

**STANDARDS FÜR DIE
8. SCHULSTUFE**

FACHBEREICH FREMDSPRACHEN

(am Beispiel des Englischen)

**ARBEITSENTWÜRFE
FÜR DIE HAND DER LEHRER/INNEN**

ERPROBUNGSVERSION

Teil II

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

SEKTION I

bm:bwk

JUNI 2002

Projektträger und Projektorganisation

Auftraggeber und Projektträger: Sektion I des BMBWK (SC Dr. Anton Dobart)

Koordination: Abteilung I/2 des BMBWK (OR Mag. Augustin Kern)

Beratung: ZSE III/ÖSpK des BMBWK (MinR Dr. Dagmar Heindler)

Durchführung: Atelier-Mehrsprachigkeit (Dr. Edith Matzer)

Projektgruppe für den Fachbereich Fremdsprachen:

Mag. Gerlinde Buchberger, Pädagogische Akademie des Bundes in Baden bei Wien

Dr. Angela Horak, Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau

Dr. Edith Matzer, Atelier-Mehrsprachigkeit, Graz

Mag. Claudia Mewald, Pädagogische Akademie des Bundes in Baden bei Wien

Univ. Prof. Dr. Barbara Seidlhofer, Institut für Anglistik der Universität Wien

Dr. Jörg Spenger, Pädagogische Akademie des Bundes in Baden bei Wien

Mag. Ferdinand Stefan, Pädagogische Akademie des Bundes in Klagenfurt

Die Erprobungsversion enthält:

Teil I

- Detaillierte Checklisten zu sprachlichen Fertigkeitsbereichen mit einem zusammenfassenden Globalraster
- Detaillierte Checklisten zu dynamischen Fähigkeiten mit einem zusammenfassenden Globalraster

Teil II

- Hinweise für die erprobenden Lehrer/innen an den Pilotschulen
- Hintergrundinformationen und offene Diskussionspunkte
- Exemplarische Aufgabenstellungen zum Globalraster der sprachlichen Fertigkeitsbereiche

Inhaltsverzeichnis

1	Einführende Hinweise für die erprobenden Lehrer/innen an den Pilotschulen	5
1.1	Fremdsprachen-Teilprojekte im BMBWK-Projekt „Standards“	5
1.2	Orientierungsstandards zur „Orientierung“	6
1.3	Andere Fremdsprachen	6
1.4	Erprobung an Pilotschulen.....	6
1.4.1	Beiträge der Autoren/innen der Projektgruppe	6
1.4.1.1	Umfassende Vorschläge.....	6
1.4.1.2	Globalraster und detaillierte Checklisten	6
1.4.1.3	Exemplarische Aufgabenstellungen.....	6
1.4.1.4	Hintergrundinformationen und Diskussionspunkte.....	7
1.4.1.5	Fragenkatalog zur Rückmeldung	7
1.4.2	Mögliche Beiträge der erprobenden Lehrer/innen	7
1.4.2.1	Überprüfung von Schwierigkeitsgrad und Binnendifferenzierung	7
1.4.2.2	Standortbestimmung.....	7
1.4.2.3	Einsatz im schulischen Alltag	7
1.4.2.4	Start eines Beispiel-Pools.....	7
1.4.2.5	Keine Tests, sondern Planungs- und Evaluationshilfen.....	8
1.5	Fragenkatalog an die Lehrer/innen der erprobenden Pilotschulen	8
2	Hintergrundinformationen und offene Diskussionspunkte.....	9
2.1	Orientierungsstandards – wozu?	9
2.1.1	Qualitätssicherung und Schnittstellenüberbrückung	9
2.1.2	Internationale Vergleichbarkeit	9
2.1.3	Individualisierung des Unterrichts.....	9
2.1.4	Transparenz	9
2.2	Orientierungsstandards versus Mindeststandards.....	9
2.3	Orientierungsstandards für Lehrende und Lernende	10
2.4	Vergleichsgrundlagen	10
2.5	Orientierungsstandards und der österreichische Lehrplan '99.....	11
2.5.1	Allgemeine Bildungsziele für die lebende Fremdsprache	11
2.5.2	Orientierungsstandards für alle Fremdsprachen.....	11
2.5.3	Andere Muttersprachen als Deutsch.....	11
2.5.4	Mutter- bzw. Unterrichtssprache Deutsch.....	12
2.5.5	Sprachliche Korrektheit und Grammatik	12
2.6	Orientierungsstandards und das Europäische Sprachen-Portfolio	12
2.6.1	Unterschiede in der Zielsetzung	12
2.7	Schwierigkeitsgrade.....	13
2.8	Binnendifferenzierende Maßnahmen.....	14
2.9	Skalierung und Punktevergabe.....	14
2.10	Textsorten.....	15
2.11	Interaktiv versus monologisch	15
2.12	Language Awareness	15
2.13	Der Lingua Franca-Aspekt.....	16

2.14	Dynamische Fähigkeiten	16
3	Exemplarische Aufgabenstellungen zum Globalraster der sprachlichen Fertigkeiten	17
3.1	Globalraster/Hören	17
3.2	Globalraster/Lesen	20
3.3	Globalraster/Sprechen.....	24
3.3.1	Interaktives Sprechen (an Gesprächen teilnehmen).....	24
3.3.2	Monologisches Sprechen (berichten, erzählen).....	29
3.4	Globalraster/Schreiben	30
3.4.1	Interaktives Schreiben (sich schriftlich mit anderen austauschen).....	30
3.4.2	Monologisches Schreiben (notieren, berichten, erzählen).....	32
3.5	Literaturhinweise.....	33

1 Einführende Hinweise für die erprobenden Lehrer/innen an den Pilotschulen

Sehr geehrte Damen und Herren!

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Als Projektkoordinatoren/innen bzw. als Autoren/innen der vorliegenden Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe im Fremdsprachenbereich freuen wir uns ganz außerordentlich über Ihr Interesse an unserem Entwurf und Ihre Bereitschaft, nun im Rahmen eines bundesweiten Pilotversuchs an dessen Erprobung und Weiterentwicklung mitzuarbeiten.

1.1 Fremdsprachen-Teilprojekte im BMBWK-Projekt „Standards“

Wie bereits im allgemeinen Informationsteil der Manuskript-Kurzversion ausgeführt, beschäftigt sich das Gesamtprojekt in seiner ersten Phase auf der 8. Schulstufe mit drei Fachbereichen. Dazu liegen Entwürfe vor, in denen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Forschungsansätze und Umsetzungskonzepte sichtbar werden.

Im Fremdsprachenbereich wird neben den hier vorliegenden bundesweiten Vorschlägen zu Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe auch ein regionales Teilprojekt im Rahmen der „Wiener Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik, Englisch“ speziell für die Hauptschule realisiert. Dieses regionale Teilprojekt, das übrigens ebenfalls wie der hier vorliegende Entwurf nach dem Muster des Europäischen Sprachen-Portfolios (ESP) auf einer Checkliste mit *Can-do-Statements* (der Schüler/die Schülerin kann ...) basiert, fokussiert in enger Anlehnung an den österreichischen Lehrplan '99 auf insgesamt 20 fremdsprachliche Teilfertigkeiten in den drei Kompetenzbereichen Verstehen, Sprechen und Schreiben. Diese 20 Kompetenzbeschreibungen entsprechen den Niveaus A1 (*Breakthrough*) und A2 (*Waystage*) des Europäischen Referenzrahmens bzw. des Europäischen Sprachen-Portfolios (ESP) des Europarates; sie sind zudem ergänzend mit Hinweisen zur Erstellung von Anwendungsbeispielen versehen.

Ähnlichkeiten zu den vorliegenden Orientierungsstandards bestehen in der grundlegenden Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen und an das europäische Sprachen-Portfolio, in einer sorgfältigen Ausrichtung am österreichischen Lehrplan '99 und in dem Versuch, die fremdsprachlichen Kompetenzen durch ein Set an sog. dynamischen Fähigkeiten (wie soziale, interkulturelle, kommunikative Kompetenz bzw. Lernstrategien) zu ergänzen.

Im Unterschied zum vorliegenden Entwurf verfolgen die „Wiener Bildungsstandards für Englisch“ insgesamt jedoch eine etwas anders gelagerte Stoßrichtung: Dort sollen mit den 20 *Can-do-Statements* eher Mindestanforderungen zu sprachlichen Teilfertigkeiten formuliert werden. Hier hingegen ist in detailliert erhobenen Checklisten und in einem zusammenfassenden Globalraster ein umfassendes Angebot an fremdsprachlichen Orientierungsstandards für die Unterrichtsplanung einerseits und die Einschätzung von Schülerleistungen andererseits beabsichtigt, die zu A2 (*Waystage*) auch den Schwierigkeitsgrad B1 (*Threshold*) des Europäischen Referenzrahmens bzw. des Europäischen Sprachen-Portfolios (ESP) mit einbeziehen. Damit soll die breite Streuung der Leistungsniveaus auf der 8. Schulstufe – einschließlich entsprechender Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung – abgedeckt werden.

1.2 Orientierungsstandards zur „Orientierung“

Bevor wir Ihnen nun das Projekt-Konzept im Einzelnen unterbreiten, möchten wir Sie mit besonderem Nachdruck um zwei Dinge bitten:

Erstens, dass Sie sich als reale Projektpartner/innen betrachten, ohne deren interessierte und konstruktive Mitwirkung unsere Überlegungen und Entwürfe keinerlei Erfolgchancen hätten. Ihre Rückmeldungen aus der Erprobung werden somit nicht als Ablehnung oder Belobigung unserer Vorarbeiten erachtet, sondern als wertvolle direkte Beiträge zu den weiteren Arbeitsschritten aufgenommen.

Und zweitens, dass Sie unsere Orientierungsstandards tatsächlich als das auffassen, was sie ihrer Bezeichnung nach sind: nämlich als *transparente Orientierungshilfen* für Ihre Unterrichtsziele, Ihre Unterrichtsgestaltung und Ihre Einschätzung der gemeinsam mit Ihren Schülern/innen erreichten Arbeitsergebnisse.

1.3 Andere Fremdsprachen

Die vorliegenden Orientierungsstandards wurden zwar am Beispiel des Englischen entwickelt – und werden in der ersten Umsetzungsphase wohl auch vorwiegend im Englischunterricht erprobt –, sollten jedoch für den gesamten Fremdsprachenbereich nach ca. vier Unterrichtsjahren anwendbar sein; dieses Ziel wurde zumindest von den Autoren/innen – über das Englische hinaus – stets im Auge behalten.

Sobald andere Fremdsprachen in die Erprobung einbezogen werden, wären die Einsetzbarkeit dieser Orientierungsstandards in den betreffenden Sprachfächern kritisch zu prüfen und die teilweise nötigen Adaptierungsvorschläge zu erheben und rückzumelden. Grundfrage würde dabei sein: Inwieweit sind der vom Englischunterricht abweichende Stundenrahmen bzw. die nach ca. vier Jahren Unterricht in einer anderen Fremdsprache meist ebenfalls abweichende Altersstufe der Schüler/innen (nicht mehr nur Vierzehnjährige) für eine solche Adaptierung ausschlaggebend.

1.4 Erprobung an Pilotschulen

1.4.1 Beiträge der Autoren/innen der Projektgruppe

1.4.1.1 Umfassende Vorschläge

Um Ihnen einen Teil der Vorarbeit abzunehmen, haben wir uns darum bemüht, den Kompetenzbereich Fremdsprachen möglichst genau aufzuschlüsseln und Ihnen, wenn nicht ein vollständiges, so doch ein umfassendes Set an Vorschlägen zu Orientierungsstandards zur Verfügung zu stellen.

1.4.1.2 Globalraster und detaillierte Checklisten

Nach dem Beispiel des Europäischen Sprachen-Portfolios (ESP) sind unsere Orientierungsstandards sowohl in detaillierten Checklisten niedergelegt als auch in Globalraster zusammengefasst.

1.4.1.3 Exemplarische Aufgabenstellungen

Zu den Fertigungsbereichen des sprachlichen Globalrasters wurden zu Illustrationszwecken exemplarische Aufgabenstellungen entworfen, um konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der Orientierungsstandards aufzuzeigen.

Illustrationsbeispiele zu den *Can-do-Statements* der dynamischen Fähigkeiten wären hingegen noch zu erstellen.

1.4.1.4 Hintergrundinformationen und Diskussionspunkte

Die vorliegende Erprobungsversion enthält überdies auch Hintergrundinformationen zum Projekt sowie eine Reihe jener Diskussionspunkte, über die wir uns bei der Erstellung der Orientierungsstandards bereits den Kopf zerbrochen haben. Daraus könnte *online* eine offene Erörterung von Fragen und Überlegungen aller am Projekt beteiligten und miteinander vernetzten Kooperationspartner/innen entstehen.

1.4.1.5 Fragenkatalog zur Rückmeldung

Schließlich möchten wir Ihnen einen kleinen Fragenkatalog beilegen, anhand dessen Sie uns Ihre Rückmeldungen – neben persönlichen Notizen und Kommentaren – übermitteln (s.u.).

1.4.2 Mögliche Beiträge der erprobenden Lehrer/innen

1.4.2.1 Überprüfung von Schwierigkeitsgrad und Binnendifferenzierung

Als erprobende Lehrer/innen werden Sie ganz besonders darum gebeten, die in den Checklisten und im Globalraster formulierten Orientierungsstandards als Vorschläge zu betrachten und in Ihrem Unterricht auf den vorgegebenen Schwierigkeitsgrad der 8. Schulstufe und die damit verbundene grundsätzliche Erreichbarkeit für vierzehnjährige Schüler/innen zu überprüfen. Dabei wären auch den Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung verschiedener Leistungsniveaus innerhalb von HS und AHS besonderes Augenmerk zu schenken.

1.4.2.2 Standortbestimmung

Es geht bei der Erprobung darum, die vorliegenden Orientierungsstandards auf ihren tieferen Sinn und Zweck, nämlich auf ihre Eigenschaften als Reflexionshilfe, Planungshilfe und Evaluationshilfe für den Unterricht abzutasten und zu erheben, ob und wie diese sich mit der Unterrichtsarbeit und deren Ergebnissen decken bzw. sich für Ihre eigene Standortbestimmung eignen: Wo stehe ich mit meinem Unterricht? Wo stehen meine Schüler/innen in ihrem Lernprozess?

1.4.2.3 Einsatz im schulischen Alltag

Sie werden deshalb auch darum gebeten, diesen Entwurf zu Orientierungsstandards in Ihrem üblichen schulischen Alltag auszuprobieren, an Ihren realen Unterrichtsbedürfnissen zu messen und all Ihre Erfahrungen und gegebenenfalls auch Änderungsvorschläge in die Gesamtdiskussion der Nachbearbeitungsphase einzubringen.

1.4.2.4 Start eines Beispiel-Pools

Die von der Projektgruppe beigelegten Aufgabenstellungen dienen lediglich einer ersten Veranschaulichung der Orientierungsstandards sowie als Anregung zu deren Umsetzung.

In weiterer Folge wäre als Quelle für geeignete Übungsaufgaben eine Beispiele-Sammlung denkbar, die verschiedenste konkrete Anwendungen der Orientierungsstandards enthält: Dies könnte von der Zuordnung geeigneter Lehrwerkspassagen bis hin zu eigens für diesen Zweck entworfenen Belegmaterialien reichen (vgl. unsere exemplarischen Aufgabenstellungen). Ein solcher Beispiele-*Pool* könnte *online* von den Erprobungslehrern/innen eröffnet und in der Folge von weiteren Anwendern/innen laufend bestückt werden.

1.4.2.5 Keine Tests, sondern Planungs- und Evaluationshilfen

Keinesfalls ist beabsichtigt, im Rahmen der Erprobung verbindliche Musterbeispiele zu erstellen; dies würde Sinn und Zweck der vorliegenden Standardisierungsvorschläge als Orientierungshilfen für eine offene Unterrichtsplanung und Evaluation in Frage stellen. Unter diesem Blickwinkel erscheint es auch empfehlenswert, den Erprobungslehrern/innen bei der Erstanwendung dieser Orientierungsstandards völlig freie Hand zu lassen. Gerade die Variabilität innerhalb einer Palette von Umsetzungsmöglichkeiten würde den offenen Charakter der Orientierungsstandards aufzeigen und deren beabsichtigten ideellen Wert bestätigen.

1.5 Fragenkatalog an die Lehrer/innen der erprobenden Pilotschulen

Der Fragenkatalog bezieht sich auf die Checklisten, den Globalraster und die exemplarischen Aufgabenstellungen der Erprobungsversion.

Da das BMBWK plant, die Erprobung der Entwürfe zu den Orientierungsstandards durch eine wissenschaftliche Evaluation zu begleiten, beschränken sich die nachfolgenden Fragen auf speziell die Autoren/innen interessierende Punkte.

- 1) Erscheinen Ihnen die vorliegenden Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe als grundsätzlich erreichbar (inkl. der Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung)?
- 2) Welche der Orientierungsstandards entsprechen Ihrer Unterrichtsrealität, welche nicht? (Bitte führen Sie jeweils Gründe an)
- 3) Welche der Orientierungsstandards erscheinen Ihnen überflüssig?
- 4) Welche Orientierungsstandards fehlen? (Bitte formulieren Sie möglichst die fehlenden)
- 5) Welche der Orientierungsstandards erscheinen Ihnen unklar formuliert?
- 6) Bei welchen Orientierungsstandards möchten Sie Abänderungsvorschläge vornehmen? (Bitte formulieren Sie möglichst solche Abänderungsvorschläge)
- 7) Welche der exemplarischen Aufgabenstellungen erscheinen Ihnen im Niveau zu hoch/zu tief angesetzt?
- 8) Sind die vorliegenden Orientierungsstandards für Sie eine echte Orientierungshilfe? Z.B.
 - a) zur Planung, Reflexion, Evaluation Ihrer eigenen Unterrichtsarbeit
 - b) zur Erstellung von Lehrzielen/Lernzielen
 - c) zur transparenten Evaluation von Schülerleistungen
- 9) Halten Sie es für wünschenswert, die Orientierungsstandards nicht nur aus der Perspektive der Lehrenden, sondern auch aus der Perspektive der Lernenden zur Verfügung zu haben? Z.B.
 - a) zur Transparenz der Evaluation von Schülerleistungen für die Schüler/innen selbst
 - b) zur Transparenz der Evaluation von Schülerleistungen für die Eltern
 - c) zur Selbstevaluation durch die Schüler/innen
 - d) zur Planung von Lernschritten durch die Schüler/innen selbst (Lernerautonomie)
 - e) zur Planung von Fördermaßnahmen innerhalb der Klasse
- 10) Inwieweit besteht Ihres Erachtens Übereinstimmung, inwieweit große Diskrepanz zwischen den vorliegenden Orientierungsstandards und approbierten Lehrwerken?

2 Hintergrundinformationen und offene Diskussionspunkte

2.1 Orientierungsstandards – wozu?

2.1.1 Qualitätssicherung und Schnittstellenüberbrückung

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des öffentlichen Bildungswesens stellen sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene Hauptziele bei der Konzeption und Umsetzung von Schulprogrammen und Standortprofilen im Rahmen der Schulautonomie dar. *Top-down* und *bottom-up* Prozesse sollen bei der kritischen Ermittlung von standardisierten Orientierungswerten für die schulische Selbstevaluation, für standortübergreifende Vergleichbarkeit und für effiziente Schnittstellenüberbrückung fruchtbar zusammenwirken.

2.1.2 Internationale Vergleichbarkeit

Das Zusammenwachsen auf internationaler Ebene, der Bedarf an innereuropäischer bis weltweiter Mobilität stellen an die nationalen Bildungssysteme den Anspruch, durch grenzübergreifende Koordination auch für internationale Vergleichbarkeit und für Transferoptionen bildungsspezifischer Ergebnisse zu sorgen.

2.1.3 Individualisierung des Unterrichts

Individualisierung des Unterrichts und *lifelong learning* – als das ganze Leben während, durch die Lernenden bewusst und zunehmend selbst gesteuerter Bildungszuwachs – bedürfen zur Orientierung standardisierter Lehr- und Lernziele, um nicht in ein unüberschaubares Chaos autonomer Leitbildbestrebungen bzw. individueller Lernbedürfnisse abzugleiten.

2.1.4 Transparenz

Standardisierte Formulierungen zu Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Lernens dienen einerseits der Erhebung und Dokumentation von Ist-Zuständen auf der Haben-Seite. Andererseits ermöglichen sie die Präsentation von Lehr- und Lernzielen in der Programm- und Unterrichtsplanung und erlauben damit auch eine Deklaration dessen, was man generell an einer bestimmten Schule erreichen möchte, und tragen so zur Profilbeschreibung von Standorten und deren Schwerpunktbildungen bei. Was in jedem Fall zählt, ist die Ermöglichung von Transparenz: Orientierungsstandards als Instrument zur realitätskonformen Ausschilderung dessen, was im öffentlichen Bildungsbetrieb erreicht worden ist, dessen, was erreicht werden kann, und dessen, was man gerne erreichen möchte.

2.2 Orientierungsstandards versus Mindeststandards

Bei der Formulierung von Orientierungsstandards geht es darum, Kompetenzen und Fertigkeiten nicht nur als zu erreichende Endergebnisse, sondern vor allem auch als Anregungen für die Planung von Lehrinhalten und Lernschritten zu beschreiben. Damit entgehen sie der Gefahr, von vergleichenden Ist-Stand-Erhebungen und Orientierungsgrundlagen funktional auf den Bereich des Normativen, d.h. auf Mindeststandards bzw. auf Ausgangsdaten für *Benchmarking*-Verfahren (Festlegung von zu erreichenden Höhenwerten) beschränkt zu werden. Die bildungspolitische Grundfrage lautet nicht nur „was *sollen*“, sondern auch „was *können* Schüler/innen in der Schule lernen?“ Und dafür gilt es, sowohl aus fachlicher Sicht als auch im nationalen und internationalen Vergleich Zielvorstellungen zu schulischen Lehr- und Lernangeboten zu formulieren.

Zur Erhebung von Mindestanforderungen vgl. auch die Abschnitte *Binnendifferenzierung* (2.8) sowie *Skalierung und Punktevergabe* (2.9).

2.3 Orientierungsstandards für Lehrende und Lernende

Besonders wichtig erscheint es uns, in den Orientierungsstandards zu realisieren, dass Lehrziele und Lernziele im Grunde genommen identisch sind und Lehrende und Lernende gemeinsam an einem Strang ziehen.

Um Einblick in die Unterrichtsgestaltung bzw. Möglichkeit zur Mitgestaltung zu erhalten, könnte und sollte demnach den Schülern/innen zur Selbsteinschätzung und Formulierung eigener Lernziele durchaus das gleiche Instrument an die Hand gegeben werden, das auch ihre Lehrer/innen zur Unterrichtsplanung und Evaluation benutzen. Würden, so gesehen, Orientierungsstandards nicht auch einen wertvollen Beitrag dazu leisten, die Kluft zwischen Lehrenden und Lernenden und das damit verbundene Aggressionspotenzial abzubauen?

In diesem Sinne sind also unsere Entwürfe nicht nur aus der Perspektive der Lehrenden, sondern auch aus der Perspektive der Lernenden interessant und wären somit auch aus beiden Blickwinkeln bzw. in Kombination dieser beiden Sichtweisen zu erproben. Zu diesem Zweck bieten wir in der Erprobungsversion die *Can-do-Statements* der detaillierten Checklisten und der zusammenfassenden Globalraster sowohl aus der Perspektive der Lehrenden (Der Schüler/die Schülerin kann ...) als auch aus der Perspektive der Lernenden (Ich kann ...) an.

Lehrende werden dabei insgesamt vorwiegend als Lernbegleiter/innen, Lernbetreuer/innen, *facilitators* mit Empathie für Lernende gesehen, die sich bemühen, Lehrziele, Lehrschritte und Lehrerfolge auch aus der Sicht der Lernenden mitzubedenken. Die Hauptaufgabe und berufliche Legitimation für Lehrende besteht letztlich darin, geeignete methodisch-didaktische Wege zu finden, um Lehrziele in für Lernende erreichbare Lernziele umzuwandeln. Und somit sollen Lehrziele/Lernziele auch für die Schüler/innen selbst transparent gemacht werden, denn Vierzehnjährige sind durchaus bereits in der Lage, den eigenen Lernprozess auf dieser Metaebene zu reflektieren.

2.4 Vergleichsgrundlagen

Rückgeprüft wurde der vorliegende Rohentwurf zu Orientierungsstandards im Fremdsprachenbereich mit

- dem österreichischen Lehrplan '99¹,
- dem *Common European Framework of Reference*²,
- dem Schweizer Modell des Europäischen Sprachen-Portfolios (ESP)³,

¹ 72. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 11. Mai 2000, BGBl. II Nr. 134/2000, über die Lehrpläne der Hauptschulen.

² Council of Europe: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, University Press, 2001.

³ Schneider, Günther / North, Brian / Flügel, Christoph / Koch, Leo: *Portfolio européen des langues. Version pour jeunes et adultes – Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene – Portfolio europeo delle lingue. Versione per giovani e adulti – European Language Portfolio*.

- dem Nordrhein-Westfalen Modell des ESP⁴,
- den Cambridge-Zertifikatsniveaus KET/Niveau A2 und PET/Niveau B1⁵ und
- didaktischen Empfehlungen für den Englisch-Unterricht approbierter Lehrwerke, um weitgehende Übereinstimmungen bzw. Entsprechungen zu ermitteln und zu sichern.

2.5 Orientierungsstandards und der österreichische Lehrplan '99

2.5.1 Allgemeine Bildungsziele für die lebende Fremdsprache

Der österreichische Lehrplan der Sekundarstufe I umreißt das intensive Bemühen um ein umfassendes Panorama an allgemeinen Bildungszielen, Leitvorstellungen, didaktischen Grundsätzen, Themenbereichen usw. und weist damit sowohl für den Kern- als auch für den Erweiterungsbereich auf die Bandbreite hin, die auch ein Entwurf zu begleitenden Orientierungsstandards aufweisen sollte.

Die vorliegenden Orientierungsstandards verfolgen grundsätzlich die Intentionen des Lehrplans '99, gehen also mit dessen allgemeinen und fachspezifischen Zielvorstellungen konform und beschreiben im Wesentlichen, wo schulisches Fremdsprachenlehren und -lernen am Ende der 8. Schulstufe ankommen kann, wenn die im Lehrplan formulierten Vorstellungen im Unterricht umgesetzt werden.

2.5.2 Orientierungsstandards für alle Fremdsprachen

Auch wenn die vorliegenden Orientierungsstandards am Beispiel des Englischen ausgearbeitet wurden, um auf einigermaßen homogenen Voraussetzungen bezüglich des absolvierten Stundenrahmens und der Altersgruppe aufzubauen, geht es dennoch um jenen gemeinsamen Nenner der verschiedenen in österreichischen Schulen gelehrt Fremdsprachen, wie er auch im Lehrplan im Rahmen der Bildungs- und Lehraufgabe (S. 435), der allgemeinen Fachziele (S. 435 f.), der didaktischen Grundsätze (S. 436), der Sprachfunktionen (S. 440 f.) und der Themenbereiche (S. 441 f.) für die „Lebende Fremdsprache“ dokumentiert ist.

2.5.3 Andere Muttersprachen als Deutsch

Einen speziell gelagerten Fall stellen jene Fremdsprachen dar, die im österreichischen Schulwesen als Muttersprachen anderer Herkunftsländer gelehrt werden. Auch für diese besondere Ausgangslage Orientierungsstandards zur Verfügung zu haben, wäre sicherlich hilfreich. Ob und in welchem Maße sich die vorliegenden Orientierungsstandards dafür eignen könnten, müsste jedoch gesondert erprobt werden.

lio. Version for young people and adults. Ed.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern, Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 2001.

⁴ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Ed.): *Europäisches Portfolio der Sprachen – European Language Portfolio – Portfolio Européen des Langues.* Bönen, Verlag für Schule und Weiterbildung, 2000.

⁵ PET (Preliminary English Test), KET (Key English Test), Cambridge Examinations Certificate & Diplomas. University of Cambridge, Local Examinations Syndicate. UCLES, 1998/1999.

2.5.4 Mutter- bzw. Unterrichtssprache Deutsch

Die Frage nach der Möglichkeit, für alle Sprachenfächer – inklusive der Unterrichtssprache Deutsch, die für viele österreichische Schüler/innen auch die Muttersprache ist – ein gemeinsames Paket von Orientierungsstandards zu entwerfen, steht ebenfalls noch unbeantwortet im Raum. Die Autoren/innen sehen die Möglichkeit eines solchen gemeinsamen Pakets vor allem im Rahmen der sog. dynamischen Fähigkeiten (wie soziale, interkulturelle, kommunikative Kompetenz und Lernstrategien), die als fächerübergreifende Kompetenzen nicht nur in allen Sprachenfächern, sondern darüber hinaus auch in den anderen Fachbereichen eine wesentliche Rolle spielen.

2.5.5 Sprachliche Korrektheit und Grammatik

Da die *Can-do-statements* dieser Orientierungsstandards auf die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten fokussieren, beschränken sich die Deskriptoren zum Kompetenzbereich „sprachliche Korrektheit“ auf grundlegende Einschätzungen ohne Detailangaben zu den grammatischen Strukturen. Dies entspricht der Passage zu „Grammatik – alle Fremdsprachen“ im Lehrplan:

„Im Sinne der Zirkularität des Sprachenlernens soll die Mehrzahl der anschließend aufgelisteten Strukturen zwar in den ersten beiden Lernjahren eingeführt, in den Folgejahren aber wiederholt und erweitert werden. Im Zuge der Erarbeitung der Grammatik ist auf kommunikative Zusammenhänge im mündlichen und schriftlichen Bereich besonders Bedacht zu nehmen. Grammatische Teilsysteme dürfen sich keineswegs verselbstständigen und wegen ihrer leichteren Überprüfbarkeit indirekt zum eigentlichen Lernziel des Fremdsprachenunterrichts werden. Wo es sinnvoll ist, sollen grammatische Strukturen besser ohne Regelformulierung als lexikalische Einheiten vermittelt werden. Generell ist die situative Einführung und ein induktives Erschließen grammatischer Sachverhalte aus Textbeispielen anzustreben. Die anschließenden Aufstellungen enthalten die Basisgrammatik der einzelnen Sprachen, und benennen die grammatischen Elemente, die im Laufe von vier Lernjahren produktiv beherrscht werden sollen. Das Vorkommen grammatischer Strukturen im rezeptiven Bereich kann darüber hinausgehen.“ (S. 442)

Für das Englische werden im Lehrplan auf allen Schulstufen „grammatische Elemente und lexikalische Einheiten“ den verschiedenen Sprachfunktionen nach Bedarf zugeordnet. Dies folgt dem kommunikativen Prinzip des Fremdsprachenlehrens und -lernens und wird deshalb von den Autoren/innen der Orientierungsstandards auch für jene Fremdsprachen empfohlen, die im Lehrplan noch eine Auflistung nach grammatischen Kategorien vornehmen.

2.6 Orientierungsstandards und das Europäische Sprachen-Portfolio

Ideeller Ausgangspunkt und reale Grundlage bei der Erstellung der vorliegenden Orientierungsstandards ist das Europäische Sprachen-Portfolio (ESP) des Europarates. Dort sind Philosophie und Umsetzung einer transparenten und durch weitgehende Standardisierung international vergleichbaren Dokumentation und Evaluation von fremdsprachlichen Kompetenzen bereits konkretisiert.

2.6.1 Unterschiede in der Zielsetzung

Als Arbeitsinstrumente verfolgen ESP und Orientierungsstandards jedoch unterschiedliche Zielsetzungen:

- Das ESP ist ein persönliches Arbeitsinstrument im Besitz der Lernenden und dient wie ein Lerntagebuch zur begleitenden Dokumentation der eigenen Lernprozesse. Im Spra-

chenpass und in der Sprachenbiografie enthaltene Globalraster und Checklisten dienen der Selbsteinschätzung und der Lernplanung.

- Orientierungsstandards sind primär ein allgemeiner Lehrzielkatalog in der Hand der Lehrenden; sie dienen der Unterrichtsplanung und Evaluation von Unterricht und Schülerleistungen und stellen erst sekundär auch einen Lernzielkatalog für Lernende zur Selbsteinschätzung (Lehrziele = Lernziele) dar.
- Das heißt, mit Hilfe des ESP arbeiten Schüler/innen der Sekundarstufe I, unterstützt von ihren Lehrern/innen, auf die Orientierungsstandards der 8. Schulstufe hin. Orientierungsstandards können in diesem Sinn dem ESP ergänzend beigefügt werden.
- Die standardisierten Globalraster und Checklisten des ESP selbst hingegen sollten keinesfalls primär zur Evaluation von Lehrergebnissen herangezogen werden; dies widerspricht dem ideellen und pädagogischen Zweck des ESP als einem Instrument für die Hand der Lernenden.

2.7 Schwierigkeitsgrade

Die ESP-Schwierigkeitsstufen basieren auf jenen des *Europäischen Referenzrahmens*⁶ und umfassen drei Grundkategorien mit jeweils zwei Unterteilungen:

A Basic User :	A 1 Breakthrough
	A 2 Waystage
B Independent User :	B 1 Threshold
	B 2 Vantage
C Proficient User :	C 1 Effective Proficiency
	C 2 Mastery

Eine Durchsicht der Checklisten in der Sprachenbiografie und des Globalrasters im Sprachenpass⁷ des ESP hat die Autoren/innen dazu veranlasst, ihre (am Beispiel des Englischen ausgerichteten) Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe der Sekundarstufe I zwischen den Niveaus A 2 und B 1 anzusetzen:

	A1	A2	Orientierungsstandards	B1	B2	C1	C2
Hören							
Lesen							
Sprechen							
Schreiben							
kommunikative K.	Orientierungsstandards kompetenzenübergreifend stufenübergreifend						
interkulturelle K.							
soziale K.							
Lernstrategien							

⁶ Council of Europe: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, University Press, 2001.

⁷ Checklisten und Globalraster des ESP-Modells der Schweiz und Nordrhein-Westfalens.

2.8 Binnendifferenzierende Maßnahmen

Die breite Streuung der Leistungsgruppen auf der 8. Schulstufe erlaubt weder zu enge Eingrenzungen noch zu weit ausholende Verallgemeinerungen bezüglich der angestrebten Unterrichtsziele und -ergebnisse. In ihrer Gesamtheit werden die vorliegenden Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe vorwiegend von der AHS-Unterstufe sowie von der Leistungsgruppe 1 der Hauptschule repräsentiert.

Niveauunterschiede innerhalb der AHS und der beiden ersten Leistungsgruppen der HS können und sollen somit über Maßnahmen der Binnendifferenzierung erfasst werden. Solche Maßnahmen wären z.B.

- unterschiedliche Ansprüche an die sprachlichen Mittel zu stellen bzw.
- unterschiedliche Ansprüche an die zielsprachliche Korrektheit,
- unterschiedliche Schwierigkeitsgrade (z.B. durch diverse Hilfestellungen) in den Aufgabenstellungen zu realisieren oder aber
- Ausschnitte aus den umfassenden Checklisten je nach Leistungsgruppe auszuwählen.

Für die Leistungsgruppe 3 der Hauptschule gelten ähnliche Überlegungen. Die Leistungsgruppe 3 ist laut Autoren/innen schwer durch Orientierungsstandards erfassbar, da die Schüler/innen in diesem Bereich oft außerordentlich individuelle Leistungsprofile zeigen. Dennoch sollte aber gerade auch diese Leistungsgruppe im Rahmen von Orientierungsstandards erreichbare Anreize für die Zielsetzungen ihres Fremdsprachenlernens und Gelegenheit zu damit verbundenen Erfolgserlebnissen erhalten.

Weiters könnte in Erwägung gezogen werden, das ESP-Niveau A 1 als zusätzliche Grundlage in Orientierungsstandards für die Leistungsgruppe 2 bzw. für die Leistungsgruppe 3 mit einzubeziehen und entsprechend zu adaptieren.

Deskriptoren zu den dynamischen Fähigkeitsbereichen *kommunikative, interkulturelle, soziale Kompetenz* und *Lernstrategien* lassen sich nur sehr schwer verschiedenen Niveaus zuordnen und wurden deshalb zumindest vorläufig stufenübergreifend eingetragen – erst eine Erprobung in der schulischen Praxis wird hier vielleicht differenzierende Schritte erlauben.

2.9 Skalierung und Punktevergabe

Ergänzend zu den oben genannten Maßnahmen der Binnendifferenzierung haben wir für die Handhabung der *Can-do-Statements* nicht nur das Skalierungsschema (*trifft zu – trifft überwiegend zu – trifft eingeschränkt zu – trifft noch nicht zu*), sondern auch eine Form von Punktevergabe in Erwägung gezogen.

Über binnendifferenzierende Maßnahmen und eine solche Punktevergabe bzw. Ermittlung von *Scores* (Gesamtpunktezahlen) ließen sich im Bedarfsfall nicht nur sog. Mindestanforderungen definieren, sondern auch verschiedene, selbst innerhalb einer Leistungsgruppe gestaffelte Niveaus bis hin zu über Durchschnittswerte hinaus reichende Leistungen abbilden.

Ob es möglich und sinnvoll wäre, eine solche Festlegung von *Scores* für einzelne Leistungsgruppen und Niveaus generell vorzunehmen, könnte jedoch erst im versuchsweisen direkten Umgang damit herausgefunden werden. Dem gelegentlich laut werdenden Wunsch nach sog. Mindeststandards könnte damit jedenfalls effizient entgegengekommen werden.

2.10 Textsorten

Im ESP der Schweiz und Nordrhein-Westfalens stehen unter den Textsorten-Beispielen sog. Gebrauchstexte im Vordergrund; Narratives, Phatisches (kommunikative Sprechakte mit ausschließlich sozialer Funktion) sind, abgesehen von der Textsorte Brief, weniger ausführlich vertreten.

Die vorliegenden Orientierungsstandards hingegen nehmen eine andere Gewichtung vor: Berichten, schildern, erzählen können, sprachlich bzw. sprachspielerisch kreativ sein wird hier mit zu den bedeutendsten kommunikativen Kompetenzen gezählt und dementsprechend berücksichtigt. D.h. wo immer dies angezeigt ist, werden narrative Elemente bis hin zum lyrischen Ansatz – selbstverständlich stets auf zielgruppenadäquatem Niveau – in die Aufstellung der Orientierungsstandards miteinbezogen.

Textsorten aus dem Bereich der Medien (Rundfunk und Fernsehen) sind im Original weitaus schwierigere Textsorten als dies offensichtlich allgemein im schulischen Kontext angenommen wird: Sprechgeschwindigkeit, häufiger abrupter Themenwechsel, fehlende Wiederholungsmöglichkeit u.a. stellen Lerner/innen vor entsprechend schwer lösbare Aufgaben und reichen oft weit über das Niveau der 8. Schulstufe hinaus. Dementsprechend sind Beispiele dieser Art in den vorliegenden Orientierungsstandards etwas weniger prominent vertreten als dies z.B. in den beiden ESP-Versionen der Schweiz und Nordrhein-Westfalens der Fall ist.

2.11 Interaktiv versus monologisch

Mit den beiden Fertigkeitsbereichen *interaktives Sprechen* und *interaktives Schreiben* werden Partnerpräsenz, Adressatenbezogenheit bzw. Rollenwechsel deutlich gemacht – im Vergleich zu *monologischem Sprechen* und *monologischem Schreiben*. Das ESP nimmt diese Unterteilung nur im Fertigkeitsbereich *Sprechen* vor: Sowohl im international standardisierten Sprachenpass als auch in den Checklisten werden *an Gesprächen teilnehmen* bzw. *miteinander sprechen* im Gegensatz zu *zusammenhängend sprechen* angeführt; im Fertigkeitensbereich *Schreiben* hingegen wird im ESP auf eine entsprechende Differenzierung verzichtet. Da die neuen Medien mittels Internet und E-Mail unter Jugendlichen geradezu einen Kommunikationsboom bewirken, bei dem verstärkt interaktive Kommunikationsformen zum Tragen kommen, haben die Autoren/innen dafür plädiert, die Dichotomie *interaktiv/monologisch* nicht nur auf den mündlichen Bereich zu beschränken, sondern parallel dazu auf den schriftlichen Bereich auszuweiten.

2.12 Language Awareness

Die Diskussion um sprachliche Korrektheit und grammatikalische Progression hat in der Arbeitsgruppe dazu geführt, das Desideratum Zielsprachenadäquatheit in den umfassenderen Zusammenhang der „Sprachaufmerksamkeit“ (engl. *language awareness*, frz. *éveil aux langues*) zu stellen. Es geht um Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Sensibilisierung für den bewussten Umgang mit sprachlichen Phänomenen und es geht um die grundlegenden kultur- und bildungspolitischen Ziele, europa- bzw. weltweite Sprachenvielfalt und individuelle Mehrsprachigkeit in den schulischen Alltag zu integrieren. Dieser Themenkomplex legt eventuell die Eröffnung eines eigenen Kompetenz-Feldes *language awareness* im Rahmen von Orientierungsstandards nahe. Und darin wäre auch das Kreativitätspotenzial des interim-sprachlichen Fehlermachens deutlich zu verankern.

2.13 Der Lingua Franca-Aspekt

Mit der verstärkten weltweiten Verwendung des Englischen als *Lingua Franca* (d.h. als internationaler Verkehrssprache) ist nicht nur der Begriff der Textauthentizität, sondern auch der Aspekt der Zielsprachenadäquatheit neu zu beleuchten. Um mit dem Englischen kommunikativ effizient umgehen zu können, braucht es nicht nur *language awareness* und interkulturelle Kompetenz im nationalen englischen Kontext, sondern eine kulturneutrale, d.h. eine kulturenungebundene oder besser kulturenübergreifende *Lingua-Franca-Kompetenz*. Dazu gehört z.B. auch das Verstehen-Können Englisch produzierender *non-native*-SprecherInnen.

Über den interkulturellen Bereich hinaus unterliegt das Englische derzeit auch in Sprachgebrauch und Korrektheitsdefinition einer auffallenden Internationalisierung, die in Orientierungsstandards adäquat zu berücksichtigen ist. Bei einer Adaptierung der vorliegenden Orientierungsstandards für andere Fremdsprachen des österreichischen Schulangebots wäre somit der *Lingua Franca*-Aspekt von Sprache zu Sprache stets gesondert zu beleuchten.

2.14 Dynamische Fähigkeiten

Viele Einzelfertigkeiten der fremdsprachenbezogenen Kompetenzen sind im Grunde genommen *integrated skills*, sie bedürfen meist transversaler, d.h. fertigungs- bzw. kompetenz- und fächerübergreifender Fähigkeiten bzw. Kenntnisse, um entsprechend bewältigt werden zu können. Als Additum zum ESP wurde deshalb in die vorliegenden Orientierungsstandards sowohl innerhalb der detaillierten Checklisten als auch im zusammenfassenden Globalraster ein Set von sog. *dynamischen Fähigkeiten* aufgenommen: 1) *kommunikative*, 2) *interkulturelle*, 3) *soziale Kompetenzen* und 4) *Lernstrategien*, die allesamt sowohl kognitive als auch affektive Komponenten enthalten.

Die vier genannten transversalen Kompetenzen sind zwar größtenteils fremdsprachenunabhängig – Fremdsprachenlehrer/innen sind dafür jedoch besonders sensibilisiert. Deshalb ist es sinnvoll, gerade auch diese Kompetenzbereiche als anzustrebende Lehr- bzw. Lernziele in fremdsprachenbezogene Orientierungsstandards zu integrieren.

Die Deskriptoren der *dynamischen Fähigkeiten* laufen Gefahr – und dessen sind sich die Autoren/innen sehr wohl bewusst – in überzogene Ansprüche an interkulturelle, soziale und lernstrategische „Fitness“ abzugleiten. Dennoch haben sie ihre Berechtigung: Nicht als unbedingt zu erreichende Unterrichtsziele, sondern als Denk- und Handlungsansätze, die zwar nicht wirklich kategorisierbar und nach Schwierigkeitsgraden messbar sind, aber besonderer Aufmerksamkeit und Übung bedürfen, um eine reale Chance zu erhalten, zur intellektuellen bzw. emotiven Reifung und Persönlichkeitsbildung beizutragen.

3 Exemplarische Aufgabenstellungen zum Globalraster der sprachlichen Fertigkeiten

Zu den sprachlichen Fertigkeitsbereichen des Globalrasters wurden zu Illustrationszwecken exemplarische Aufgabenstellungen entworfen, um konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der Orientierungsstandards aufzuzeigen. Sie enthalten dieser Absicht entsprechend nur kurze Ausführungshinweise und wurden auch nicht als fertige Kopiervorlagen ausgeführt.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass es sich um gängige Aufgabenstellungen eines heute wohl schon fast generell üblichen Fremdsprachenunterrichts handelt. D.h. mit den Orientierungsstandards und ihrer Umsetzung soll nichts grundsätzlich Neues auf den Lehrbetrieb zukommen – sie sollten sich vielmehr nahtlos in den gewohnten Schulalltag integrieren lassen und damit ihre Anschlussfähigkeit an derzeitiges Lehren im Fremdsprachenbereich unter Beweis stellen. Dies wird im Folgenden sowohl durch Anlehnung an Passagen approbierter Lehrwerke als auch durch die neu entworfenen Aufgabenstellungen sichtbar gemacht.

Anmerkung: Die verwendeten Textunterlagen werden, um keine Urheberrechte zu verletzen, nicht in Kopie beigelegt. Sie können jedoch bei Bedarf eingesehen werden (Anfragen an edith.matzer@chello.at).

Binnendifferenzierende Schwierigkeitsgrade:

★ (leicht), ★★ (etwas anspruchsvoller), ★★★ (besonders anspruchsvoll)

3.1 Globalraster/Hören

1. Der Schüler/die Schülerin kann Gesprächen und Erzählungen zu ihm/ihr bekannten Lebensbereichen (z.B. Familie, Schule, Freizeit) folgen, wenn Standardsprache verwendet und deutlich gesprochen wird.

Hören/Beispiel A



Matching text and picture:

- Listen to the dialogue and decide which of the 6 pictures matches the text best.

(Heindler, D. et al.: *Ticket to English 4, Coursebook*, "Holidays", S. 9; *tapescript* siehe *Teacher's book*, S. 32 ff.)

Hören/Beispiel B



Sequencing:

- Listen to the dialogue again and number the jumbled blocks of text.

(Heindler, D. et al.: *Ticket to English 4, Lehrerkommentar*, S.33 (siehe *tapescript*):

Number three

Correct answers

I don't believe you.	2
I met her at the disco.	
And what else ?	
Nothing. We just danced together.	5
How did you talk to her ?	
We didn't talk very much.	
And what else ?	3
Nothing. I took her home after the disco.	
And what else ?	
And the next day we went for a walk.	

Oo! Who's that then ?	1
Just someone.	
Come on, tell me !	
No-one special.	
And what else ?	4
I'm not going to tell you.	
Where is she from ?	
Paris.	
She's French ?	
Yeah.	

Hören/Beispiel C



Gapped text:

- Listen to the dialogue again and fill in the missing words.

(Heindler, D. et al.: *Ticket to English 4 / Lehrerkommentar*, S.33, s. *tapescript*)

Number three

Oo! Who's that then ?
 Just
 Come on, me !
 No one
 I don't you.
 I met her at the
 And what else ?
 Nothing. We just to-
 gether.
 And what else ?
 Nothing. I took her after the

Correct answers

someone
tell
special
believe
disco

danced

home

disco.
 And what else ?
 And the..... we went for a
 walk
 And what else ?
 I'm not going to you.
 Where is she from ?

 She's?
 Yeah.
 How did you to her ?
 We didn't very much.

next day

tell

Paris
French

talk
talk

Hören/Beispiel D



Text completion:

- Listen to the cassette again and complete the dialogue.

(Heindler, D. et al.: *Ticket to English 4 / Lehrerkommentar*, S.33, s. *tapescript*)

Number three

Oo! Who's?
 Just
 Come on, !
 No one
 I don't
 I met
 And what else ?
 Nothing.

 And what else ?
Nothing.

Correct answers

that then
someone
tell me
special
believe you
her at the disco

We just danced
together

I took her home
after the disco

And what else ?
 And the next
 day.....
 And what else ?
 I'm not
 Where ?

 She's?
 Yeah.
 How?
 We didn't

we went for a walk

going to tell you
is she from
Paris
French

did you talk to her
talk very much

2. Der Schüler/die Schülerin kann aufgenommenen Rundfunk- und Fernsehsendungen (adaptierten Lehrkassetten, -CDs und -videos) nach mehrmaligem Hören die wichtigen Informationen entnehmen, wenn es um ihm/ihr vertraute Themen geht.

Bspe E - G basierend auf: ORF/Blue Danube Radio, *THE FUNTASTIC SHOW*, Chapter 1: Introduction (s.u. *tapescript*)

Hören/Beispiel E



Die verschiedenen Schwierigkeitsgrade dieser Aufgabenstellung ergeben sich aus der Anzahl der Hördurchgänge und Pausen.

- Identify the main topics Katya and Hal are talking about (results: likes, dislikes, hobbies).

Hören/Beispiel F

★ / ★ ★

- Listen to Katya and Hal talking about their likes and dislikes. Tick off the things in Katya's and Hal's lists each of them likes or dislikes (the correct answers are in italics).

Katya (results)

Likes	Dislikes
<i>Pop corn</i>	frogs
dancing	wasps
<i>skiing</i>	school
laughing	<i>snakes</i>
surfing	ghosts
<i>listening to music</i>	policemen
thrillers	dogs
ice cream	bees
cinema	ants
<i>Love films</i>	Monsters

Hal (results)

Likes	Dislikes
horror films	spinach
<i>football</i>	frogs
<i>pop corn</i>	horror films
skating	spiders
fitness training	<i>ghosts</i>
<i>dancing</i>	monsters
reading	snakes
<i>detective films</i>	<i>love films</i>
<i>action films</i>	mosquitoes
<i>riding a bicycle</i>	ants

Hören/Beispiel G

★ ★ / ★ ★ ★

- Listen to the dialogue twice (★ ★ ★)/three times (★ ★) and fill in the lists of likes and dislikes.

Katya

Likes (4)	Dislikes (1)
skiing	snakes
listening to music	
Love films	
Pop corn	

Hal

Likes (6)	Dislikes (1)
dancing	ghosts
football	
riding a bicycle	
detective films	
action films	
pop corn	

Tapescript zu den Aufgabenstellungen Hören/2: THE FUNTASTIC SHOW

Introduction (K= Katya, H= Hal)

K: Hi there, I'm Katya.

H: And I'm Hal.

K+H: And we're really glad you could join us today.

H: 'Cos together we make a 'funtastic' team.

K: Wait a minute, Hal. Maybe we should say something about ourselves first, just to show what a good idea it is to be part of our team.

H: All right...hmm...what shall we say, though?

K: You know, the usual stuff when you meet someone for the first time...talking about things you like, for example, "I...I like skiing".

H: D'you really?

K: Of course, especially skiing downhill really fast. And feeling the cold wind in my face...whoosh.

H: Hmm, sounds like fun, but I prefer dancing.

K: Dancing? I thought you don't like sport.

H: Some sports I like and others I don't. But dancing is different anyway. Every Saturday night I turn into a dazzling disco dancer.

DISCO, DISCO, DISCO...

K: Ah, not bad, not bad at all! You dance quite well, actually!

H: Thank you very much. I love football, too. But you wouldn't understand that - you're a girl.

K: Don't be silly, Hal. Girls play football too and they're good at it.

(noise of a football match)

H: Oh, OK. Let's talk more about what we like. It's fun.

K: I like listening to music.

H: What kind of music?

K: Oh, I don't know, it depends on my mood.

H: What do you mean by your 'mood'?

K: You know, the way you feel inside, sometimes sad (music) and sometimes happy (music).

H: I feel happy when I'm riding my bicycle. (sound of bicycle bell)

K: What colour is it?

H: Hmm, a metallic green.

K: D'you wear a helmet?

H: Yeah, yeah,... what is a helmet?

K: The special hat you wear on your head when you ride a bicycle to protect you if you fall over.

(noise + screams)
 H: Oh, of course I do and I always watch out for cars when I cycle along the road.
 K: Oh, you are good, Hal. Look, we know enough now about what we like. What about what we don't like ? I don't like snakes, for instance.
 H: Oh, sssnakes ? You don't like them, Katya ? Ssssss...
 K: Stop it, Hal ! That's not nice. Come on, there must be something you don't like, either.
 H: Hmm, no, I think I like everything.
 K: Impossible! What about horror films ? (scary cackling laughter)
 H: Ha ha, that sounds like you, Katya. No, horror films are OK because I know it's just a film and not real life.
 K: I don't believe you. Look, Hal, there's a ghost.
 (moaning and wailing)

H: Aaah !
 K: I knew you'd be scared after all. Sorry, Hal. I didn't mean to be horrible. What about detective films?
 H: Hmm, I do like them, but really I prefer action films. (noise)
 K: Well, I guess we won't be going to the cinema together too often.
 I prefer...love films. (romantic music)
 H: Oh, yuck, Katya !
 Do you eat popcorn in the cinema or do you prefer ice cream ?
 K: The problem with popcorn is that it's sooo noisy. (noise of someone eating popcorn)
 K+H: But it's so yummy !
 K: Well, at least we are agreed on that.
 H: Why don't we go to the cinema with our families this weekend ?
 K: Yeah, great idea.

3.2 Globalraster/Lesen

1. Der Schüler/die Schülerin kann einfachen Gebrauchstexten wichtige Informationen entnehmen, z.B. Zeitungsartikel, Prospekten, Formularen, Speisekarten und Angaben im Internet.

Bspe A - E: Textunterlage aus *Spot on 01/2002*, S. 24; Bericht über die Sängerin Alicia Keys (Kopie)

Lesen/Beispiel A (Zeitungsartikel)



• Read through the text and answer the following questions:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - How old was Alicia when she started writing songs? - Who did she meet in 1998? - What was the title of her first song? - How many copies did her first song sell? | <ul style="list-style-type: none"> - Which award will Alicia get on January 9th? - What did her mother say to her when she wanted to leave university? |
|--|--|

Lesen/Beispiel B (Zeitungsartikel)



• Read through the text and answer the following questions:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Why did Alicia leave university? - What were the reactions to her first demos? - How did her first "boss" at J Records feel about Alicia? | <ul style="list-style-type: none"> - What "happened" to Alicia's career soon after her first record was released? - Who helped Alicia to remember what's really important in life? |
|---|--|

Lesen/Beispiel C (Zeitungsartikel)



• Read through the text and tick off true (T) or false (F).

	T	F
Alicia is 21 years old.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
She went to Columbia University in New York.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her first record sold more than 200,000 copies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J Records made Alicia a poster girl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Two high-school teachers were very important for her.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alicia wanted to quit university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lesen/Beispiel D (Zeitungsartikel)

★★

- Read through the text and tick off true (T)/false (F)/not in the text (N).

	T	F	N
Alicia's first album was "Fallin".			
At the age of 16 she liked high school cliques and gossip.			
Alicia became Clive David's hope for the future.			
She liked TV interviews a lot.			
Her mother helped her to understand important things in life.			
Alicia won the American Music Award on January 9 th .			

Lesen/Beispiel E (Zeitungsartikel)

★

- Find out the following information:
 - How old is Alicia?
 - How many numbers (and years) can you find in the text?
 - Find 3 pop stars in the text!
 - Find 3 of Alicia's songs.

Bspe F - H: Textunterlagen sind verschiedene Prospekte (Kopien)

Lesen/Beispiel F (Prospekte)

★★

- Take the leaflets and answer the questions below!
 - What different kinds of rooms are there in the Edison (hotel)?
 - How much does a tour to Atlantic City with the Gray line cost?
 - How long is the "Intrepid Sea, Air and Space Museum" open in the summer season(times)?
 - Look at the Manhattan Subway Map! How many stops is it with the red line from Penn Station to Chambers Street?
 - Where is the visitors' entrance (= Eingang) to the UN headquarters (address)?
 - How many sights/places of interest can you visit in China town?
 - Which two famous sports teams play in Madison Square Garden?
 - How many feet above the streets of Manhattan is the Empire State Building's 102nd floor observatory?
 - How much does a big picture helicopter flight cost?
 - Name at least 5 theater events offered from May 17th to June 6th, 1999!

Lesen/Beispiel G (Prospekte)

★★★

- Take the leaflets and answer the questions!
 - How many immigrants entered America through the golden door of Ellis Island?
 - When was the Hard Rock Cafe opened in New York?
 - How are the rooms in the Edison equipped?
 - Which places (of interest) does the gray line Diamond Tour cover?
 - What does the "Armor Collection" of the Intrepid-Sea-Air-Space-Museum include?
 - Which 2 attractions at the Ellis Island Immigration Museum would you visit and why?
 - What can you often do at the UN headquarters when meetings are in session?
 - Which 3 centers of public transportation can you find near the Empire State Building?
 - How many musicals are offered from May 17th to June 6th in New York?
 - Do the bus drivers on Manhattan buses have bus maps?

Lesen/Beispiel H (Prospekte)

★

- Take the map of Manhattan and circle the sights/places/attractions mentioned!
 - 1) Empire State Building,
 - 2) Little Italy
 - 3) Lincoln Center
 - 4) New York Stock Exchange

- 5) Port Authority Bus Terminal
- 6) United Nations Headquarters
- 7) Rockefeller Center
- 8) Greenwich Village
- 9) Brooklyn Bridge
- 10) Broadway

Bspe I – K : Textunterlage ist das Formular *Nonimmigrant Visa Waiver*, USA (Kopie)

Lesen/Beispiel I (Formular) ★

- **Fill in the Nonimmigrant Visa Waiver from 1 to 11** (left side).

Lesen/Beispiel J (Formular) ★★

- **Fill in the Nonimmigrant Visa Waiver from 1 to 11** (to the left) **and tick off the questions A – G** (to the right).

Lesen/Beispiel K (Formular) ★★★

- **Fill in the Nonimmigrant Visa Waiver.** (Be careful: Some parts must not be filled in!)

Bspe L – M: Textunterlage ist die Speisekarte des *Flanagan's Irish Pub*, Wien (Kopie)

Lesen/Beispiel L (Speisekarte) ★ / ★★★

- **Take the menu and... You may use a dictionary! (je nach Zeitausmaß)**
 - Find out how many vegetarian dishes are available.
 - Imagine you do not like cheese: Which dishes could you choose?
 - Identify 2 meals you like and 2 you do not prefer. Say why you like/dislike the meals!

Lesen/Beispiel M (Speisekarte) ★★★

- **Take the menu and... You may not use a dictionary!**
 - Find out how many vegetarian dishes are available.
 - Imagine you do not like cheese: Which dishes could you choose?
 - Identify 2 meals you like and 2 you do not prefer. Say why you like/dislike the meals!

Die Bspe N - O basieren auf der Internetseite *The Tower of London Kids Tour* (<http://www.toweroflondontour.com/kids/>)

Lesen/Beispiel N (Angaben im Internet) ★

Reading comprehension/true – false:

- **Tick the correct answer.**

	T	F
Reginald is a blackbird		x
Reginald's nickname is Flips		x
He has lived at the Tower of London all his life.	x	
Reginald's favourite visitors are old people.		x
Reginald's dad wants him to entertain tourists.	x	
Near St Katherine's Docks you can find boats and a small beach.	x	
When a really big ship goes by, all the traffic stops and the two parts of the bridge open.	x	
The Tower of London was built in 1266.		x
A moat is a hill of earth and grass.		x
The moat was filled with nasty smelling water.	x	
The drawbridge could be lowered to let people in.	x	
The Tower Restaurant was called Lion Tower in the olden days.	x	
Elizabeth I. was locked up in the Tower by her cousin Queen Mary.		x

Lesen/Beispiel O (Angaben im Internet)

★★★

Reading comprehension/multiple choice:

- Tick off the correct answer (in italics).

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reginald's nickname is <ul style="list-style-type: none"> # Flips # <i>Rascal</i> # Spot # Blackie ✓ Reginald's favourite visitors are <ul style="list-style-type: none"> # old people # policemen # housewives # <i>boys and girls</i> ✓ Reginald's dad wants him to entertain <ul style="list-style-type: none"> # the Royal family # schoolchildren # <i>tourists</i> # pop stars ✓ Near St Katherine's Docks are <ul style="list-style-type: none"> # <i>small boats</i> # lots of cars 	<ul style="list-style-type: none"> # aeroplanes # horses ✓ The Tower of London was built by <ul style="list-style-type: none"> # Henry VIII. # Elizabeth II. # <i>William the Conqueror</i> # Prince Charles ✓ The Tower moat was filled with water from <ul style="list-style-type: none"> # the sea # <i>the River Thames</i> # Loch Ness # the River Dee ✓ In former times, the Tower Restaurant was called <ul style="list-style-type: none"> # Raven Tower # Donkey Tower # White Tower # <i>Lion Tower</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Queen Elizabeth I. was locked in the Tower by <ul style="list-style-type: none"> # her father Henry VIII. # <i>her half-sister Queen Mary</i> # Guy Fawkes # the Beefeaters ✓ The Yeoman Warders of the Tower are called <ul style="list-style-type: none"> # Meateaters # Porkeaters # Veggieeaters # <i>Beefeaters</i> ✓ Guy Fawkes tried to blow up <ul style="list-style-type: none"> # Buckingham Palace # Madame Tussauds # <i>The Houses of Parliament</i> # Windsor Castle
--	--	---

2. Der Schüler/die Schülerin kann private Briefe, E-Mails und Beiträge zu Diskussionsforen zu ihm/ihr vertrauten Themenbereichen verstehen.

Lesen/Beispiel Q (Diskussionsforum)

★★★

Der Lehrer/die Lehrerin wählt aus einem EFL/ESL-Schülerdiskussionsforum geeignete E-Mails aus und stellt den Schülern/Schülerinnen eine Aufgabe, die ihr Leseverständnis überprüft.

- Type in the URL: <http://www.eslcafe.com>
- Click on the link "Discussion Forums"
- Click on "Hobby"
- Read Naoko Akashi's message (Sunday, 28 April 2002, 9:14 pm) and tick the best answer - a), b) or c).

Hobbies

Re: Travel

Posted by Naoko Akashi on Tuesday, 7 May 2002, at 9:03 a.m., in response to [Travel](#), posted by John (shome) on Sunday, 28 April 2002, at 9:14 p.m.

Hello! My name is Naoko Akashi. I live in **Yokohama** in Japan. I'm interested in your **travelling**. Because you visited many **places** in only 8days!! And you've been to **places** where I've never been to. Where was the best place? Well if you have a chance to come **Japan** again, please visit my hometown!!

(Die rot bzw. kursiv markierten Buchstaben sind Fehler im Original-E-Mail. Man kann dies so belassen oder ausbessern; wäre in der Erprobung zu diskutieren)

Answer a: Dear Naoko,
Thanks for your email. I'm a university student, too. And I know Yokohama.
I'm 14 years old and I have 2 brothers and 1 sister.
See you in England one day,
John

Answer b: Hi Naoko,
Thanks for your answer. I think I made a mistake in my first message: I travelled for 18 days, not for 8 days. This is too short to see Japan.

The best place was the capital Tokyo: lots of interesting sights and lots of things to do, but very expensive !! ☹
If I go to Japan again, I'll send you an email and we could meet in Yokohama.
Best wishes,
John

Answer c: Hello Naoko,
I read your message. I was in Japan last summer. I liked Yokohama but I didn't like Tokyo. I live in France and I'm 14 years old.
Bye for now,
John

(The best answer is "b")

3. Der Schüler/die Schülerin kann einfache (literarische) Texte verstehen, wie *simplified texts* und *readers*.

Lesen/Beispiel R (Simplified Texts)

★ / ★★ / ★★★

Zur Binnendifferenzierung der Schwierigkeitsgrade bieten sich unterschiedlich komplexe Texte an, die allerdings vom Inhalt her (nahezu) identisch sind. Beispielhaft wäre hier das Lehrwerk *The New You and Me* (Gerngroß/Puchta) zu nennen, das einen *Basic Course* für leistungsschwächere und einen *Enriched Course* für leistungsstärkere Schüler/innen umfasst:

★ A) Den Schüler/innen werden vom Lehrer/von der Lehrerin Bilder zu einer Geschichte zur Verfügung gestellt, die sie mithilfe des Textes in die entsprechende Reihenfolge bringen (*The new You and Me 4; Basic Course, A trip to Indian heaven, S. 35-36*).

★ B) Für noch leistungsschwächere Schüler/innen bietet sich an, ihnen lediglich die *Summary* zur Verfügung zu stellen und sie die bereitgestellten Bilder zuordnen zu lassen (*The new You and Me 4; Basic Course, S. 37/6, bereits in der richtigen Reihenfolge*).

★★ C) *A trip to Indian heaven, Übungen 5+6 (The new You and Me 4; Basic Course, S. 35-36)*

★★★ D) *A trip to Indian heaven, Übungen 4+5 (The new You and Me 4; Enriched Course, S. 34)*

Lesen/Beispiel S (Readers)

★ / ★★ / ★★★

Es gibt eine Vielzahl an *graded readers*, d.h. vereinfachte, literarische Texte, die den Jugendlichen auf den unterschiedlichen Niveaustufen zur Verfügung stehen und auch in elementarster Form Lesevergnügen bereiten können. Diverse Anbieter versorgen Schulen regelmäßig mit umfassenden Katalogen, aus denen man nur das Passende auswählen muss. In den meisten dieser Büchlein finden sich auch niveauangepasste Übungs- und Kontrollformen.

Beispielhaft seien nur 4 Texte aus unterschiedlich schwierigen *Readers* angeführt (Kopien):

★ A) O'Neill, Robert (1981). *The Sheriff*. Harlow: Longman, S. 2-3.

★ B) Rabley, Stephen (1991). *Marcel and the Mona Lisa*. Harlow: Longman, S. 8-9.*

★★ C) Alexander, L.G. (1992). *K's first case*. Harlow: Longman, S. 16-17.

★★ D) Allan Poe, Edgar (1996). *Tales of Mystery and Imagination*. Oxford: OUP, S. 18-19.

★★★ E) Mitchell, Margaret (1995). *Gone with the wind*. London: Penguin, S. 22-23.

3.3 Globalraster/Sprechen

3.3.1 Interaktives Sprechen (an Gesprächen teilnehmen)

1. Der Schüler/die Schülerin kann ein einfaches Gespräch über ihm/ihr vertraute Themen beginnen, in Gang halten und beenden und dabei auch Gefühle wie Überraschung, Freude etc. ansprechen.

Interaktives Sprechen/Beispiel A

★★ / ★★★

Sprachlicher Schwerpunkt: Diskussion
Interaktion: Partnerarbeit

Thema: Teenager Probleme – Essstörungen

Zeitaufwand: ca. 5 Minuten

Material: ★★★ Photokopien von *Task sheet A*, ★★ Photokopien von *Task sheets A* und *B*

Sitzordnung: Schüler/innen sitzen einander gegenüber

Kommentar:

Weniger fortgeschrittene Schüler/innen können die Arbeitsanweisungen in der Muttersprache erhalten (★).

Ein/e Gesprächsleiter/in (Lehrer/in, fortgeschrittene/r Mitschüler/in) kann die Konversation unterstützen oder die Rolle A übernehmen (★/★★).

★★★ Task sheet A: Look at the pictures of Julie.

- Last year she suffered from bulimia. She weighed 30 kilos and was on the brink of death when suddenly she found the will to live. Speak about Julie with your partner.
- Discuss with your partner why some teenagers harm themselves. Speak about reasons for problems such as drug abuse, self-harm, smoking, and drinking and suggest ways of overcoming them. Discuss the problems the teenagers who are addicted or who suffer from some disorder have to face. These may be health problems, problems at school, with their families and friends etc.

★★ Task sheet A: Look at the pictures of Julie today and last year.

- Today she weighs 65 kilos and is really happy. Last year she suffered from bulimia. Ask your partner about last year. Find out about
 - her weight then (=last year)
 - the reasons for her illness
 - how she lost weight
 - why nobody noticed
 - what problems she faced
- It is important not only to get the information but also to react to the information you get. Express your ideas and feelings.
- Finally your partner will ask you some questions about how Julie escaped the situation. Imagine *you are* Julie and use the information below to answer your partner's questions:

Julie saw a psychiatrist (doctor) but he could not help her.

She asked her mother for help but eating just to make her family happy only made her unhappier.

She started going out with a boy called Steve but she then used their wedding as an excuse to lose even more weight.

Eventually she went to a special clinic for three months. She got a good therapy and learned to talk about her real problems.

She can now respect her body and likes it the way it is.

★★ Task sheet B: Look at the pictures of Julie today and last year.

- First your partner will ask you some questions. Use the information below to answer them:

Last year Julie weighed only 30 kilos.
The last of five children believing that nobody really cared for her, had no friends at school and no boyfriends to go out with.
Cut down food, later cut out everything, worked out, cut out liquids, and took laxatives (Abführmittel).
Did everything secretly.
Periods stopped, got angry when people asked about weight, passed out/fainted.
- Now imagine your partner is Julie. Ask her several questions to find out how she escaped the situation. Ask Julie about her relationship to
 - doctors
 - her parents
 - boyfriends
 - clinics
 - her feelings about weight today
- Ask your partner whether he/she knows of any other disorders resulting from teenage problems. Ask him/her what she knows about the following: drug abuse, drinking, smoking, self-harm. Try to get as much information as possible and ask your partner about his/her opinion.

2. Der Schüler/die Schülerin kann Alltagssituationen bewältigen wie in Geschäften, Restaurants etc. Informationen einholen und entsprechend reagieren.

Interaktives Sprechen/Beispiel B

★★ / ★★★

Sprachlicher Schwerpunkt: Dialog

Interaktion: Partnerarbeit

Thema: Kleidung einkaufen

Zeitaufwand: ca. 10 Minuten

Material: ★/★★/★★★ Photokopien von Task sheet A und B, einige T-Shirts verschiedener Größen und Farben, ein Tafelflügel oder ein Paravant als Garderobe

Sitzordnung: SchülerInnen sitzen einander bei der Vorbereitung gegenüber, danach bewegen sie sich frei im Raum.

Kommentar:

Weniger fortgeschrittene SchülerInnen (★) können die Arbeitsanweisungen in der Muttersprache erhalten.

Unterstützender Wortschatz kann angeboten werden und/oder ein/e Gesprächsleiter/in (Lehrer/in, fortgeschrittene/r Mitschüler/in) kann die Konversation unterstützen oder die Rolle A übernehmen (★★★).

Für fortgeschrittene SchülerInnen (★★★) können die Aufträge in Klammern in der Muttersprache angeboten werden: z.B. (Frage nach der Größe und der Farbe) statt (*Ask for the size and the colour*).

★/★★/★★★ Task sheet A

- Read the following dialogue about *Shopping for Clothes* with learner B.
You can see only your text, so you must listen carefully to learner B.
Before you start, read through your text to have some idea what it is about.

Learner B:

You: Good What can I do for you?

Learner B:

You: What (*Ask for the size and the colour.*)

Learner B: I think

You: (*Offer a T-shirt*)

Learner B: Can I

You: Certainly..... ? (*Show the customer where and after a while ask whether he/she likes it*)

Learner B: Sorry, but

You: OK, then what about (*Offer another T-shirt*)

Learner B: Yes,

You: Lovely, (*tell the price*)

Learner B: Here

You: Thank

Learner B: Bye.

You: Cheers,

★/★★/★★★ Task sheet B

- Read the following dialogue with learner A about *Shopping for Clothes*.
You can see only your text, so you must listen carefully to learner A.
Before you start, read through your text to have some idea what it is about.

You: (You enter the shop and greet the shop assistant.)

Learner A: Good morning. What can I do for you?

You: (You want to buy a T-shirt to wear it at a party tomorrow.)

Learner A: What

You: I think (Tell the shop assistant the size you need and the colour you would prefer.)

Learner A:

You: Can I? (Ask if you can try it on?)
 Learner A: Certainly.....
 You: Sorry, but (Try the T-shirt, you think it does not really fit and you dislike the colour)
 Learner A: OK, then what about
 You: Yes, ? (Say that you like it and ask for the price)
 Learner A: Lovely,
 You: Here
 Learner A: Thank
 You:
 Learner A: Cheers, bye

★ Vocabulary prompts:
 small, medium, large, tight, long, short, fitting room.

3. Der Schüler/die Schülerin kann sich in Gruppengesprächen (in der Klasse) aktiv einbringen.

Interaktives Sprechen/Beispiel C

★★ / ★★★

Sprachlicher Schwerpunkt: Diskussion
 Interaktion: Gruppen von 3 – 6 Schülern/innen
 Thema: Passende Zimmer oder Zimmerkameraden finden
 Zeitaufwand: Ca. 10 Minuten
 Material: Photokopien oder OH-Folie von *Information sheets* A und B, Photokopien oder OH-Folie von *Prompt sheet*
 Sitzordnung: Sitzkreis/-halbkreis bei Verwendung des OHP

Kommentar: Weniger fortgeschrittene SchülerInnen (★/★★) können die Arbeitsanweisungen in der Muttersprache und das *Prompt sheet* erhalten. Ein/e Gesprächsleiter/in (LehrerIn, fortgeschrittene/r MitschülerIn) kann die Konversation unterstützen. Die Schüler/innen sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass durch sie sprachlich initiiertes Gesprächswechsel (*turn taking*) eine wichtige Komponente dieser Aufgabe ist.

Information sheet A

City Accommodation Service		<i>Accommodation Available</i>		
	Shared Flats		Bed-Sitters	
<i>Address</i>	16 April Place	14 North Road	6 Elm Street	2 Cambridge Square
Own room		✓	✓	
Shared room	✓			✓
Good public transport	✓	x	✓	x
Garden	x	✓	x	✓
Cooking facilities	✓	✓	x	✓
Furnished	✓		✓	✓
Unfurnished		✓		
Number of people in house/flat	4	3 (elderly people)	6	8
Price per week	€ 10	€ 20	€ 5	€ 18
Notes	No telephone No smokers only	Gets cold in winter	No pets allowed	Please provide own bed linen No television

Adapted from NUNAN, 1995, page 155.

Information sheet B

Tom, will be in the city for a summer job, looking for a room from May-August

Age: 21

Occupation: student/waiter

Income: none, expects to earn € 1000/month as a waiter

Hobbies: Playing the guitar, jogging, meeting other people

Pet: a dog called Jim

Cannot cook

Smoker

Mary

Age: 22

Occupation: Sells cosmetics from home through telephone or internet, looking for a second job

Income: varies strongly, approx. € 500/month

Hobbies: Reading, cooking

Non-smoker

No pets

Owns a car

Jane & Tina

Age: 18 & 25

Occupation: Students

Income: approx. € 600/month each

Hobbies: all kinds of sports, watching telly, cooking

Tina smokes

Pets: 2 white mice

They own a motorbike.

Mike

Age: 21

Occupation: shop assistant in a big store

Income: € 500/month

Hobbies: swimming, cooking, gardening, meeting other people

No pets

Smoker

Owns a bike

★/★★/★★★ Task sheet

- Discuss which rooms would be ideal for the following people. Give reasons why.

Prompt sheet/suggestions

a) GIVING YOUR OPINION

In my opinion/view...

Generally speaking, I think...

Personally, I haven't the faintest idea about/whether...

To my mind...

I'd just like to say...

As far as I'm concerned...

I'm quite convinced that...

To be quite honest/frank...

If you ask me...

b) ASKING FOR THE OPINION OF OTHERS

What/How about you?

Would you care to comment on...?

Any comments?

Would you agree with ... that?

What are your views on.....?

What's your opinion?

What do you think?

c) EXPRESSING PREFERENCES

I'd much rather (do)... than...

I could never do/be ... but I'd really enjoy...

There's no comparison between... and ...

I'd prefer...

I'd be far happier ...

d) DISAGREEING POLITELY

There may be some truth in what you say but don't you think it's more a question of...?

You must be joking!

I take your point but that's not the way I see it.

Yes, but don't you think that...?

I see what you mean but I'm not at all convinced that...

True, but I'm afraid I disagree (with)...

You can't be serious!

Perhaps, but I can't help thinking that...

e) PUTTING FORWARD ANOTHER POINT OF VIEW

Yes, but on the other hand, don't you think that..

But to look at it from another point of view...

Look, nobody in their right mind would think that..

Surely you can't really believe...?

But you wouldn't agree that...?

f) CORRECTING WHAT IS NOT ACCURATE

Actually, that's not quite right...

Surely that's not right.

That's absolute rubbish!

I don't think that's correct, is it?

In fact, it's exactly the opposite.

Forgive me if I contradict you, but...

3.3.2 Monologisches Sprechen (berichten, erzählen)

1. Der Schüler/die Schülerin kann zu ihm/ihr vertrauten Themenbereichen berichten bzw. erzählen, was er/sie gehört, gelesen oder erlebt hat.

Monologisches Sprechen/Beispiel A

★ / ★★ / ★★★

Sprechanlässe:

- Talk about your home town. ★
- Describe a typical day in your life. ★
- Talk about a problem you have/had. ★★
- What makes you angry? Tell us! ★★
- What will your life be like in 20 years? ★★★
- Tell us about your favourite book! ★★★

Zusätzliche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung:

- unterschiedliche Anforderungen an Umfang, Grad der Korrektheit und Komplexität der sprachlichen Äußerungen,
- unterschiedliche Zeitvorgaben („Talk for 1/2/3 minutes“),
- abgestufte Hilfestellungen durch Key words oder Key topics („You could talk about A, B, C, D...“) oder Bilder.

Monologisches Sprechen/Beispiel B

★ / ★★ / ★★★

Brettspiel:

Eine vergnügliche Übung, bei dem die Schüler/innen eine festgelegte Zeit lang (z.B. 30 Sekunden) ohne längere Unterbrechung (möglichst flüssig) über ein Thema sprechen müssen, auf dem sie durch Würfeln mit der Spielfigur „gelandet“ sind.

Monologisches Sprechen/Beispiel C

★ / ★★ / ★★★

Speakers' Corner:

Übungen, bei denen Schüler/innen ohne sprachliche Korrektur und/oder Kritik vonseiten der Lehrperson über ein frei gewähltes bzw. vorgegebenes Thema unvorbereitet sprechen (vielleicht sogar auf einem Sessel stehend).

2. Der Schüler/die Schülerin kann Kurzpräsentationen zielgruppenadäquat durchführen.

Die Zielgruppe sind zwar primär die Mitschüler/innen, dennoch wäre es spannend, die Schüler/innen auch in fiktive, hypothetische Situationen/Rollen zu versetzen, in denen sie eine andere Zielgruppe ansprechen müssen. Solche Simulationen können vor allem die besseren Schüler/innen dazu anregen, ihren Wortschatz „auszuschöpfen“, ihre Vielfalt an sprachlichen Mitteln (*range*) und ihre sprachliche Flexibilität (*flexibility*) zu dokumentieren. Außerdem sollte ein Gefühl für die Angemessenheit von Ausdrücken in verschiedenen Situationen (*accuracy, register*) erkennbar sein. Natürlich können auch metasprachliche Kompetenzen, wie etwa Eingehen auf die Zuhörer/innen, nonverbale Interaktion, Körpersprache etc., berücksichtigt werden. Gleichzeitig sollten auch Anschauungsmitteln und Medien zum Einsatz kommen.

Monologisches Sprechen/Beispiel D

★

Die Schüler/innen bringen Bilder aus ihrem Erfahrungs- und Erlebnisbereich mit und sprechen darüber. Diese Vertrautheit gibt vor allem den schwächeren Schülern/innen Sicherheit:

- **Collect some pictures of XXX and speak about them in class.**

Monologisches Sprechen/Beispiel E

★★

Die Jugendlichen sprechen über ihr Hobby und versuchen, Interesse für das Thema zu wecken:

- **Present your hobby to your classmates in a motivating way.**

Monologisches Sprechen/Beispiel F

★ / ★★ / ★★★

ALLE Schüler/innen der 8. Schulstufe sollten bis zu einem gewissen Grad gelernt haben, Ergebnisse von Arbeitsgruppen (z.B. Partner- und Gruppenarbeit, Projektarbeiten) angemessen zu präsentieren. Dabei sollte vor allem auf selbst produzierte Anschauungsmittel (z.B. Tafelbild, Flipchart, Poster, Folien etc.) zurückgegriffen werden:

- **Present the results of your work to the other groups.**

Monologisches Sprechen/Beispiel G

★★★

Annahme: Bewerbungsgespräch/Hearing; die Schüler/innen sollen sich und ihre Biographie, ihre Stärken und Schwächen, ihre Pläne und Vorstellungen etc. (je nach gewählter Zielgruppe) professionell darlegen:

- **Imagine you are having an interview for a job as a XY:** Present yourself professionally talking about your life, your strengths and weaknesses as well as your plans (in the job). Try to convince your interviewer that and why you are the best person for the position.

3.4 Globalraster/Schreiben

3.4.1 Interaktives Schreiben (sich schriftlich mit anderen austauschen)

1. Der Schüler/die Schülerin kann persönliche Briefe schreiben und darin Erfahrungen, Eindrücke und Meinungen mitteilen.

Interaktives Schreiben/Beispiel A

★ / ★★ / ★★★

Sprachlicher Schwerpunkt: Schreiben persönlicher Briefe

Interaktion: Alleinarbeit

Thema: Ferien

Zeitaufwand: ca. 15 Minuten

Material: Photokopien von Bild- bzw. Textkarten in getrennten Stößen zu jedem Thema. Sortiererleichterung durch Kopie auf Papier/Karton mit unterschiedlichen Farben! Benützen Sie bitte Bilder aus Tourismusprospekten.

Kommentar:

Weniger fortgeschrittene SchülerInnen (★/★★) können zu den Bildkarten angemessene fremdsprachliche Unterstützung erhalten (★★ einzelne Wörter oder ★ Satzteile).

Fortgeschrittene SchülerInnen (★★★) können die Anweisungen in der Muttersprache erhalten.

★/★★/★★★ Task sheet: Draw a card from each stack.

- Write a letter to a friend: approx. 100 (★), 150 (★★), 200 (★★★) words. Report back about your holiday giving information about the facts you find on the cards. Write about and describe the place/country/city and the accommodation, the people, the duration/time spent, the means of transport, your activities.
- Invent a funny/surprising/threatening event you experienced during your holiday.

Picture- or text-cards: Places/countries/cities (e.g. Spain, Italy, London, New York, Canada, Athens, Turkey, USA, Austria, Australia)

Picture- or text-cards: People (e.g. parents, friends, parents and a friend, relatives, grandparents, alone, host family, parents and grandparents, adult cousin, parents and their friends)

Text-cards: Duration/time spent (e.g. a month, a week, a fortnight, three weeks, 10 days, two weeks, two months, five days, 2 ½ weeks, ½ week)

Picture- or text-cards: Accommodation (e.g. hotel, apartment, caravan, tent, motor home, private room, bed & breakfast, youth hostel, host family, penfriend's family)

Picture- or text-cards: Means of transport (e.g. plane, train, car, motor home, fly and drive, boat, yacht, coach, open-top bus (tour), cruise ship)

Picture- or text-cards: Activities (e.g. swimming, sightseeing, sunbathing, rock climbing, sailing, diving, snorkelling, walking, shopping, surfing)

2. Der Schüler/die Schülerin kann die neuen Medien (Internet, E-Mail) zur persönlichen und schulischen Kommunikation nutzen.

Interaktives Schreiben/Beispiel B

★ / ★★ / ★★★

Die Schüler/innen recherchieren z.B. die Website *The Tower of London Kids Tour* (<http://www.toweroflondontour.com/kids/>) und notieren Stichwörter zur Beantwortung von Fragen. Als Hausübung formulieren die Schüler/innen auf Basis der Stichwörter vollständige Antworten und schicken sie per E-Mail-Attachment an den Lehrer/die Lehrerin. Korrekturen, Anmerkungen etc. des Lehrers/der Lehrerin erfolgen elektronisch. Falls notwendig, diskutieren Schüler/innen und Lehrer/innen Details per E-Mail. Die Schüler/innen überarbeiten ihre Texte und schicken ihre Endversion an den Lehrer/die Lehrerin zurück. (Diese Endversion kann vom Lehrer/von der Lehrerin in Schülerdossiers gespeichert werden)

Instructions:

- Type the following address into the address box: <http://www.toweroflondontour.com/kids/>
- Read the questions on your questionnaire and try to find answers on the Website *The Tower of London Kids Tour*.
- Take notes to answer the questions (see below: Reading comprehension/text production).
- Type your homework on the computer.
- Write a short email to your teacher and send your homework as an attachment. Your teacher will return your marked paper together with comments.

Kommentar: Die Art der Angaben und Hilfestellungen des Lehrers/der Lehrerin bestimmen den Schwierigkeitsgrad der schriftlichen Interaktion: z.B.

★ genaue Korrekturvorschläge,
★★ genaue Hinweise für eigenständige Korrektur,
★★★ Kennzeichnung verbesserungsbedürftiger Textstellen, jedoch nur geringfügige oder keine Korrekturhinweise durch den Lehrer/die Lehrerin. Dies wird weitere schriftliche Interaktionen notwendig machen.

- Read your teacher's notes and correct/re-edit your homework.
- If you have any questions, send your teacher an email.
- Finally, send a corrected/re-edited version of your homework to your teacher.

Reading comprehension/text production (=answers)

Binnendifferenzierung:

★ Bei diesem Schwierigkeitsgrad bestehen die Antworten meist nur aus einem Wort, einer Jahreszahl, einem Namen etc.

★★ Bei diesem Schwierigkeitsgrad bestehen die Antworten bereits aus kurzen Sätzen, die aber sehr stark an den Originaltext angelehnt sind.

★★★ Bei diesem Schwierigkeitsgrad müssen kurze Textpassagen verstanden werden, um passende Antworten formulieren zu können.

• **Answer the following questions:**

1. What's Reginald's nickname? ★
2. How long has he lived at the Tower of London? ★
3. What does his dad want him to do for visitors? ★★
4. Who are Reginald's favourite visitors? ★★
5. Why does he like to watch when a really big ship goes by? ★★★
6. What can you see near St Katherine's Docks? ★★
7. When was the Tower of London built? ★
8. What is a moat and why was it built around the Tower? ★★★
9. How could people get into the Tower in those days? ★★★
10. What was the Tower Restaurant in the olden days? ★★

3.4.2 Monologisches Schreiben (notieren, berichten, erzählen)

1. Der Schüler/die Schülerin kann Nachrichten in Notizform hinterlassen, kurze Zusammenfassungen schreiben, sowie einfache Berichte/Erzählungen verfassen.

Monologisches Schreiben/Beispiel A

★

- Hinterlasse deinem englischen Freund eine Notiz, in der du ihm mitteilst, dass du erst zur späteren Kinovorstellung kommen kannst.

Monologisches Schreiben/Beispiel B

★★

- Write a text about an exciting/sad/annoying/interesting experience (e.g. my best holiday, my happiest moment etc.). The question words may help you:
Who? – When? – Where? – How? – How long? – What?

Monologisches Schreiben/Beispiel C

★★★

- Write a text about an exciting/sad/annoying/interesting experience (e.g. my best holiday, my happiest moment etc.).

3.5 Literaturhinweise

Council of Europe: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, University Press, 2001.

Heindler, Dagmar et al.: *Your ticket to English 1 – 4. Lehrgang der englischen Sprache für Hauptschulen und allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien, ÖBV, 1994.

Gerngroß, Günter et al.: *The new You & Me 1 – 4. Ein leistungsdifferenziertes Lehrwerk in vier Bänden für Hauptschulen und AHS*. Wien, Langenscheidt, 1994.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Ed.): *Europäisches Portfolio der Sprachen – European Language Portfolio – Portfolio Européen des Langues*. Bönen, Verlag für Schule und Weiterbildung, 2000.

PET (*Preliminary English Test*), KET (*Key English Test*), *Cambridge Examinations Certificate & Diplomas*. University of Cambridge, Local Examinations Syndicate. UCLES, 1998/1999.

Schneider, Günther/North, Brian Flügel, Christoph/Koch, Leo: *Portfolio européen des langues. Version pour jeunes et adultes – Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene – Portfolio europeo delle lingue. Versione per giovani e adulti – European Language Portfolio. Version for young people and adults*. Ed.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern, Berner Lehrmittel- und Medienverlag 2001.

72. *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 11. Mai 2000, BGBl. II Nr. 134/2000, über die Lehrpläne der Hauptschulen*.