1 (B1): Die Schüler/innen und Schüler können mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. ihre Familie, andere Leute, ihre Wohnsituation, ihre Ausbildung und ihre gegenwärtige (oder letzte berufliche) Tätigkeit als Schüler/innen und Schüler beschreiben.

Deskriptor 4 (B1): Kann in Texten (Audio- und Videoaufnahmen) über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn deutlich gesprochen wird.

Lesen:

Deskriptor 1 (A2): Kann kurze, einfache persönliche Briefe, Karten oder E-Mails verstehen.

Deskriptor 3 (B1): Kann einfachen, klar gegliederten Texten zu vertrauten Themen in Zeitungen und Zeitschriften wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie gegebenenfalls mit visueller Unterstützung ausgestattet sind.

An Gesprächen teilnehmen

Deskriptor 3(A2+): Kann in einem Gespräch (z.B. Gruppengespräch in der Klasse) Zustimmung äußern bzw. widersprechen und andere Vorschläge machen.

Deskriptor 5(B1): Kann in einfachen Worten die eigenen Ansichten, Pläne und Absichten äußern und begründen.

Zusammenhängend sprechen

Deskriptor 1 (B1): Kann über eigene Erfahrungen detailliert berichten und dabei die eigenen Gefühle und Reaktionen beschreiben.

Deskriptor 2 (B1): Kann Pläne, Ziele, Träume und Hoffnungen beschreiben.

Deskriptor 4 (A2+): Kann über Sachverhalte und Abläufe aus dem eigenen alltäglichen Lebensbereich berichten, z.B. über Leute, Orte Tätigkeiten.

Deskriptor 5 (A2): Kann über persönliche Sachverhalte und Beobachtungen in einfachen, zusammenhängenden Sätzen berichten.

Schreiben:

Deskriptor 1 (B1): Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktionen in einem einfachen, zusammenhängenden Text wiedergegeben werden.

Deskriptor 2 (B1): Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses, z.B. einer Reise, verfassen.

Deskriptor 4 (A2+): Kann in Form verbundener Sätze etwas über das alltägliche Umfeld schreiben, wie z.B. über Familie, andere Menschen, Orte, Schule.

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

Deskriptor 7 (A2): Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen.

Beilage 5: Lehrplanbezug - Zielbild (A2)

An Gesprächen teilnehmen: Die Schüler/innen und Schüler können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten.

GERS-Bezug zur Einschätzung von Sprechleistungen (GERS S.35, S.64 und S.79 in Praxishandbuch, 2011. S.60)

Raster zur Einschätzung von Sprechleistungen (siehe Praxishandbuch, 2011. S.61ff) Dieser Raster wurde zur Einschätzung von Sprechleistungen in der 8. Schulstufe erstellt. Die vom Bifie im Rahmen der Informellen Kompetenzmessung (IKM) entwickelten Diagnoseinstrumente, für den Bereich „Sprechen“, 6.Schulstufe, geben Orientierung.

Als erwähnenswert erscheint den Autorinnen die Unterscheidungsmerkmale von gesprochener und geschriebener Sprache zu beachten, die im Praxishandbuch im Abschnitt: „Was allgemein bei gesprochener und geschriebener Sprache zu beachten ist“ (vgl. Praxishandbuch, 2011. S.56) dargestellt sind.

Beilage 6: Kopiervorlage für Lerndesign

Schritt 1: Das Wesentliche bestimmen

Was sind die „Big ideas“ oder Konzepte, die dem Thema zugrunde liegen?

Welche **Kernfragen** sind in diesem Zusammenhang relevant?

Welche sinnstiftenden **Kernideen** ergeben sich daraus?

Welche Missverständnisse kommen häufig vor? (Die Lernenden können blockiert sein, wenn sie ...)

Lernthema/Lernbereich/Titel:	
Gegenstand:	Schulstufe:
Lehrplanbereich:	Einheiten:
Erstellt von:	
Langfristiges Ziel:	

Schritt 2: Lerninhalte multidimensional festlegen (Lernziele)

Was sollen die Schüler/innen VERSTEHEN, WISSEN und TUN KÖNNEN?

Beim **Verstehen** geht es um den Kern der Sache. Was ist der Sinn der Sache? Wo ist der Lebensbezug? Was sollen die Schüler/innen nachhaltig verstehen?

Beim **Wissen** geht es um Daten, Fakten, Definitionen, Formeln, Regeln

Beim **Tun können** geht es um die Anwendung, den Transfer, der mir als Lerner/Lernende die Möglichkeit gibt, mein Verstehen und Wissen auf neue Situationen anzuwenden.

Verstehen	Wissen	Können
Die Lernenden werden erkennen und verstehen, dass	Die Lernenden werden wissen:	Die Lernenden werden tun können:

Optional:

Person	Gruppe
Die Lernenden werden einen persönlichen Zugang/Anschluss finden und erleben indem sie:	Die Lernenden werden gemeinsam

Schritt 3:

Lernprodukte (authentische Leistungsaufgabe(n)) als Beweis für den Lernerfolg gestalten

Allgemeine Kriterien zur Erstellung von authentischen Leistungsaufgaben:

- Authentisch (Lebensbezug)
- Situation/Kontext (handlungsorientiert)
- Produkt
- Für wen? (Wer ist der Auftraggeber?)
- In welcher Rolle? (Perspektive)

Ziel:	
In welcher Situation?	
Produkt/Leistung:	
Für wen?	
In welcher Rolle?	
Beurteilungskriterien	

Aufgabe ausformuliert:

4.0-Skala für die Leistungsfeststellung

4.0 (Zielbild über- troffen)	
3.0 (Zielbild getrof- fen)	
2.0 (Zielbild teils getroffen)	
1.0	Mit Hilfe teils 2.0 bzw. 3.0

Beilage 7: Vignette „gestaffelte Schularbeit“

Eine Vignette ist eine verdichtete Schulerfahrung, die im Forschungsfeld einer NMS Klasse, im Rahmen des FWF Projekts: Personale Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen, ILS Universität Innsbruck, geschrieben wurde (Schratz, et al., 2012, Seite 31 – 41 und Seite 55 - 89).

„Im Großen und Ganzen habt ihr recht brav gearbeitet. Ich bin zufrieden mit euren Leistungen!“ betont Frau Oberdorf, den Stapel an Englischschularbeitenheften in ihren Händen haltend. Wie magnetisch angezogen starren 34 Augenpaare auf diesen Stapel Hefte. Die Zeitspanne, bis die Hefte ihren Besitzern zurückgegeben werden ist endlos- Sekunden werden zu Minuten- Minuten zu Stunden. Nervosität und Anspannung durchflutet den Raum. Olivera kaut auf ihrer Unterlippe. Otto kann sich kaum ruhig auf seinem Stuhl halten dreht seinen Körper im Sekundentempo ruckartig nach rechts, links, rechts, links. Othmar schleift seine Hausschuhe einer Trabbewegung gleich über den Boden. „Was hab ich, Frau Fachlehrer?“ sprudelt es fast flehend aus Oskars Mund. Frau Oberdorf lässt diese Anfrage unbeantwortet und erinnert in ihrer beinahe Staccato ähnlicher Abfolge von Worten an die Eigenverantwortung eines jeden einzelnen bei der Auswahl von Aufgabenteilen vor dem Schreiben der Schularbeit und deren Auswirkung auf die Benotung.

„Wenn ihr zum B Teil den A Teil gewählt habt, und diese halbwegs fehlerfrei gemeistert habt, dann gibt es ein Befriedigend- das war die Sicherheitsvariante. Wenn ihr zum B Teil den C Teil gewählt habt, dann ist ein Sehr gut und Gut möglich. Das war die risikoreichere Variante. Einige von euch werden sich vielleicht ärgern, dass sie nicht die herausfordernde Variante gewählt haben weil ich weiß, dass ihr diese schaffen hättet können.“ Endlich- die Erlösung. Frau Oberdorf teilt die Schularbeitenhefte aus. „Ich könnte mich ohrfeigen! Warum hab ich nicht den Teil A gewählt? Ich hätte das alles können!“, ärgert sich Oskar lautstark. Selbst die Beruhigungsversuche der Fachlehrerin, dass er aus dieser, seiner Fehlentscheidung, lernen und es beim nächsten Mal besser machen kann, prallen ab. Oskar kann und will sich nicht beruhigen. Er beschimpft sich selbst und wendet sich schließlich verzweifelten Blickes an Frau Oberdorf und an seinen Sitznachbarn gewandt, mehrmals wiederholend „Aber das hätte ich alles gekonnt. Aber, das hätte ich doch alles gekonnt!“

Vignettenlektüre von Birgit Schlichtherle

Oskar hat aufgrund einer Fehleinschätzung bei diesem Test nicht zeigen können, was er tatsächlich kann. Er hat die Sicherheitsvariante gewählt und somit „nur“ ein Befriedigend bekommen können. Nun könnte man argumentieren, so wie die Lehrperson in der Vignette, dass das eigene Können „richtig“ einschätzen zu können ein wichtiger Bestandteil einer erzieherischen Erfahrung ist, und gelernt werden muss. Dem ist nichts entgegenzusetzen. Selbsteinschätzung ist *per se* wichtig für das Wachsen der Persönlichkeit. Jedoch ist dies problematisch, wie die Vignette zeigt, wenn es um eine Überprüfung von „Können“ in einer Testsituation geht. Oskar hat unter Umständen ein schlechteres Ergebnis aufgrund seiner Fehleinschätzung bekommen und konnte der Lehrperson nicht zeigen, was er sich zu diesem Zeitpunkt an Können angeeignet hatte, um das es doch letztendlich bei einer Schularbeit geht?!

Beilage 8: Hinweise für die Bestimmung von Komplexitätsgrad

Webb führt in „Depths of knowledge“ (DOK) vier Komplexitätsbereiche an, die Aufgaben entsprechend ihrer Anforderungen kategorisieren. Die im Folgenden angeführten Bereiche, sowie mögliche, für den Fachbereich Englisch relevante Aufgabenstellungen dazu, sollen dies veranschaulichen.

Bereich 1 (Erinnern)²⁵

Arrangieren, wiederholen, erinnern, aufzählen (wiedergeben), ausrechnen, darlegen, berichten (erzählen), definieren. Wer, Was, Wann, Wo, Warum?

zeichnen, erkennen, auswendig lernen, tabellarisch anordnen, wieder erkennen, auflisten, markieren, veranschaulichen, abmessen, benennen, einsetzen (benutzen), berichten (melden/ vortragen), zitieren, entsprechen (übereinstimmen)

Bereich 2 (Fähigkeit/ Konzept (Vorstellung)haben

Folgern, einordnen (typisieren), sammeln und darstellen, Muster erkennen, grafisch darstellen, klassifizieren, organisieren, konstruieren, trennen, herbeiführen/ bewirken, verändern, schätzen, vorhersagen, vergleichen, interpretieren, in Beziehung setzen, unterscheiden, Stichworte aus dem Kontext verwerten, Beobachtungen machen, resümieren, zeigen

Bereich 3 (Strategisches Denken)

Bearbeiten, bewerten, ein logisches Argument entwickeln, benachrichtigen, konstruieren, Konzepte benutzen, um nicht Routineprobleme zu lösen, kritisieren, vergleichen, Phänomene erklären mit Hilfe (in Bezug auf) von Konzepten, darlegen, Schlüsse ziehen, untersuchen, ableiten, Hypothesen bilden, Beweise anführen

Bereich 4 (Erweitertes Denken)

Konzipieren (entwerfen), in Verbindung bringen, verbinden, Konzepte verwenden, kritisieren, analysieren, kreieren(erschaffen), beweisen

Handlungen zu den einzelnen Bereichen

Bereich 1 – Aktivitäten:

- Sich an Elemente erinnern und die Details einer Geschichtsstruktur abrufen, wie eine Reihenfolge von Ereignissen, Charakteren, Handlungen und Situationen
- Orte auf einer Landkarte kennzeichnen
- In Worten oder mit Diagrammen ein wissenschaftliches Konzept oder ein wissenschaftliches Verhältnis darstellen
- Routinemäßige Verfahren, wie das das korrekte Setzen von Satzzeichen durchführen
- Merkmale eines Ortes oder von Menschen beschreiben

Bereich 2- Aktivitäten:

- Die Hauptereignisse in einer Geschichte erkennen und zusammenfassen
- Stichworte aus dem Kontext verwenden, um die Bedeutung von unbekanntem Wörtern zu erschließen
- Routinemäßige mehrschrittige Probleme lösen
- Die Ursache/ Wirkung eines bestimmten Ereignisses beschreiben
- Muster in Begebenheiten oder im Verhalten erkennen
- Ein routinemäßiges Problem, wo Daten und Bedingungen vorgegeben sind, ausarbeiten

²⁵Übersetzung: Mag. Claudia Grißmann (SQA Koordinatorin in Tirol)

- Daten organisieren, wiedergeben und interpretieren

Bereich 3- Aktivitäten:

- Ideen untermauern mit Details und Beispielen
- Die Stimme gemäß der Absicht und der Zuhörerschaft benutzen
- Forschungsfragen erkennen und Untersuchungen für ein wissenschaftliches Problem entwerfen
- Ein wissenschaftliches Modell für eine komplexe Situation entwickeln
- Das Ziel des Autors bestimmen und beschreiben auf welche Wirkung es auf die Interpretation eines Lesestücks hat
- Ein Konzept in einem anderen Kontext anwenden

Bereich 4- Aktivitäten:

- Ein Projekt durchführen, das das Bestimmen eines Problems erfordert, das Entwerfen und Durchführen eines Experiments, das Analysieren von Daten und das Berichten über Resultate und Lösungen.
- Aus verschiedenen Quellen Informationen analysieren und verbinden
- Beschreiben und illustrieren, wie sich allgemeine Themen in den Texten verschiedener Kulturen finden

Aufgaben mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden nach Marzano

Marzano (2006) klassifiziert Aufgaben in ihren unterschiedlichen Anspruchsniveaus in drei Aufgabentypen, in denen sich eine Annäherung an die Kognitionswissenschaft zeigt:

Aufgabentyp 1 bezieht sich auf eine Aufgabenstellung, die relativ „einfach“ ist. Das heißt, die Aufgabe zielt auf eine Leistung, die ein Erkennen und Aufzählen von Fakten, einfachem Vokabular, Informationen über bestimmte Personen, Plätze, Ereignisse, etc. erfordert. Es geht um ein Reproduzieren.

Aufgabentyp 2 umfasst Aufgabenstellungen, die etwas „komplizierter“ sind. Das heißt, die Aufgabe zielt auf eine Leistung, die ein Verallgemeinern von Fakten, ein Anstellen von Vermutungen, das Geben von Beispielen, das Verstehen von Konzepten und den dazugehörigen Prinzipien etc. erfordert.

Tipp: Was ist ein Konzept?

Mit Konzept ist eine allgemeine Idee oder ein allgemeines Verständnis, eine Kategorie oder eine Klassifikation gemeint. Um Konzepte zu erschließen, die in einem Themenbereich vorkommen, bzw., die diesem Themenbereich zugrunde liegen, frage ich: Worum geht es hier? Was ist der Kern der Sache?

Das Wort „Konzept“ entstammt dem lateinischen Wort „concipere“, das die Bedeutung von „erfassen“, „in sich aufnehmen“ hat. Ziel ist es, Inhalte „sinnerfassend“ in „sich aufzunehmen“. So gilt es im Unterricht, „die Konzepte“, die Sinnhaftigkeit eines Themenbereichs sichtbar und erfahrbar zu machen.

So gibt es fächerübergreifende Konzepte, sogenannte Makrokonzepte (vgl. Erickson 2008) wie z.B. Ordnung, Interaktion) und fachspezifische Konzepte, sogenannte Mikrokonzepte wie z.B. Sprachen (Literatur): Liebe, Freundschaft, Familie, Konflikt, usw.

Daraus können, so Wiggins &McTighe, sogenannte Kernideen formuliert werden. Eine Kernidee zum Konzept „Freundschaft“ könnte sein: Kommunikation ist die Basis von Beziehung.

Tipp: Was ist ein Prinzip?

Ein Prinzip, vom Lateinischen „principium“ abstammend, ist ein Grundsatz, „eine feste Regel, die jemand zur Richtschnur seines Handelns macht, durch die er sich in seinem Denken und Handeln leiten lässt (vgl. Duden online).

So ist z.B. im Differenzierungsmodell nach Carol A. Tomlinson die Erstellung und das Angebot von sogenannten „respektvollen“ Aufgaben(sie sind herausfordernd, authentisch, mit Lebensbezug) ein Prinzip- eine Regel, die die Lehrperson in ihrem Unterricht befolgt. „Prinzip“ hat aber auch die Bedeutung „Schema“, nachdem etwas aufgebaut ist oder abläuft. Ein Beispiel dazu aus Mathematik: Zwei positive Zahlen können in unterschiedlicher Reihenfolge zusammengezählt werden. Für den Bereich „Englisch“ gibt es Prinzipien für grammatikalische Strukturen, sofern diese analytisch betrachtet und erarbeitet werden.

Aufgabentyp 3 umfasst Aufgabenstellungen, die „komplexer“ sind. Das heißt, die Aufgabe zielt auf eine Leistung, bei der es gilt, Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, Dinge zu klassifizieren, Metaphern und Analogien zu kreieren und Fehler zu analysieren.

Bekanntermaßen ist eine Metapher ein Wort oder ein Satz, der einen Gegenstand oder eine Person so beschreibt, als sei er/sie etwas anderes. Eine Autorin nennt dazu ein Beispiel aus einer ihrer Schreibwerkstätten in Englisch: „Writing is like diving into a lake“.

Metaphorisches Denken basiert auf kreativen Schlussfolgerungen. Es ist eine Form des vergleichenden Denkens, das Schüler/Schüler/innen befähigt, durch ungewöhnliche Verknüpfungen neue Einsichten und Verständnismöglichkeiten zu gewinnen.“ (Betty K. Garner, 2009)

Tipp: Was sind Analogien?

„Dieses Problem steht wie ein Berg vor mir“. Die Analogie vergleicht einen ähnlichen Aspekt völlig unterschiedlicher Dinge und folgert, dass eine kleine Ähnlichkeit auf weitere schließen lässt: „Der Fuß verhält sich zum Strumpf wie die Hand zum Handschuh.“ (ebenda).

Beilage 9: Alte Schularbeit (2009)

ETG3 /Test I

Name: _____

Date: _____

LISTENING (L20)* ²⁶

Chores

Listen to the conversation and tick the correct answers.

1. What does Nicola's mum NOT hate?

A	<input type="checkbox"/>	open doors in the house
B	<input type="checkbox"/>	dirty dishes in the kitchen
C	<input type="checkbox"/>	things lying on the floor
D	<input type="checkbox"/>	beds not made

2. How does Nicola help with the housework?

A	<input type="checkbox"/>	She cleans her room twice a week.
B	<input type="checkbox"/>	She helps her mum with the vacuuming.
C	<input type="checkbox"/>	She puts away the mess after her friends have left.
D	<input type="checkbox"/>	She goes to the supermarket with her mum.

3. What does Nicola say about her dad?

A	<input type="checkbox"/>	He only does some of the shopping.
B	<input type="checkbox"/>	He does more than other dads.
C	<input type="checkbox"/>	He is too tired at 5 o'clock to do any work.
D	<input type="checkbox"/>	He tries to help but doesn't do enough.

4. What does Nicola say about her mum?

A	<input type="checkbox"/>	She and her mum quarrel a lot about doing the housework.
B	<input type="checkbox"/>	She does not worry about some mess in the house.
C	<input type="checkbox"/>	She is unfair because Nicola has to do a lot.
D	<input type="checkbox"/>	She has some rules which Nicola has to accept.

²⁶ Aus: Brock, Rainer (2008): Standards-Training Englisch, 8. Schulstufe. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien. Seite 23

5. What does Nicola NOT say about her parents?

A		They both go to work.
B		They share the housework.
C		They are unfair.
D		They are tired in the evening.

LANGUAGE IN USE

1. Fill in the text with the correct forms, e.g. *has/have been*.

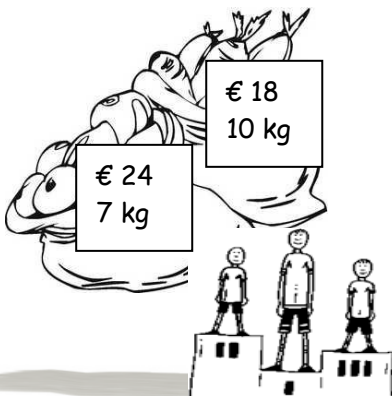
- a. Jen has never been to the United States, but she (go) Austria on a ski holiday. She (move) once in her life. She (make) new friends at her new school.
- b. Lucy (learn) a lot about Austria from Kim, but she has never been there. Lucy (become) very good at English.
- c. Tomas (travel) with his family by car from England to Poland, so he (see) a lot of Europe.
- d. Joe (play) basketball for six years. He (know) his best friend Jason since kindergarten. Jason (like) basketball since he was a little boy.

2. Fill in the sentences with comparatives, e.g. *bigger than*.



The second man is angry because he is the first man.

The first man is running the second man.



The fruit is the vegetables.

The vegetables are than the fruit.

The middle boy is other boys.

The other boys are him.

3. Fill in the sentences to show how the things are different. You can use your own ideas.

- a. Email is the post.
- b. Summer is winter.
- c. Geography is..... German.
- d.

READING (R13)*²⁷

Dear Abby

a. Read the letter and tick the correct answer.

Dear Abby,

I am writing to you because I think my best friend has a real problem at home and I don't know what to do. Last week she came to school with a black eye. I asked her what happened and she said she had walked into a door. Today we were changing clothes for PE class and I saw big red marks on her back and arm. She was embarrassed when I asked her about the marks and she told me that she had fallen out of bed in the middle of the night. I am really worried about her. What can I do?

Sincerely, Belinda

What does Belinda think about her best friend? Tick the possible answers

A		She does not like PE lessons.
B		She was beaten by someone.
C		She is afraid of school
D		She finds Belinda embarrassing.

²⁷ Aus: Brock, R. (2008): Standards-Training Englisch, 8. Schulstufe. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien. Seite 36

Teen forum.

b. Fill in the missing titles and add the numbers (#) of the missing sentences.²⁸

Titles	Missing sentences
Party blues	#1 We have a strict schedule.
No games	#2 I think I am too fat.
No private property	#3 I often check the shops for special offers.
Sweet tooth	#4 But that's just when the fun starts.

Message board	Log in	Start new topic	Other message boards
Teen forum: Problems Host: Anne T			
...posted by styleguru A: I like wearing trendy clothes and save part of my pocket money to buy the clothes I want.#... .Last week I bought a gorgeous shirt, but when I wanted to put it on, I could not find it. My sister had taken it without asking. It was not the first time. How can I stop her?			
...posted by cherrypie B: I don't like the way I look. #... .My friends are all slim and sporty. But what shall I do? I cannot imagine life without ice-cream or chocolate.			
...posted by tufstuff C: I am the youngest in my family and have to share computer with my brother and my sister. #... . I get enough time for my homework and my mails, but not for chats or games. Neither my brother nor my sister allow me more time, even if they are not at the PC. I think they are unfair.			
...posted by coolchick D: I have just turned 13 and feel that I am old enough to take care of myself. But my parents still treat my like a baby. When I go to parties, mum or dad picks me up at 8. #... . Everyone else can stay out at least till 10. It's embarrassing and frustrating!			

²⁸ Aus: ETG 3/Testing and revising. Öbvhtp VerlagsgmbH &Co.KG. Wien. 2006. Seite 10

WRITING

Choose a topic and write a text of 120 – 150 words.

It's hard being a pre-teen²⁹

A teenage help page on the internet asks visitors to write a text (120 words) about why it is hard being a pre-teen.

In your text you must:

- describe what is typical for pre-teens in general (7 examples)
- describe what and who is important to you (at least three examples)
- describe why it is/they are important to you
- explain what makes pre-teens mad in general (7 examples)
- describe what makes you mad (at least three examples)
- give pre-teens tips what to do when they have problems with their parents or friends (2 tips).

“My last holiday”³⁰

You have an e-mail friend in Australia. Inform him/her about your last holiday.

In your e-mail you should:

- say if you went somewhere (or stayed at home)
- say how long you stayed
- tell him/her about what you did
- explain why you liked or did not like the holiday
- ask your friend for information about his /her holiday

²⁹ In Anlehnung an W20 aus: Brock, R. (2008): Standards-Training Englisch, 8. Schulstufe. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien. Seite 58

³⁰ Aus: Brock, R. (2008): Standards-Training Englisch, 8. Schulstufe. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Wien. W15-Seite 56

Beilage 10: Erläuterungen zu Hörstrategien

(Siehe: *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. 2011. S. 24 ff.)

Direct meaning comprehension

Hörverständnis, das sich unmittelbar auf den Inhalt des Gehörten bezieht. Diese Art von Hörverständnis umfasst folgende Bereiche:

- *Listening for gist*: globales Verstehen – Worum geht es im Wesentlichen in dem Hörtext?
- *Listening for main idea(s) and/or distinguishing that from supporting detail or examples*: selektives Verstehen – Was sind die zentralen inhaltlichen Aspekte des Hörtexts?
- *Listening for specific information, including recall of important details. Understanding directions and instructions*: detailliertes Verstehen – Details aus dem Hörtext richtig verstehen (z. B. Zahlenangaben, Anweisungen, Buchstabiertes)

Inferred meaning comprehension

Verstehen von impliziten Informationen – Hörverstehen, bei dem auf der Grundlage des Gehörten richtige Schlussfolgerungen gezogen oder gezielte Vermutungen in mehrerer Hinsicht angestellt werden. Diese Art von Hörverständnis umfasst folgende Bereiche:

- *Making inferences and deductions based on information in the text. This can include deducing meaning of unfamiliar lexical items from context*: Ziehen von Schlussfolgerungen auf der Grundlage der Textinformation (beinhaltet auch das Erschließen von unbekanntem Wörtern und Strukturen aus dem Textzusammenhang)

Solche Hörverständnisübungen werden sowohl in den Lehrwerken als auch im Rahmen der meisten Aufgabenbeispiele für den Fertigungsbereich *Hören* angeboten. In Lehrwerken findet dabei häufig das Format *true/false* oder *true/false/not in the text* Verwendung.

Lehrplanbezug zu *Listening* (7. Schulstufe):

Ende 2. Lernjahr:

Kompetenzniveau A2

Hören: Die Schüler/innen und Schüler können einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für sie wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.

Ende 3. & 4. Lernjahr:

A2 und aus Kompetenzniveau B1

Hören: Die Schüler/innen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.

Bildungsstandardsbezug: Siehe: Deskriptoren- in Praxishandbuch, 2011. S.11

GERS-Bezug: Siehe: Praxishandbuch, 2011. S.23 ff.)

Beilage 11: Erläuterung zu Lesestrategien

(Siehe: *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. 2011. S. 40 ff.)

Expeditious Reading (schnelles Lesen) umfasst:

- *Skimming/reading for gist: identifying text type/identifying text topic/identifying text purpose*
- *Scanning: finding specific details*

Careful Reading (sorgfältiges Lesen) umfasst:

- Hauptaussage(n) eines Textes erkennen und von begleitenden Details unterscheiden
- Fakten und Meinungen in einem Text auffinden, verstehen und miteinander vergleichen
- Logische Organisation eines Textes verstehen – d.h. Beziehungen zwischen den Ideen in einem Text/in mehreren Textteilen verstehen (Problem – Lösung; Ursache – Wirkung; zeitliche Abfolge)
- Bezüge innerhalb eines Textes erkennen (lexikalische Zusammenhänge, Verbindungen von Textteilen, Verweise in einem Text etc.)
- Folgerungen und Schlüsse aus einem Text ziehen (d.h. nicht explizit gegebene Informationen aus den gegebenen Informationen ableiten)
- Absicht/Haltung der Autorin/des Autors zu einem bestimmten Aspekt/Thema verstehen
- Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Textzusammenhang erschließen

Lehrplanbezug zu Reading (7.Schulstufe):

Ende 2. Lernjahr:

Kompetenzniveau A2:

Lesen: Die Schüler/innen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationenauffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.

Ende 3. & 4. Lernjahr:

A2 und aus Kompetenzniveau B1:

Lesen: Die Schüler/innen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.

Bildungsstandardsbezug: Siehe Deskriptoren in *Praxishandbuch*, 2011. S. 12

GERS-Bezug: Siehe: *Praxishandbuch*, 2011. S. 39

Beilage 12: Lehrplanbezug zu „Writing“

Lehrplanbezug zu Writing (7.Schulstufe):

Ende 2. Lernjahr: Kompetenzniveau A2:

Schreiben: Die Schüler/innen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie

können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.

Ende 3. & 4. Lernjahr:

Kompetenzniveau A2 und aus B1:

Schreiben: Die Schüler/innen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich

interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin

von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Lehrplanbezug: nach 2. Lernjahr A2, nach 3. Lernjahr A2+

A2

Schreiben: Die Schüler/innen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um sich für etwas zu bedanken.

B1

Schreiben: Die Schüler/innen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

BiSta:

Deskriptor 4: Kann in Form verbundener Sätze über das alltägliche Umfeld schreiben, wie z.B. über Familie, andere Menschen, Orte, Schule.(A2+)

Deskriptor 6: Kann ausführlicher Karten, persönliche Briefe und E-Mails schreiben und darin auch über Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle berichten.(B1)

Bildungsstandardsbezug: Siehe Deskriptoren in Praxishandbuch, 2011. S. 13

GERS-Bezug: Siehe: Praxishandbuch, 2011. S. 90

Beilage 13: Von der Informationsfeststellung zur Leistungsfeststellung zur Notenfindung

Der Prozess der Leistungsfeststellung, bei der Leistungen gemessen werden und der Prozess der Leistungsbeurteilung, der gemessene Leistungen auf Basis der Notenskala bewertet (vgl. Eder, et al, 2009, <https://www.bifie.at/buch/1024/b/6>). In der LBVO werden punktuelle und unterrichtsbegleitende (= „Mitarbeit“) als unterschiedliche Formen von Leistungsfeststellungen angeführt.

Informationsfeststellungen (§1 Abs 2LBVO) beziehen sich auf die Feststellung von Schülerleistungen, die der Lehrperson Informationen darüber liefert, „auf welchen Teilgebieten die Schüler die Lehrziele erreicht haben und auf welchen Teilgebieten noch ein ergänzender Unterricht notwendig ist“.

Der Begriff Leistungsbeurteilung scheint sich in der LBVO als Überbegriff für den gesamten Prozess des Prüfens und Beurteilens „eingebürgert“ zu haben. So ergeben sich für die Leistungsbeurteilung **drei Praxen**:

- Die formative Leistungsbeurteilung, die der Informationsfeststellung entspricht.
- Die summative Leistungsbeurteilung, die die Leistungsfeststellung und die Leistungsbeurteilung (punktuelle Überprüfungen) umfasst.
- Die Ermittlung einer Gesamtnote, in der die Leistungsergebnisse in eine Ziffernote übersetzt werden sollen.

Jede dieser Praxen hat eigene Zielsetzungen, eigene Prozesse und eigene Werkzeuge. Folgendes Schaubild soll dies verdeutlichen:

Leistungsbeurteilungspraxen	Ziele	Werkzeuge
Informationsfeststellung (formativ)	Lücke zwischen Ist-Stand und Ziel in Form von Feedback zu (er)schließen. Das Ergebnis wird von Lernenden und Lehrenden für nächste (Lern)Schritte verwendet; fließt nicht in die Benotung ein.	sämtliche Vorerhebungen, Check-Tests, Aufgaben zu Teilfertigkeiten, die relevant für das Lernziel sind; Beurteilungsraster & Skalen, die Kriterien transparent machen.
Leistungsfeststellung & Leistungsbeurteilung (summativ)	Beurteilungsrelevante Daten aufzuzeichnen bzw. Kompetenz nach Qualitätsstufen zu beurteilen. Das Ergebnis und/oder punktuelle Noten werden für die Ermittlung der Gesamtnote aufgezeichnet.	Aufgaben, die die erzielte Kompetenz sichtbar machen (authentische Leistungsaufgaben); Kriterien, Beurteilungsraster und Skalen; Aufzeichnungstabellen und (Schüler)Profile.
Ermittlung einer Gesamtnote (Notenfindung)	Ergebnisse und punktuelle Noten werden in eine Gesamtnote übersetzt, um eine allgemeine Aussage über die Leistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt zu ermitteln (Se-	Entscheidungsgrundlage für die Interpretation der Aufzeichnungen; Notenskala mit Beschreibungen.

	mester- und Jahreszeug- nis).	
--	----------------------------------	--