

# Fachdidaktische Rückmeldung zu den zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 (ZP10) im Fach Englisch



## Prüfungsjahrgang 2018

## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Zielsetzung und Datengrundlage</b>	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>Rückblick auf die Englischprüfung im Jahr 2018</b>	<b>4</b>
2.1	Allgemeine Rückmeldung zu den Ergebnissen auf dem Anforderungsniveau für den Hauptschulabschluss	5
2.2	Allgemeine Rückmeldung zu den Ergebnissen auf dem Anforderungsniveau für den mittleren Schulabschluss	6
<b>3.</b>	<b>Im Fokus: Überprüfung des Wortschatzes</b>	<b>8</b>
3.1	Konzeption der Wortschatzüberprüfung	8
3.2	Evaluation der Schülerleistungen im Bereich Wortschatz im HSA	10
3.2.1	Isolierte Wortschatzüberprüfung	10
3.2.2	Integrierte Wortschatzüberprüfung	11
3.3	Evaluation der Schülerleistungen im Bereich Wortschatz im MSA	14
3.3.1	Isolierte Wortschatzüberprüfung	14
3.3.2	Integrierte Wortschatzüberprüfung	16
3.4	Zusammenfassendes Fazit	20
<b>4.</b>	<b>Handlungsperspektiven und Anregungen für die Unterrichtsarbeit</b>	<b>21</b>
4.1	Entwicklung des Wortschatzes im Unterricht	22
<b>5.</b>	<b>Anhang</b>	<b>26</b>
5.1	Glossar	26
5.2	Leitfragen zur Selbstreflexion für Lehrerinnen und Lehrer	27
5.3	<i>Word nerd</i> – Checkliste für Schülerinnen und Schüler	29
5.4	<i>Speed reading</i> – Selbstevaluation für Schülerinnen und Schüler	30
5.5	<i>Dice game</i> – Wortschatzspiel für Schülerinnen und Schüler	31
<b>6.</b>	<b>Datengrundlage</b>	<b>32</b>
<b>7.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>33</b>

## 1. Zielsetzung und Datengrundlage

Ziel der diesjährigen fachdidaktischen Rückmeldung zu den Zentralen Prüfungen 10 im Fach Englisch ist eine allgemeine Information über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Prüfung. Im Prüfungsjahr 2018 steht die Überprüfung des Wortschatzes im Fokus. Neben der aufgabengeleiteten Auswertung der Schülerleistungen in diesem Prüfungsteil wird die Konzeption der Wortschatzüberprüfung erläutert. Aus der Evaluation der Schülerleistungen werden Empfehlungen für die Unterrichtsarbeit entwickelt und durch konkrete Anregungen unterstützt. **Ziel**

Grundlage der fachdidaktischen Rückmeldung bilden empirische Auswertungen der rückgemeldeten Daten zu den Prüfungsergebnissen aus einer Stichprobe von Schulen, die Auswertung von uns vorliegenden eingereichten Schülerlösungen aus dem Prüfungsjahr 2018 sowie Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen zu spezifischen Fragestellungen. Ausführliche Informationen zur Datengrundlage dieser Ausgabe finden Sie im Anhang.

Wir danken allen Lehrerinnen und Lehrern, die uns bei der Ergebnissrückmeldung durch das Einreichen von Schülerkopien und durch die Dateneingabe unterstützt haben. Sie ermöglichen uns damit einen wertvollen Einblick, den wir nutzen, um die Prüfung stetig weiterzuentwickeln und Schulen bei der Vorbereitung auf die Anforderungen der ZP10 im Fach Englisch zu unterstützen.

Die diesjährige Analyse soll Aufschluss darüber geben, wo Schülerinnen und Schüler Stärken mit Blick auf Wortschatzkenntnisse aufweisen bzw. wo sie Schwächen zeigen. Daraus werden Erkenntnisse zur Unterrichtsentwicklung abgeleitet und konkrete Empfehlungen gegeben.

## 2. Rückblick auf die Englischprüfung im Jahr 2018

### Struktur der Prüfung

Die Struktur der ZP10 Englisch wurde im Prüfungsjahr 2018 mit Blick auf die Entlastung von Schülerinnen und Schülern und mit Blick auf organisatorische Vereinfachungen während der Prüfungsdurchführung verändert. Bis 2017 bestand der erste Prüfungsteil aus der Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen Hör- und Leseverstehen und der zweite Prüfungsteil aus der Überprüfung des Wortschatzes sowie der Schreibproduktion. Seit 2018 ist der erste Prüfungsteil ausschließlich der Prüfung des Hörverstehens gewidmet. Dies ermöglicht, die zehnminütige Bonuszeit eindeutig dem zweiten Prüfungsteil zuzuordnen und zur besseren Orientierung der Schülerinnen und Schüler – insbesondere bei der Schreibaufgabe, die eine Wahlaufgabe vorsieht – nutzen zu können.

Hintergrund der Neustrukturierung ist eine Entlastung der Schülerinnen und Schüler, die dem Prüfungsteil Hörverstehen häufig mit Anspannung begegnen. Daher wurden in diesem Zusammenhang die Pausen zwischen den Hördurchgängen verlängert und somit die Zeit des 1. Prüfungsteils etwas flexibilisiert. Die befragten Lehrkräfte bewerteten diese Veränderung durchweg als positiv und hilfreich und meldeten zurück, dass diese Weiterentwicklung – wie erhofft – zur emotionalen Entlastung der Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung der Hörverstehensaufgaben beitrage. In diesem Zusammenhang formulieren viele Kolleginnen und Kollegen den Wunsch nach mehr Hörverstehensaufgaben als Unterstützungsangebot für die Vorbereitung. Aus urheberrechtlichen Gründen ist die Bereitstellung dieser Angebote schwierig. Dennoch arbeiten wir stetig am Wiederaufbau und an der Aktualisierung der Aufgabensammlung, die auf den Seiten der Standardsicherung aufgerufen werden kann:



<https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentrale-pruefungen-10/faecher/>

**Aufgabenbeispiele**

Die vorliegenden Aufgabenbeispiele bieten Unterstützung und Orientierung bei der Vorbereitung auf die Anforderungen der Zentralen Prüfung im Fach Englisch. Grundlage für die Anforderungen in der ZP 10 Englisch sind die Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans sowie die fachlichen Vorgaben für das jeweilige Prüfungsjahr.

- [Aufgabensammlung Hörverstehen \(Anmeldung notwendig\) - \[LINK\] - 21.09.2017](#)
- [Prüfungsunterlagen der letzten Jahre \(Anmeldung notwendig\) - \[LINK\] - 15.12.2017](#)

Die Prüfungsaufgaben der vorangegangenen Prüfungsjahrgänge können nach erfolgter Anmeldung heruntergeladen werden.

### Berechnungsmodell

Kritische Nachfragen haben die veränderten Modalitäten zur Findung der Prüfungsnote hervorgerufen, die von den Lehrkräften als aufwendig und als Mehrbelastung empfunden wird. Daher soll im Folgenden der Vorteil für die Schülerinnen und Schüler erläutert werden, den diese Weiterentwicklung mit sich bringt.

Das neue Berechnungsmodell zur Ermittlung der Gesamtnote im Fach Englisch ermöglicht, die Anzahl der Items in den Prüfungsteilen (v. a. Hörverstehen, Leseverstehen) in einem gewissen Rahmen flexibel zu gestalten. Bis einschließlich 2017 war eine fixe Anzahl von Items notwendig, um die konstante prozentuale Gewichtung der einzelnen Prüfungsteile an der Gesamtnote zu gewährleisten.

An die Stelle dieser fixen Itemanzahl ist ab 2018 eine flexible Anzahl an Items getreten, wodurch die unterschiedliche Informationsdichte der Ausgangstexte angemessener berücksichtigt werden kann. Diese Flexibilisierung ermöglicht die Überprüfung bestimmter Verstehensleistungen in Intervallen, die ausgewogen über den Text verteilt sind. Somit zielt die flexible Itemanzahl insgesamt auf eine kognitive und in der Prüfungssituation auch emotionale Entlastung von Schülerinnen und Schülern.

Damit auch bei einer geringfügig variierenden Itemanzahl der prozentuale Anteil der Prüfungsteile (Hören, Lesen, Wortschatz und Schreiben) an der Bewertung konstant bleibt, ist es erforderlich, die Schülerleistungen über ein Berechnungsmodell zu gewichten. Die dazu notwendigen Rechenoperationen werden in den „Unterlagen für die Lehrkraft“ mittels einer Berechnungstabelle ausgewiesen bzw. können optional auch mithilfe einer entsprechenden Excel-Tabelle berechnet werden.

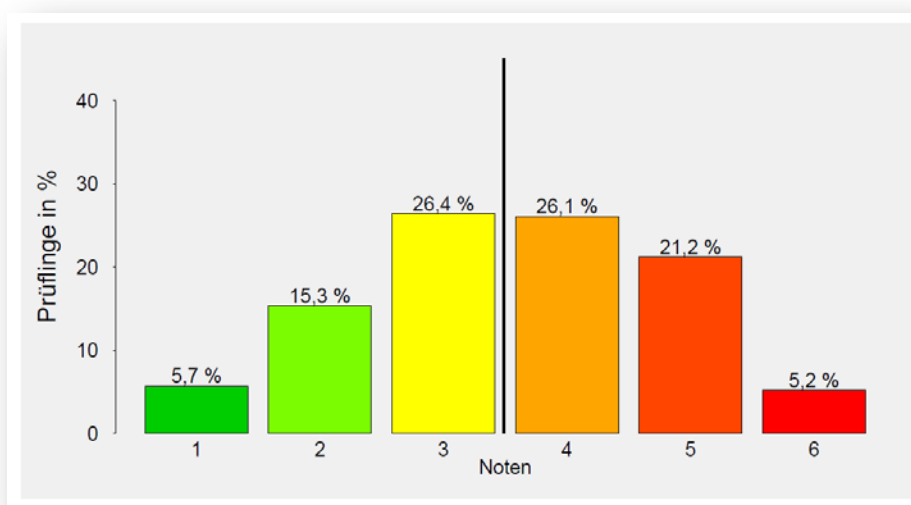
Die optionale Excel-Tabelle für das Fach Englisch kann ebenfalls auf den Seiten der Standardsicherung abgerufen werden:

<https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentrale-pruefungen-10/faecher/>



## 2.1 Allgemeine Rückmeldung zu den Ergebnissen auf dem Anforderungsniveau für den Hauptschulabschluss

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler entsprechen in der Prüfung 2018 insgesamt den Leistungen der vorausgegangenen Prüfungen und zeigen keine Auffälligkeiten. Die mittlere Prüfungsnote aller Prüflinge ist 3,6. Die Verteilung der Prüfungsnoten ist unauffällig und im Vergleich zu den Prüfungen der beiden vorausgegangenen Jahre im Wesentlichen konstant.

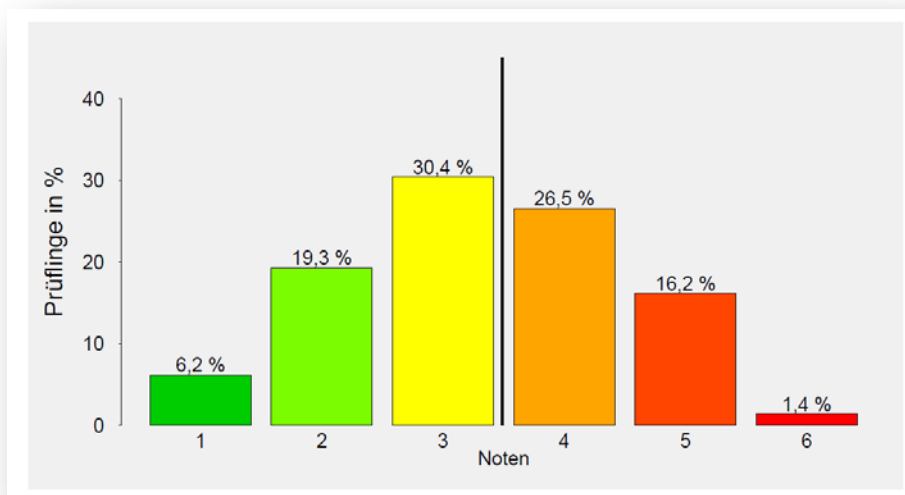


1 Notenverteilung HSA 2018

- Hörverstehen** Im Prüfungsteil Hörverstehen lösen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben, die sich auf das Verstehen spezifischer und expliziter Informationen beziehen sicherer als Aufgaben, die sich auf Informationen beziehen, die mit kontextverwandten Informationen konkurrieren oder solchen, die in den Aufgaben in Paraphrasen wiedergegeben werden. Das Verstehen einfacher, geläufiger idiomatischer Redewendungen fällt ihnen ebenfalls schwerer.
  
- Leseverstehen** In den Aufgaben zum Leseverstehen gelingt es ihnen gut, gezielt explizite Informationen im Text aufzufinden. Schwierigkeiten bereitet ihnen hier, wie beim Hörverstehen, das Verstehen einfacher und geläufiger idiomatischer Ausdrücke.
  
- Schreiben** In der Schreibproduktion zeigen die Schülerinnen und Schüler etwas schwächere Leistungen als bei der Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen Hör- und Leseverstehen. Dies äußert sich neben sprachlichen Unsicherheiten insbesondere in dem Grad der Erfüllung der Teilaspekte der Aufgabe: Während sie die zieltextlichen Anforderungen der E-Mail weitestgehend routiniert umsetzen, haben sie größere Schwierigkeiten, selbstständig Inhalte einzubringen und zu formulieren.

## 2.2 Allgemeine Rückmeldung zu den Ergebnissen auf dem Anforderungsniveau für den mittleren Schulabschluss

Die Schülerinnen und Schüler bewältigen die Anforderungen der Prüfung 2018 insgesamt zufriedenstellend. Die mittlere Prüfungsnote aller Prüflinge ist 3,3. Die Verteilung der Prüfungsnoten ist unauffällig und im Vergleich zu den Prüfungen der beiden vorausgegangenen Jahre im Wesentlichen konstant.



2 Notenverteilung MSA 2018

- Hörverstehen** Im Bereich des Prüfungsteils Hörverstehen zeigen die Schülerinnen und Schüler, dass sie solche Aufgaben, die das Verstehen expliziter Textaussagen erfordern, besser bewältigen als Aufgaben, die eine Verarbeitung von Informationen über längere Textpassagen und das Verstehen von Details erfordern. Insbesondere Aufgaben, die sich auf explizite, lokal klar verortete Informationen beziehen, fallen ihnen tendenziell deutlich leichter.

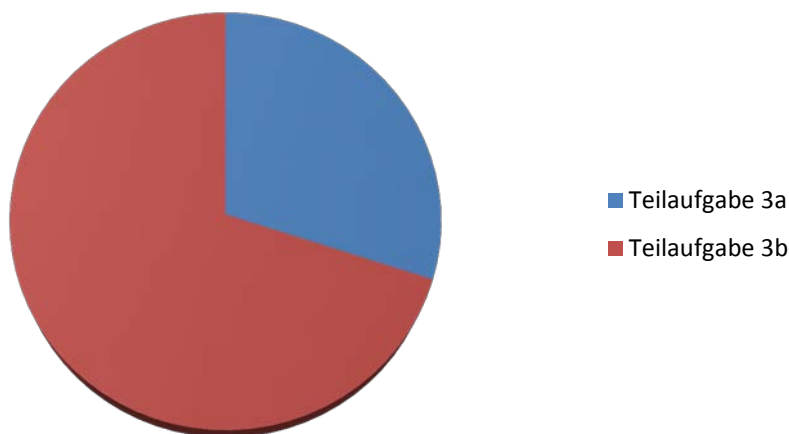
Die Aufgaben zur isolierten Überprüfung des Leseverstehens lösen sie etwas besser als die Aufgaben zum Hörverstehen. Besonders das globale Erfassen von Textaussagen erfüllen sie sicherer als das genaue Verstehen von Details.

**Leseverstehen**

Im Prüfungsteil Schreiben erbringen die Schülerinnen und Schüler wie in den Vorjahren bessere Leistungen in der verständnissichernden Teilaufgabe 1. Allerdings gehen sie hier nicht auf alle durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Aspekte ein und erreichen somit durchschnittlich weniger Punkte im zweiten inhaltlichen Kriterium. Schwierigkeiten bereitet ihnen die analytisch-interpretierende Teilaufgabe 2. Das Lesen zwischen den Zeilen fällt ihnen deutlich schwerer. Es gelingt ihnen nicht ausreichend, von dem Verhalten des Protagonisten auf seine Charaktereigenschaften zu schließen bzw. diese zu belegen. Die Schülerinnen und Schüler erbringen in der kritisch-wertenden Teilaufgabe 3a tendenziell schwächere Leistungen als in der produktionsorientierten Schreibaufgabe 3b. Die inhaltliche Ausgestaltung fällt im Kommentar aufgrund fehlender Begründungen und Konkretisierungen eher knapp aus. Im Vergleich dazu erstellen viele Schülerinnen und Schüler in der Wahlaufgabe 3b ansprechende kreative Texte und erreichen dort auch höhere Punktzahlen.

**Schreiben**

### Aufgabenwahl Teilaufgabe 3



3 Wahlverhalten MSA, Teilaufgabe 3

Etwa 1/3 der Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Wahlaufgabe 3a und erzielen dabei im Durchschnitt 5,5 von 12 möglichen Punkten. 2/3 der Schülerinnen und Schüler wählen hingegen die Wahlaufgabe 3b und erzielen dabei 7,9 von 12 möglichen Punkten.

### 3. Im Fokus: Überprüfung des Wortschatzes

Gute Wortschatzkenntnisse sind die Grundvoraussetzung für erfolgreiches kommunikatives Handeln: Sei es bei der Rezeption von Sprache beim Lesen und Hören oder bei der Produktion von Sprache beim Sprechen und Schreiben, Wortschatzkenntnisse sind notwendig, um in einer Fremdsprache zu kommunizieren. Wortschatzkenntnisse sind sehr individuell und daher auch ein guter Indikator für die Sprachkompetenz von Lernenden.

#### 3.1 Konzeption der Wortschatzüberprüfung

In der ZP10 Englisch werden die Wortschatzkenntnisse von Schülerinnen und Schülern in authentischen kommunikativen Zusammenhängen überprüft, indem kommunikative Rahmen in Hör-, Lese- und Schreibsituationen geschaffen werden, die die Prüflinge gezielt aufgabengeleitet bewältigen müssen. Sie sind der Lebenswelt der Jugendlichen und der anglophonen Gesellschaft entnommen (vgl. KLP Interkulturelle Kompetenzen) und spiegeln kommunikative Anforderungen der realen Welt wider.

#### Integrative vs. isolierte Überprüfung

In der ZP10 werden der rezeptive und der produktive Wortschatz von Schülerinnen und Schülern auf zwei Ebenen überprüft: integrativ in den Hör-, Lese- und Schreibaufgaben (indirekte Überprüfung) sowie isoliert in thematisch fest umrissenen Kontexten (direkte Überprüfung).

#### Isolierte Wortschatzüberprüfung

Die Schülerinnen und Schüler müssen in der direkten Überprüfung Wortschatzkenntnisse in eng umrissenen Themenfeldern zeigen. Die Überprüfung erfolgt entweder im geschlossenen Format der *selected response* (z. B. mittels *Multiple-Choice-Aufgaben*) oder durch das halboffene Format der *limited production* (z. B. mittels *filling gaps, providing short answers*).

Die einzelnen Items sind im Rahmen des avisierten Regelstandards (HSA: A2 des GeR, MSA: B1 des GeR) unterschiedlich schwierig und ermöglichen dadurch eine Differenzierung zwischen den verschiedenen Leistungsniveaus. Die Aufgaben zielen darauf ab, Lexik zu bestimmten Themenbereichen abzurufen. In der Regel greift die isolierte Wortschatzüberprüfung einen für den Prüfungsteil Schreiben relevanten Themenwortschatz auf.

#### Integrierte Wortschatzüberprüfung

Im Rahmen der Schreibproduktion müssen die Schülerinnen und Schüler Wortschatzkenntnisse zeigen, die unterschiedliche Anforderungen erfüllen. Insgesamt werden in der ZP10 z. B. folgende Kenntnisse und Fähigkeiten überprüft:

- Kenntnis von Inhaltswörtern und Wortfamilien zu spezifischen inhaltlichen Schwerpunkten des soziokulturellen Orientierungswissens und deren Verwendung im Zusammenhang,
- Kenntnis von Funktionswörtern und deren adressatenorientierte Verwendung im Zusammenhang (Schreiben),
- Kenntnis von Wortarten und deren Verwendung im Zusammenhang,
- aktives und passives Wissen von Kollokationen,
- Kenntnis von Kognaten und deren unterschiedliche Verwendung im Englischen wie im Deutschen (insbesondere MSA, z. B. *false friends*),
- Kenntnis von Wortbildungsregeln (z. B. Wortstamm + Präfix/Suffix).

**Bewertungsvorgaben**

Die Bewertungsvorgaben zur **isolierten Wortschatzüberprüfung** sehen eine Auswahl antizipierter, gleichwertiger richtiger Lösungen vor. Die Auslassungszeichen stehen für inhaltlich ebenfalls sinnvolle Lösungen, die im Entwicklungsprozess nicht antizipiert wurden. Schülerantworten, die nicht in den Lösungen aufgeführt, inhaltlich jedoch schlüssig und kontextuell passend sind, müssen ebenfalls als richtig gewertet werden.

Die Bewertung des Wortschatzes im Rahmen der **integrierten Wortschatzüberprüfung** bei der schriftlichen Textproduktion erfolgt im Beurteilungsbereich „Ausdrucksvermögen“ (MSA: „Ausdrucksvermögen/Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln“ und „sprachliche Korrektheit“).

Die Anforderungen sind im mittleren Schulabschluss differenzierter ausgewiesen als im Hauptschulabschluss. Sie unterscheiden sich vor allem im Grad der geforderten Selbstständigkeit und Differenziertheit des zu verwendenden Vokabulars.

Ausdrucksvermögen/Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln

Anforderungen		maximal erreichbare Punktzahl
	<b>Der Prüfling ...</b>	
4	löst sich in seinen Formulierungen vom Ausgangstext, indem er eigene Formulierungen und Satzmuster verwendet bzw. den Wortschatz des Ausgangstextes in eigene Formulierungen angemessen integriert.	6
5	bedient sich eines angemessenen allgemeinen und thematischen Wortschatzes sowie der Redemittel der Argumentation und Meinungsäußerung.	6
6	bildet auch komplexere Sätze (z. B. Haupt- und Nebensatz) und variiert den Satzbau.	3

**4 Bewertungsvorgaben MSA**

Die sprachliche Korrektheit des verwendeten Wortschatzes wird in beiden Abschlussniveaus gestuft bewertet. Leitkriterium der Bewertung ist die Häufigkeit der lexikalischen Verstöße und die einhergehende Verständlichkeit des von den Schülerinnen und Schülern verfassten Textes für eine/n zielsprachige/n Adressatin/en. Die Verständlichkeit der schriftlichen Ausführungen ist daher immer aus der Sicht eines Muttersprachlers zu bewerten.

Wortschatz			
0 Punkte	1 – 2 Punkte	3 – 4 Punkte	5 – 6 Punkte
In (nahezu) jedem Satz sind Schwächen im korrekten und angemessenen Gebrauch der Wörter feststellbar. Die Mängel im Wortgebrauch erschweren das Lesen und Verstehen des Textes erheblich und verursachen Missverständnisse.	Einzelne Sätze sind frei von lexikalischen Verstößen. Der Wortgebrauch ist jedoch nicht so fehlerhaft, dass das Lesen und Verstehen des Textes beeinträchtigt wird.	Vereinzelt ist eine falsche bzw. nicht angemessene Wortwahl feststellbar. Einzelne Abschnitte bzw. Textpassagen (mehrere Sätze in Folge) sind weitgehend frei von lexikalischen Verstößen.	Der Wortgebrauch (Struktur- und Inhaltswörter) ist über den gesamten Text hinweg treffend und angemessen.

**5 Bewertungsvorgaben MSA**

Wortschatz		
0 Punkte	1 Punkt	2 Punkte
In (nahezu) jedem Satz sind Schwächen im korrekten und angemessenen Gebrauch der Wörter festzustellen. Die Mängel im Wortgebrauch erschweren das Lesen und das Textverständnis durchweg und verursachen Missverständnisse bei einem Leser, der keine Erfahrungen mit den Texten von Lernern hat.	Nur vereinzelte (Teil-)Abschnitte der E-Mail sind frei von lexikalischen Verstößen. Der Text kann aber trotz dieser Verstöße auch von einem im Umgang mit Lernertexten unerfahrenen Leser im Wesentlichen verstanden werden.	Mehrere längere Passagen der E-Mail sind frei von lexikalischen Verstößen. Das Verständnis der E-Mail wird auch für einen im Umgang mit Lernertexten unerfahrenen Leser durch die Verstöße nicht oder nur geringfügig beeinträchtigt.

6 Bewertungsvorgaben HSA

3.2 Evaluation der Schülerleistungen im Bereich Wortschatz im HSA

3.2.1 Isolierte Wortschatzüberprüfung

Im Vergleich erbringen die Schülerinnen und Schüler im ersten Teil der Wortschatzaufgabe deutlich bessere Leistungen als im zweiten Teil der Wortschatzaufgabe. Dies ist sicherlich auch darin begründet, dass Teil 1 die Zuordnung vorgegebener geschlossener Lösungen zu Sätzen verlangt, während Teil 2 das selbstständige Erkennen gesuchter Wörter aus dem Kontext erfordert.

Bei der isolierten Wortschatzüberprüfung wird häufig deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler über eine zu geringe Sensibilität für Wortarten verfügen. Sie erkennen häufig nicht, welche Wortart zur Bildung eines vollständigen Satzes erforderlich ist.



3. It takes a long time to change these conditions. They do not are f better overnight.

7 Schülerlösung HSA, HT 2018

Diese Verstöße legen nahe, dass die Schülerinnen und Schüler eher intuitiv als regelgeleitet vorgehen.

Bedeutung des Gesamtkontextes

Die Auswertung von Schülerlösungen zeigt ferner, dass es den Prüflingen nicht immer ausreichend gelingt, den Kontext des gesuchten Wortes, der auf die richtige Lösung weist, zu berücksichtigen.

verweist auf die Notwendigkeit eines Adjektivs

For \_\_\_\_\_ people, the situation is even worse: more than 50 % of all South Africans between 15 and 24 were out of work in 2016.

gibt einen inhaltlichen Hinweis auf die gesuchte Lösung



8 Wortschatzaufgabe HSA, HT 2018

Andererseits scheinen die Schülerinnen und Schüler sich jedoch auch von Begrifflichkeiten fehlleiten zu lassen. Sie müssen daher lernen, auf den Gesamtkontext zu achten, um auf das gesuchte Wort schließen zu können.

### 3.2.2 Integrierte Wortschatzüberprüfung

#### Adressatenorientierung

Schülerinnen und Schüler mit breiteren Wortschatzkenntnissen zeigen in der Schreibproduktion vor allem, dass sie adressatenorientierte Texte verfassen können, in denen sie zieltexttypische Floskeln und zieltexttypische Inhalte sprachlich angemessen und weitestgehend variabel einsetzen. Sie schmücken ihre Ausführungen anhand konkreter Beispiele aus und es gelingt ihnen gut, Aussagen adressatenorientiert mithilfe geläufiger Redewendungen zu akzentuieren (z. B. *it is important, I hope, I am worried, I like*). Sie greifen Textkonventionen auf, indem sie z. B. Fragen nach dem Befinden stellen, Auskunft zum eigenen Befinden geben, ergänzende Kommentare formulieren und kleinere Variationen zum überprüften Themenvokabular verwenden (z. B. Ausdruck von Vorlieben/Abneigungen, Berufswünschen/-feldern, Hoffnungen/Sorgen, Stärken/Schwächen).

**Adressatenorientierung**

Es gelingt ihnen, spezifische Ausdrücke an geeigneter Stelle durch einfache Synonyme zu variieren (z. B. *children/kids, I like/I'm good at/I want*). Gelegentlich greifen sie sogar idiomatische Ausdrücke auf, die im Sinne der geforderten Kommunikationssituation (E-Mail an eine südafrikanische Jugendliche) ein angemessenes Register treffen und somit als sehr adressatenorientiert zu betrachten sind (z. B. *That's great to hear. Take care*). Verstöße gegen die Orthografie fallen nicht ins Gewicht, da die Bedeutung auf der Lautebene oder durch Variation des spezifischen Themenwortschatzes eindeutig ist (z. B. *frandly and nice*). Germanismen stören die Kommunikation nicht erheblich. Hervorzuheben ist außerdem, dass es ihnen gelingt, Füllwörter adäquat einzusetzen, um lexikalische Lücken zu kompensieren. Der Einsatz dieser kommunikativen Strategie stellt ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal der Textqualität zwischen stärkeren und schwächeren Schülerinnen und Schüler dar.

**Sprachliche Variationen**



Hi Nceba

I hope that you are fine. I heard that you are in the last year of school. thats great to hear. Do you know what job you want to do in the future. When yes do you know how many hours you have to work ~~and~~ everyday and how much money you will get.

I want to work in a school with childrens. I also have some work experience. ~~At schoo~~ From school I had to work everyday tuesday for a year. I like to see how they ~~kids~~ grow up and how they learn different things every day. For this job it is important to work in teams and I am very good at it. I hope that I get a job in a school where the people who I am working with that they will be frandly and nice.

I am worried about that mayby in a couple years I dont want to work with children because the kids are allways loud and thats very stressfull.

well I hope that you planned you future good mayby you can text me back and tellr me how you life is going on.

take care

angemessene zieltext-sprachliche Floskel

schöne adressatenorientierte sprachliche Ausschmückung

Einsatz eines spezifischen Themenwortschatzes

gelungene Kompensation für lexikalische Lücken

Variation des Themenwortschatzes

Übertragung deutscher Formulierungen ins Englische

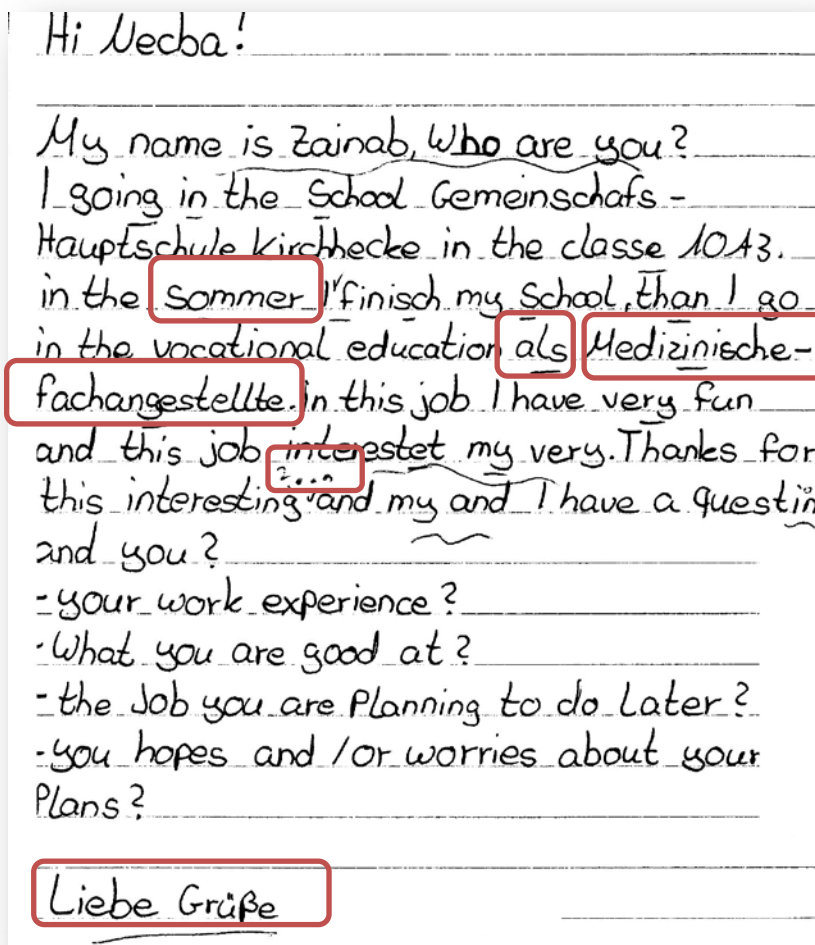
gelungener Einsatz situationsangemessener Füllwörter

gelungener adressatenorientierter und situationsgerechter Briefabschluss

9 Schülerlösung HSA, HT 2018

**Kompensationsstrategien**

Schülerinnen und Schüler mit geringeren Wortschatzkenntnissen können fehlendes Vokabelwissen nicht adäquat durch entsprechende Strategien kompensieren. Sie greifen überwiegend auf das Deutsche zurück und erkennen nicht, dass die südafrikanische Briefpartnerin ihre Mitteilung aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht verstehen kann. Ebenso häufig verwechseln sie lautlich ähnliche Begriffe wie *then – than*, verwenden Germanismen (z. B. *visit a school, make a job after school*) oder wählen ein unpassendes Register (z. B. *Yours faithfully*).



## 10 Schülerlösung HSA, HT 2018

Trotz der Vertrautheit des inhaltlichen Schwerpunktes der Schreibaufgabe (*work experience*) rufen viele Schülerinnen und Schüler einen fehlerhaften thematischen Wortschatz ab. Die Ausführungen von Prüflingen, die insgesamt die Prüfung mit ausreichenden und schwächeren Leistungen abschließen, zeugen häufig von sprachlicher Unselbstständigkeit, was sich vor allem darin zeigt, dass sie mitunter sogar die sprachlichen Impulse, die ihnen die Aufgabe in bereits sprachlich reduzierter Form vorgibt, in ihre Textproduktion einbinden.

**Thematischer Wortschatz**

Die Bewertungsvorgaben sehen in diesem Fall vor, dass Abzüge bei entsprechenden Verstößen durch die korrigierende Lehrkraft im Beurteilungsbereich Sprachliche Leistung/Darstellungsleistung vorgenommen werden müssen.

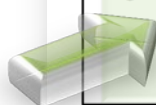
**Bewertungsvorgaben**

**Sprachliche Leistung/Darstellungsleistung**

Ausdrucksvermögen und kommunikative Textgestaltung

Die **maximale Punktzahl** für Ausdrucksvermögen und kommunikative Textgestaltung darf nicht überschritten werden.

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	<b>Der Prüfling ...</b>	
1	verfasst einen inhaltlich und sprachlich <sup>1</sup> zusammenhängenden Text.	2
2	formuliert in vollständigen Sätzen.	2
3	bildet neben Hauptsätzen gelegentlich auch Nebensatzkonstruktionen.	2
4	berücksichtigt die gebräuchlichen Elemente einer E-Mail an eine dem Verfasser entfernt bekannte Person gleichen Alters (Anrede und Schlussformel).	2
5	verfasst seinen Text adressatenbezogen, durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verzicht auf deutsche Begrifflichkeiten</li> <li>• englischsprachige Erläuterung spezifisch deutscher Begriffe oder Umschreibung solcher Begriffe, deren englische Entsprechung der Prüfling nicht kennt</li> <li>• Berücksichtigung eines angemessenen Registers</li> </ul>	2
6	Für einen besonders gelungenen zusammenhängenden Text können ggf. bis zu 2 zusätzliche Punkte vergeben werden. (2)	



**11 Bewertungvorgaben HSA**

**3.3 Evaluation der Schülerleistungen im Bereich Wortschatz im MSA**

**3.3.1 Isolierte Wortschatzüberprüfung**

Die empirische Auswertung der isolierten Wortschatzüberprüfung zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler solche Items besonders gut lösen konnten, die sich auf geläufige Kollokationen beziehen (Item 7, Item 10). Schwerer fällt ihnen dagegen die Differenzierung zwischen inhaltlich verwandten Wörtern, die ihnen in den *Multiple-Choice-Aufgaben* angeboten werden.

**Bedeutung des Gesamtkontextes**

Schülerinnen und Schüler zeigen häufig, dass sie geläufige Kollokationen verinnerlicht haben (z. B. *to be treated + Adverb by others*). Wie auch im HSA gelingt es jedoch nicht allen Schülerinnen und Schülern, im Rahmen der isolierten Wortschatzüberprüfung den Kontext der Wortschatzlücke ausreichend zu berücksichtigen.



2. All children under 18 have these rights. No child should be treated by others no matter who they are, where they live or whether they are a boy or a girl.

**12 Schülerlösung, MSA HT**

Sie erkennen häufig das inhaltlich gesuchte Wort, es gelingt ihnen jedoch nicht immer, die Bedeutung ins Englische zu übertragen. In diesem Zusammenhang werden Interferenzen zwischen dem Deutschen und der Zielsprache deutlich.

**Interferenzen**

4. The government has the order to make sure your rights are protected.



**13 Schülerlösung, MSA HT**

Insgesamt fallen den Schülerinnen und Schülern solche Aufgaben, die auf die Kenntnis von geläufigen Kollokationen abzielen, deutlich leichter als Aufgaben, die auf die Kenntnis themenspezifischer Wörter abzielen.

Schwächere Leistungen im Bereich der isolierten Wortschatzüberprüfung legen nahe, dass sie mit schwächeren Lesefertigkeiten korrelieren. Wie auch im Hauptschulabschluss gelingt es den Schülerinnen und Schülern nicht immer, den Kontext des gesuchten Wortes zu berücksichtigen. Hinzu kommt eine geringe Sensibilität für grammatikalische Strukturen, die ebenfalls Aufschluss darüber geben können, welche Wortart in den einzelnen Aufgaben gesucht wird.

**Grammatikalisches Bewusstsein**

8. You have the right to a good education. You should be MUST to go to a school and learn.



**14 Schülerlösung, MSA HT**

Gelegentlich kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler mehrere Lösungsoptionen anbieten. Dies führt zu Unsicherheiten bei der Korrektur durch die Lehrkraft. Unter Umständen sind nicht alle vom Prüfling vorgebrachten Lösungen korrekt, sodass die Lehrkraft ggf. entscheiden muss, welche Lösung bzw. ob sie die Auswahl akzeptiert.

**Weiterentwicklung der Instruktionen**

13. You have the right to know your rights! Adults should know about these rights and help you to explain, talk about them too, so that you are well informed.



**15 Schülerlösung, MSA HT**

Aufgrund dieser Beobachtung wird in zukünftigen Prüfungen die Instruktion *Fill in suitable words or tick the correct box* um den folgenden Hinweis für Schülerinnen und Schüler erweitert: *Give only one solution*. Dies ist auch der ausdrückliche Wunsch der befragten Lehrkräfte. Diese Weiterentwicklung erhöht die Transparenz für die Prüflinge und erleichtert die Korrektur durch die Lehrkraft.

**3.3.2 Integrierte Wortschatzüberprüfung**

**Selbstständige Sprachverwendung**

Schülerinnen und Schüler mit geringeren Wortschatzkenntnissen tendieren in der Schreibproduktion zu zahlreichen Übernahmen aus dem Grundlagentext. Das wird vor allen Dingen in der Aufgabe zur Verständnissicherung und in der Analyseaufgabe deutlich. Die Schülertexte weisen in der ersten Teilaufgabe ein hohes Maß an reproduktiver Wiedergabe aus dem Text auf und lassen sprachlich selbstständige Formulierungen vermissen. Der Inhalt gleicht einer Nacherzählung und erfüllt nicht mehr die geforderten zieltextlichen Anforderungen. In der Konsequenz sind die Ausführungen zur Teilaufgabe 1 (Verständnissicherung) zu ausführlich und weisen irrelevante Details auf, während die Ausführungen zur Teilaufgabe 2 (Analyse) deutlich zu kurz ausfallen.

**Differenziertheit des Ausdrucks**

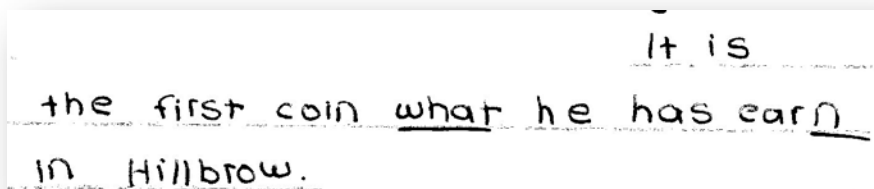
Schwächere Wortschatzkenntnisse spiegeln sich auch in der Verwendung von generischen Wörtern wie *people* und *things* wider, die stellvertretend für Bedeutungen stehen, welche die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 10 differenzierter ausdrücken können müssten (z. B. *friends, customers, adults, earn money, offer help*). Insbesondere die Verwendung der Begrifflichkeit *things* wird zwar strategisch als Kompensation für Wortschatzlücken verwendet, jedoch häufig leider falsch.

**Orthografie**

Beobachtbar ist ferner, dass Schülerinnen und Schüler Wörter wählen, die auf der lautsprachlichen Ebene auf eine spezifische Bedeutung weisen, auf der schriftsprachlichen Ebene jedoch entweder nicht existieren oder Homophone darstellen.

**Interferenzen**

Interferenzen aus dem Deutschen treten insbesondere bei der Verwendung von Interrogativ- und Relativpronomina auf. Diesbezügliche Fehler lassen sich vor allem aus der deutschen Umgangssprache herleiten.



16 Schülerlösung, MSA HT

**Schulung des themenspezifischen Wortschatzes**

Mit Blick auf die in Teilaufgabe 2 geforderte Charakterisierung des Protagonisten Siphos ist es empfehlenswert, im Unterricht immer wieder Gelegenheiten zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler ein diesbezügliches Themenvokabular aufbauen und festigen können. Insgesamt verwenden sie mehrheitlich einfache Vokabeln wie *nice* und *friendly*, differenziertere Beschreibungen des Wesens Siphos nehmen sie eher selten vor (z. B. *unsure, courageous, self-confident, polite*).

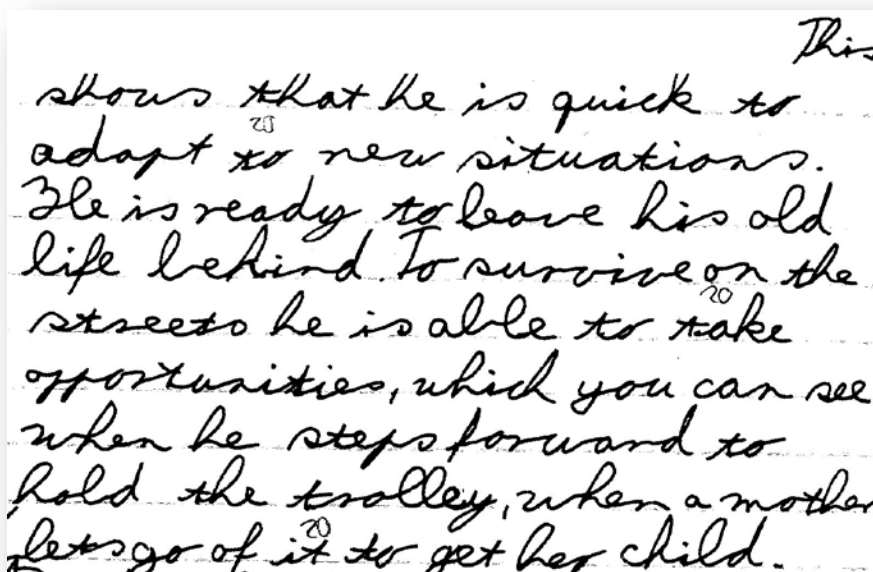
Darüber hinaus ist auffällig, dass Schülerinnen und Schüler immer wieder in ihren Ausführungen zur Teilaufgabe 2 persönliche Wertungen durch Redewendungen wie *I think* und *In my opinion* einbringen. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass das Einbringen persönlicher Stellungnahmen in die Analyse nicht den formalen Anforderungen an das geforderte Zieltextformat entspricht und dieser Verstoß in der Regel von den Lehrkräften nicht – wie erforderlich – im Beurteilungsbereich Kommunikative Textgestaltung in Abzug gebracht wird.

**Sprachliche Konventionen des geforderten Zieltextformats**

Vereinzelt Schülerinnen und Schülern, die über größere Wortschatzkenntnisse verfügen, gelingt es eher, ihre Mitteilungsabsichten variabel, klar und ohne Redundanzen auszudrücken.

Dabei verwenden sie ein angemessenes Sprachregister, das dem geforderten Zieltextformat entspricht (hier Teilaufgabe 2 (Analyse), z. B. *adapt to new situations, which you can see*), binden zur Charakterisierung Siphos verschiedene Adjektive ein und illustrieren diese Eigenschaften an selbstständig formulierten Belegen aus dem Text. Sprachliche Übernahmen aus dem Ausgangstext kommen seltener vor.

**Angemessenheit der Registerwahl**



This shows that he is quick to adapt to new situations. He is ready to leave his old life behind. To survive on the streets he is able to take opportunities, which you can see when he steps forward to hold the trolley, when a mother lets go of it to get her child.



17 Schülerlösung MSA, HT Teilaufgabe 2

Es gelingt ihnen ferner, ihre Texte klar, leserlenkend und adressatenorientiert zu formulieren. Dabei greifen sie insbesondere auf ein zieltext- und situationsadäquates Register zurück, setzen gezielt beschreibende Adjektive ein, nutzen verstärkende Adjektive zum Ausdruck der Emphase, verbinden Gedanken mit *connectives*, um Gegensätze, Einschränkungen oder Verknüpfungen auszudrücken und binden idiomatische Ausdrücke in ihre Texte ein. Auch wenn die Schülertexte in der Regel mehrere Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit aufweisen, so sind sie dennoch mit Blick auf das Ausdrucksvermögen als positiv zu werten.

**Adressatenorientierung**



Dear Diary, ✓

today was a very exciting day. Jabu and I helped costumers with their trolleys and earned a bit<sup>21</sup> money. The live on the street is hard and very diffent from that at home, but I like it. I'm never alone and my friends and I take care of each other. There is only one thing that is not so good, to earn money. It's sometimes really difficult because you don't know how to get some cash. There<sup>10</sup> are sometime people who give you 5€! but this doesn't happen often. Jabu know how to earn cash and also he is a very good friend ~~who~~ who could be really funny and tell interesting stories from the street. He live since a very long time on the street because his parents died in a car crash. The government want to send him to Europe to his aunt, but he doesn't want and runs away from the police. Since this day Jabu sleeps every night on the streets. For tomorrow I wish we find a 20€ bill. With this money we could by so much food for us and also clean water. I also wish to travel one day, in a couple of years, away from this dirty city. North America is very cool, I think. Somebody told me that there are 100m high buildings every where and there are many modern and fast cars. I hope this is real and, one day I wish I could see it with my own eyes.

Verwendung ausschmücker Adjektive

Verwendung passender idiomatischer Ausdrücke und Register

Verwendung verstärkender Adverbien

absichtsvoller Einsatz von connectives

Verwendung idiomatischer Ausdrücke

Verwendung verstärkender Adverbien

Verwendung verstärkender Adverbien

Verwendung ausschmücker Adjektive

Verwendung verstärkender Adverbien

absichtsvoller Einsatz von linking words

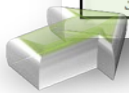
Verwendung idiomatischer Ausdrücke

Verwendung ausschmücker Adjektive

**Sprachliche Leistung/Darstellungsleistung**

Kommunikative Textgestaltung

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	<b>Der Prüfling ...</b>	
1	erstellt durchgängig verständliche und flüssig lesbare Texte.	4
2	stellt die einzelnen Gedanken sinnvoll geordnet und ohne unnötige Wiederholungen dar.	4
3	beachtet die Konventionen der jeweils geforderten Zieltextformate.	4



**19 Bewertungsvorgaben MSA**

Die Wahlaufgabe 3a erfordert eine kritisch-wertende Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler zu einem spezifischen Aspekt des Ausgangstextes. Der Kommentar oder die Diskussion ermöglicht in diesem Zusammenhang u. a. die Überprüfung des individuellen Wortschatzes der Meinungsäußerung. Gute Schülerleistungen zeigen Ausdrücke wie *In my opinion, I think, Personally, I believe*, die variabel in die Texte eingebunden werden. Sie werden durch persönliche Wertungen wie z. B. *it's unfair, it doesn't even matter, it's not easy, it must be hard, it's very helpful* ergänzt. Gleichsam gelingt es ihnen, Modalverben wie *should* und *must* adäquat und zielgerichtet zum Ausdruck ihrer persönlichen Forderungen einzusetzen. Leider vernachlässigt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler jedoch die Formulierung eines persönlichen Fazits, das sich schlüssig aus ihrer vorausgegangenen Argumentation ergibt und das mithilfe sprachlicher Mittel der abschließenden persönlichen Zusammenfassung wie z. B. *All things considered, To conclude, To sum up, In summary, All in all* leserlenkend eingeleitet wird.

**Redemittel der Argumentation und Meinungsäußerung**

Insgesamt wird deutlich, dass im Unterricht der Entwicklung eines grundlegenden Funktionswortschatzes (z. B. *connectives, linking phrases*) sowie themenspezifischer Wortschatze größere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Die Bedeutung der gezielten Wortschatzarbeit zu spezifischen Themenfeldern sowie die gezielte Entwicklung eines Funktionswortschatzes sind vor allem mit Blick auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe besonders hervorzuheben.

**Schulung der Wortschatzkenntnisse**



... In my opinion every child has the right to be treated the same no matter how they look like or where<sup>so</sup> they live. It's unfair when other<sup>one's</sup> children are treated better than someone<sup>others</sup> else. It doesn't even matter if they are black, white, if they have a home or not. Everybody should ~~be~~ treated the same. They are all humans and are the same. | Siphos situation is not easy because he<sup>109</sup> don't have a home and no family who supports him. ~~It's~~ not easy to live without a family which don't support you. It must be hard when<sup>10</sup> you live on the streets and must look how to live.

20 Schülerlösung, MSA HT

### 3.4 Zusammenfassendes Fazit

Insgesamt ist feststellbar, dass größere Sicherheit im Gebrauch des englischen Wortschatzes mit inhaltlich umfangreicheren und informativeren Texten korreliert. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die bessere Texte schreiben, erzielen auf beiden Abschlussniveaus auch ein besseres Ergebnis in der Wortschatzprüfung. Dagegen gelingt es vielen Schülerinnen und Schülern nicht zufriedenstellend, lexikalische Redundanzen zu vermeiden und einfache Synonyme zu verwenden oder lexikalische Lücken durch entsprechende Strategien zu kompensieren. Interferenzen mit dem Deutschen fallen in beiden Abschlüssen immer wieder auf, vor allem solche, die der deutschen Umgangssprache zuzuordnen sind.

Die Fehlerkennzeichnung der Lehrkräfte zu den Schülertexten der Schreibaufgabe beziehen sich insgesamt eher auf Grammatikfehler als auf Wortschatz- oder Ausdrucksfehler. Mängel im Bereich des Ausdrucksvermögens bei der Schreibproduktion werden bei der Bewertung nicht immer hinreichend berücksichtigt.

#### 4. Handlungsperspektiven und Anregungen für die Unterrichtsarbeit

Die Forschung zeigt, dass Wortschatzkenntnisse in sehr hohem Zusammenhang mit der Note stehen, die Schülerinnen und Schüler in den fremdsprachlichen Fächern erreichen (Lauer und Goldstein, 2004). Diese Erkenntnis legt folgende Fragen nahe:

- Wie soll Wortschatz idealerweise vermittelt werden?
- Wie können wir Schülerinnen und Schüler beim Wortschatzlernen unterstützen und motivieren?
- Welche Wörter sollen Schülerinnen und Schüler erlernen?

Sprache ist in der heutigen Welt einem stetigen Wandel unterworfen. Daher verändert sich auch die Wichtigkeit spezifischer Wortfelder, Floskeln und Redewendungen, die im Fremdsprachenunterricht für die Bewältigung von Kommunikationssituationen in der jetzigen und zukünftigen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind und sein werden. Einigkeit herrscht darüber, dass die Häufigkeit sowie die Qualität der Begegnung mit neuem Wortschatz ein wesentlicher Faktor im erfolgreichen Wortschatzlernen darstellt (Webb und Nation, 2017). Wie schwierig es für Schülerinnen und Schüler ist, neues Vokabular zu lernen, hängt maßgeblich davon ab, wie gut es in ihr bestehendes Sprachwissen passt (z. B. bezüglich Orthografiekenntnisse, Wortbildungskenntnisse, Kollokationen) und wie bedeutungsvoll sie es erfahren.

##### Erkenntnisse der Wortschatzforschung

Das Lernen von Bedeutung und Form englischsprachiger Wörter ist ein wesentlicher Schritt zum Wortschatzerwerb. Ganz wesentlich ist jedoch die Begegnung mit neuen Wörtern in unterschiedlichen Hör- und Lesesituationen sowie deren Anwendung beim Schreiben und Sprechen. Laut neuerer Studien macht die Vermittlung bzw. das Lernen von Wörtern in lexikalischen Einheiten, mit Synonymen oder Antonymen das nachhaltige Lernen des einzelnen Wortes deutlich schwieriger, weil Schülerinnen und Schüler sie durch diese Methodik häufig durcheinander bringen.

##### Methodik der Wortschatzarbeit

Unterstützung beim Wortschatzlernen erfahren Schülerinnen und Schüler vor allem durch

- die Sensibilisierung für Aussprache, Orthografie, Morphologie, Kollokationen neuer Wörter,
- das Erlernen von Vokabellernstrategien (z. B. Mnemotechniken),
- die Einführung von neuen Wörtern in authentischen Verwendungszusammenhängen,
- die beiläufige und stetige Wiederholung und Anwendung dieser Wörter in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen (mündlich, schriftlich, medial).

Überraschenderweise erwerben wir einen großen Teil unseres fremdsprachigen Vokabulars beiläufig, z. B. beim Lesen oder Hören. Das ist darin begründet, dass unsere Aufmerksamkeit auf das Verständnis der Aussage gerichtet ist. Die Häufigkeit und der Abwechslungsreichtum der Begegnung mit neuem Vokabular führen schließlich dazu, dass wir neue Wörter, Floskeln etc. lernen. Daher folgern

##### Beiläufiges Lernen

Webb und Chang (2015): Je größer der sprachliche Input ist, dem wir Schülerinnen und Schüler aussetzen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lernern Wörter wiederholt und in unterschiedlichen Kontexten begegnen und sie dadurch lernen.



Welche Gelegenheiten schaffen Sie in Ihrem Unterricht, in denen Ihre Schülerinnen und Schüler Vokabeln gezielt oder eher beiläufig lernen?

Gezieltes Lernen	Beiläufiges Lernen

### 4.1 Entwicklung des Wortschatzes im Unterricht

Vokabeln beiläufig zu lernen scheint der Schlüssel zum erfolgreichen Wortschatzerwerb zu sein. Im Unterricht sollten daher vielfältige Gelegenheiten geschaffen werden, um neuem Vokabular immer wieder zu begegnen. Dies kann z. B. erreicht werden durch

- extensives Lesen,
- extensives Hören/Sehen,
- stetige Wiederholung von Wörtern in verschiedenen Kontexten,
- integratives Lernen von Wörtern durch *linked skills*.

#### Extensives Hören und Lesen

Das extensive Hören und Lesen ist für das Wortschatzlernen so bedeutsam, da längere Texte mehr Gelegenheiten zum Abruf von und Begegnung mit themenspezifischem Wortschatz, Redewendungen etc. bieten und die Begegnung in vielfältigen Zusammenhängen erfolgt. Wiederholtes Lesen eines Hörtextes erhöht das Wortschatzlernen, stellen Webb und Nation (2017) fest.

Die folgenden Übersichten fassen einige Ideen zusammen, wie Wortschatzarbeit in Kombination mit der Schulung der funktional kommunikativen Fertigkeiten praktisch umgesetzt werden kann.

#### Anregungen für den Unterricht

Was?	Wie?
<i>extensive listening</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• regelmäßige Begegnung mit Hörverstehenstexten</li> <li>• gleichzeitiges Hören und Lesen eines Textes</li> <li>• regelmäßige Begegnung mit englischsprachigen Filmen und Sendungen</li> <li>• regelmäßiger Einsatz von Hörbüchern/vertonten Texten</li> <li>• Vorlesen von Texten durch die Lehrkraft</li> <li>• Gespräche zur Förderung der Mündlichkeit</li> <li>• Bewusstmachung eines themenspezifischen Wortschatzes vor der Begegnung mit einem Audiotext</li> </ul>

Schriftliche Texte weisen im Gegensatz zu mündlichen Texten tendenziell einen breiteren Wortschatz auf und eignen sich daher hervorragend für den Wortschatzerwerb. Sie haben zudem den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur dem Lautbild der Wörter begegnen, sondern auch ihrem Schriftbild.

Was?	Wie?
<p><i>extensive reading</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• selbstständiges Lesen von <i>graded readers</i></li> <li>• wiederholtes Lesen bekannter Texte</li> <li>• digitales Lesen z. B. mit einem <i>e-book</i>, da hier Wörter unmittelbar und einfach „nachgeschlagen“ werden können</li> <li>• <i>speed reading</i>: Die Schülerinnen und Schüler müssen einen kurzen Text (ca. 500 Wörter) innerhalb einer bestimmten Zeit lesen und anschließend kurze Verständnisfragen lösen, ohne auf den Text rekurrieren zu können. Ziel ist, von 10 Fragen zwischen 7 und 8 beantworten zu können. Wenn es ihnen nicht gelingt, verstehen sie den Text nicht ausreichend. Die Lerner dokumentieren ihr Textverständnis in einem <i>comprehension graph</i> (siehe Anhang) und können so ihren Fortschritt visualisieren.</li> <li>• <i>interactive reading</i>: Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler in den Leseprozess einzubeziehen, indem sie z. B. dazu angehalten werden, Gehörtes zu kommentieren, selber laut vorzulesen, die Handlung zu diskutieren, die Charaktere zu beurteilen oder Hypothesen über die Fortsetzung zu formulieren.</li> <li>• <i>reading as a writer</i>: Ziel ist, einen Text so zu lesen, als müssten die Schülerinnen und Schüler ihn selbst verfassen. Dabei richten sie ihre Aufmerksamkeit auf hilfreiche sprachliche Mittel (z. B. sprachliche Einleitung von Gedanken, Sinnabschnitten etc.) und Vokabular, das ihnen wertvoll erscheint.</li> <li>• <i>glossing</i>: Ein <i>gloss</i> besteht aus einer kurzen Erklärung eines Wortes oder Satzes in einem Text. Es ist empfehlenswert, nicht die Bedeutung im Kontext anzugeben, sondern die Kernbedeutung des Wortes. Dies ermöglicht, dass die Schülerinnen und Schüler die situative Bedeutung aus dem Zusammenhang erschließen müssen. Zu viele oder komplexe Annotationen sind eher hinderlich.</li> </ul>

**Anregungen für den Unterricht**

Das integrative Lernen von Wörtern durch *linked skills*, d. h. im Kontext von kommunikativen Situationen beim Hören und Lesen bzw. Sprechen und Schreiben, scheint das nachhaltige Lernen besonders effektiv zu unterstützen. In diesem Zusammenhang seien Informationstransferaktivitäten vorgestellt, durch die die vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) miteinander verwoben werden. Der Informationstransfer kann rezeptiv wie produktiv erfolgen. Rezeptive Informationstransferaktivitäten beziehen sich auf Informationen, die beim Lesen oder Hören präsentiert werden und in einen produktiven Kommunikationsmodus übertragen werden. Sie ermöglichen die wiederholte Begegnung und Anwendung neuen Vokabulars.

***Linked skills***

Anregungen für den Unterricht

Was?	Wie?
<i>receptive information transfer</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>listening input</i>: z. B. eine Ergänzungsaufgabe bewältigen (z. B. eine Tabelle oder ein Formular ausfüllen); Nacherzählen von Gehörtem/Gelesenem</li> </ul>
<i>productive information transfer</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>written input</i>: z. B. eine Tabelle einem Kommunikationspartner erläutern oder die Informationen verschriftlichen</li> </ul>

Eine wertvolle Variation stellen *split information tasks* dar, in denen zwei oder mehrere Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Informationen zu einem spezifischen Thema einander ihre Informationen mitteilen, um einen gemeinsamen vollständigen Informationsstand zu gewinnen.



Welche Vokabelaktivitäten werden in Ihrem Lehrwerk verwendet? Erstellen Sie eine Liste unterschiedlicher Aktivitäten. Beantworten Sie anschließend die folgenden Fragen.

Reflexionsfrage	Antwort
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Aktivitäten ermöglichen das beiläufige Lernen von Vokabular?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwiefern unterstützen die Aktivitäten das integrierte Wortschatzlernen in Kombination mit den 4 Fertigkeiten (<i>linked skills</i>)?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Aktivitäten fördern das bewusste Lernen von Vokabular?</li> </ul>	

**Wiederholung**

Die Wiederholung neuer Wörter in regelmäßigen Intervallen unterstützt das nachhaltige Behalten. Gleichzeitig ist es empfehlenswert, die Qualität der Begegnung mit neuem Vokabular zu erhöhen, indem Schülerinnen und Schüler bewusst ihre Aufmerksamkeit auf die Bedeutung, Verwendung und Formung neuen Vokabulars richten, z. B. durch

- das Nachschlagen von Wörtern im zweisprachigen Wörterbuch,
- das Recherchieren von Anwendungsbeispielen,
- die spielerische Anwendung von Wörtern z. B. in *cloze activities*, *crosswords*, *word searches*, *matching activities* (siehe auch Anhang),
- die Sensibilisierung für Wortbildungsstrategien.

Es ist empfehlenswert, den Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Sekundarstufe I vielfältige Gelegenheiten zu bieten, unterschiedlichste Strategien zu entwickeln, um kommunikative Situationen trotz eines individuell begrenzten Wortschatzes zunehmend sicher bewältigen zu können. Darunter fällt insbesondere

**Strategien**

- die Konzentration auf das, was sie verstehen,
- das Erschließen von Bedeutungen aus dem Zusammenhang,
- das Herleiten von Bedeutungen aus dem Deutschen und aus anderen Sprachen,
- das Herleiten von Bedeutungen unter Rückgriff auf Wortfamilien,
- das Erschließen von Bedeutungen unter Rückgriff auf Wortbildungsstrategien,
- die Kompensation lexikalischer Lücken durch Paraphrase, Beispiele etc.
- die Sensibilität für Sprachregister durch eine adressatenorientierte Wortwahl (insbesondere Schreiben).

## 5. Anhang

### 5.1 Glossar

A	<b>Wortschatz</b>
B	<b>Grundwortschatz</b>
C	Derjenige Wortschatz, der sich trotz der sich stetig wandelnden Welt nicht wesentlich verändert, sondern stabil bleibt. Im Fremdsprachenerwerb stellt er ein basales Wortschatzwissen zur Bewältigung einfacher kommunikativer Mitteilungsabsichten dar, auf dem im Verlauf des Sprachlernprozesses aufgebaut wird.
D	
E	
F	<b>Allgemeiner Wortschatz</b>
G	Derjenige Wortschatz, der in einer Sprachgemeinschaft am häufigsten verwendet wird. Der Allgemeinwortschatz ist aufgrund der sich stetig wandelnden Welt einer kontinuierlichen Veränderung unterworfen. Neue Wörter finden ihren Eingang, andere geraten in Vergessenheit oder werden nicht mehr so häufig gebraucht, da sie an Bedeutung für die Sprachgemeinschaft verloren haben.
H	
I	
J	
K	<b>Themenwortschatz</b>
L	Wortschatz, der verschiedene Wörter, Phrasen und Begrifflichkeiten zu einem spezifischen Thema zusammenfasst, z. B. positive Charaktereigenschaften, Begrifflichkeiten zu einem spezifischen Themenfeld (z. B. <i>travelling</i> ).
M	
N	
O	<b>Funktionswortschatz</b>
P	Wortschatz, der unabhängig von einem spezifischen Thema einen Zieltext strukturiert und dadurch leserlenkende Funktion hat (z. B. Konnektoren, zieltexttypische Phrasen). Er bezieht sich z. B. auf Kommunikationsabsichten wie Konkretisierung, Darstellung von Gegensätzen, Konzessionen oder Gliederung eines Textes. Der Funktionswortschatz trägt maßgeblich zur adressatenorientierten Textproduktion (mündlich/schriftlich) bei (z. B. beim Kommentar oder bei der Analyse). Er verbindet häufig verschiedene Gedanken oder leitet neue Sinnabschnitte bzw. Aussageabsichten ein.
Q	
R	
S	
T	
U	
V	<b>Register</b>
<b>W</b>	Das Register stellt die stilistische Ebene einer Sprache bzw. die Nuancen einer Sprache dar. Das Register ist von der kommunikativen Situation abhängig. Es unterscheidet sich in Kommunikationssituationen z. B. mit Blick auf den Anlass (z. B. formell/informell), die Vertrautheit der Kommunikationspartner (z. B. distanziert/fremd/vertraut/freundschaftlich), die Zugehörigkeit spezifischer gesellschaftlicher Gruppen (z. B. Jugendliche/Erwachsene) und setzt spezifische sprachliche Codes voraus. Das Register ist in der Regel auf spezifische Sprechergruppen hin ausgerichtet und weist Merkmale, Redewendungen oder Begrifflichkeiten auf, die für diese Gruppen kennzeichnend sind.
X	
Y	
Z	

## 5.2 Leitfragen zur Selbstreflexion für Lehrerinnen und Lehrer

Zu einer reflektierenden Praxis zählt auch, das eigene professionelle Handeln regelmäßig zu hinterfragen. Die nachfolgenden Leitfragen sollen Sie darin unterstützen darüber nachzudenken, welche Maßnahmen der Wortschatzförderung Sie in Ihrem Unterricht regelmäßig praktizieren.

### Unterrichtliche Einbindung von Wortschatzarbeit in den Englischunterricht

**Ziel:** Bewusstmachung der Rolle der Wortschatzförderung im eigenen Unterricht

Leitfragen	Ihre Antworten
<b>Rollendefinition</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Rolle nehmen Sie in Ihrem Unterricht bei der Wortschatzvermittlung ein?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie definieren Sie die Rolle der Lernenden beim Wortschatzlernen?</li> </ul>	
<b>Stellenwert der Wortschatzarbeit im Unterricht</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie viel Zeit verwenden Sie auf die gezielte Wortschatzarbeit im Unterricht?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche konkreten Situationen schaffen Sie, damit Ihre Schülerinnen und Schüler neue Wörter lernen?</li> </ul>	
<b>Relevanz von Wörtern</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Wörter sollen ihre Lernenden lernen?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Rolle spielt in Ihrem Unterricht das Lehrwerk beim Wortschatzlernen?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie schätzen Sie die Nützlichkeit und Bedeutung der Wortschatzlisten Ihres Lehrwerkes mit Blick auf die Anforderungen ein, die Ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt bewältigen müssen oder wollen?</li> </ul>	
<b>Methodik</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie findet Wortschatzlernen in Ihrem Unterricht statt?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nach welchen Kriterien wählen Sie Wortschatzaktivitäten aus?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Wortschatzaktivitäten funktionieren Ihrer Erfahrung nach am besten? Warum?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie unterscheidet sich die Wortschatzarbeit in Ihrem Unterricht auf Anfängerniveau und fortgeschrittenem Niveau?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwieweit nutzen Sie die Förderung der vier Fertigkeiten zur gezielten Wortschatzentwicklung?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie stellen Sie sicher, dass Ihre Schülerinnen und Schüler neuen Wörtern immer wieder neu begegnen und sie anwenden können?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Rolle spielt das zweisprachige Wörterbuch in Ihrem Unterricht?</li> </ul>	

Leitfragen	Ihre Antworten
<b>Lernervariablen – Lernerfolg</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Strategien wenden Sie an, um Wörter zu lernen? Welche Strategien sind für Sie am effektivsten?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwieweit behalten Ihre Lernenden die Wörter, die Sie ihnen vermitteln wollen?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Warum machen manche Lernende größere Fortschritte als andere?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist aus Ihrer Sicht der Schlüssel zum erfolgreichen Wortschatzlernen?</li> </ul>	


Evaluation spezifischer Wortschatzaktivitäten		
Leitfragen	Ja	Nein
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat die Aktivität ein klares Vokabellernziel?</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiviert die Aktivität Ihre Schülerinnen und Schüler zum Vokabellernen?</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Können die Lernenden individuell auswählen, welche Vokabeln Sie lernen möchten?</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fördert die Aktivität das Richten der Aufmerksamkeit auf spezifische Wörter?</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fördert die Aktivität das Bewusstsein für das Vokabellernen?</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglicht die Aktivität die wiederholte Begegnung und Anwendung neuer Wörter?</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglicht die Aktivität, dass die Lernenden die neuen Wörter in ihren unterschiedlichen Formen und Bedeutungen anwenden können?</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

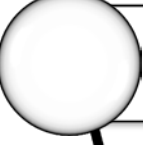
### 5.3 *Word nerd* – Checkliste für Schülerinnen und Schüler

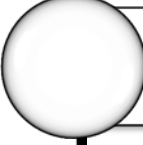
#### *Golden rules for staying in control*


There are a number of things you can do to improve your vocabulary range. The following tips will help you.

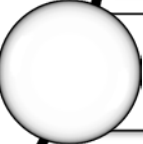



- 

**Guess meaning from context and know word parts.**
- 

**Get creative** and use mnemonic techniques to support your brain's work, e.g. learn vocabulary in phrases instead of learning single words or visualise new words.
- 

**Use flashcards** for learning words. You can keep a stack of flashcards on you (on the bus, ...) and quiz yourself whenever you have a few minutes.
- 

**Work with new words**, don't just look at them. Check how they are used in context. Pronounce the words and spell them. Study the meaning of the words. Create sentences in your own words using the words. Read, write and repeat phrases to help your brain remember them.
- 

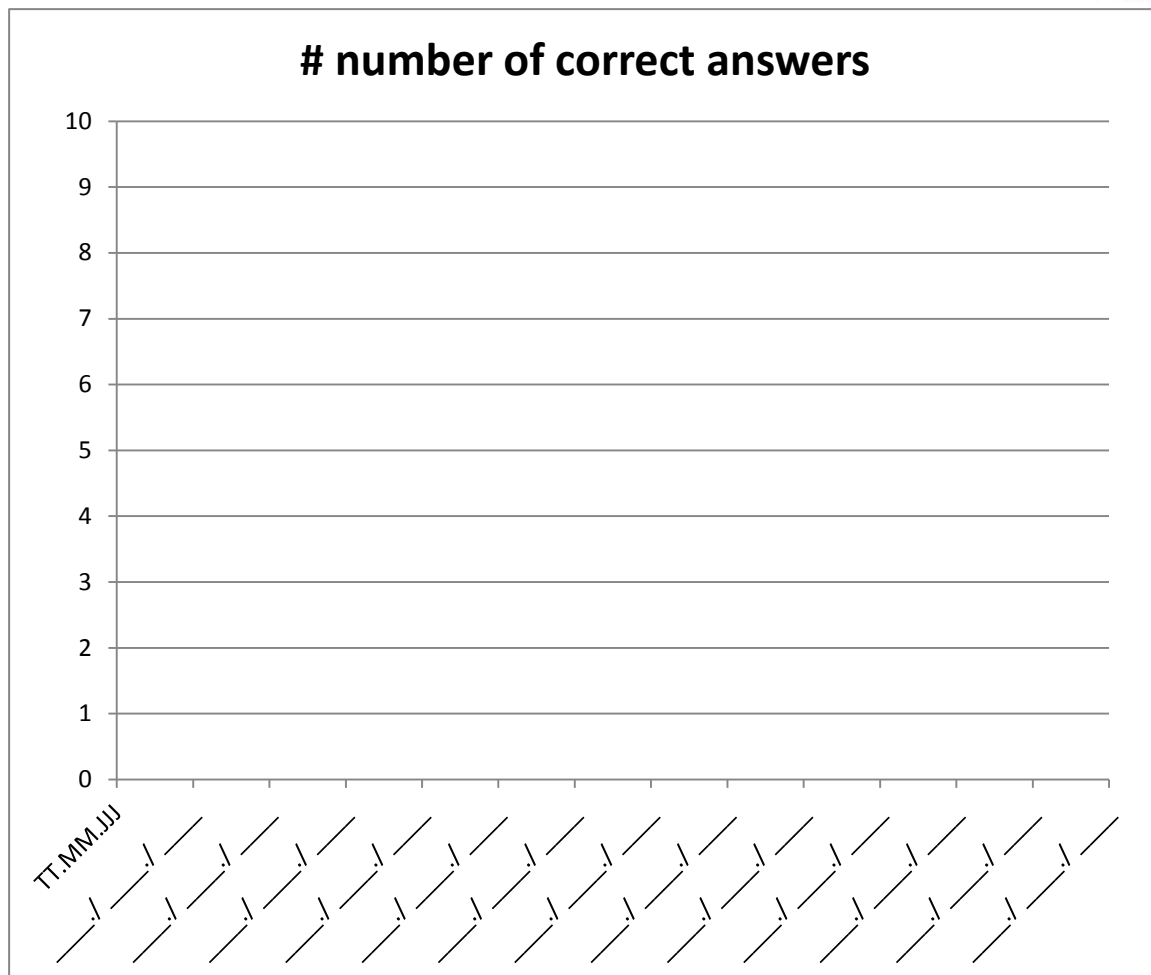
**Look up words** in a bilingual dictionary or check your understanding of a word with the help of a dictionary.
- 

**Use English input outside the classroom** (*YouTube, BBC Learning English, English television/films/radio, social networks, speaking journal, English language corner*).

5.4 Speed reading – Selbstevaluation für Schülerinnen und Schüler

Comprehension graph

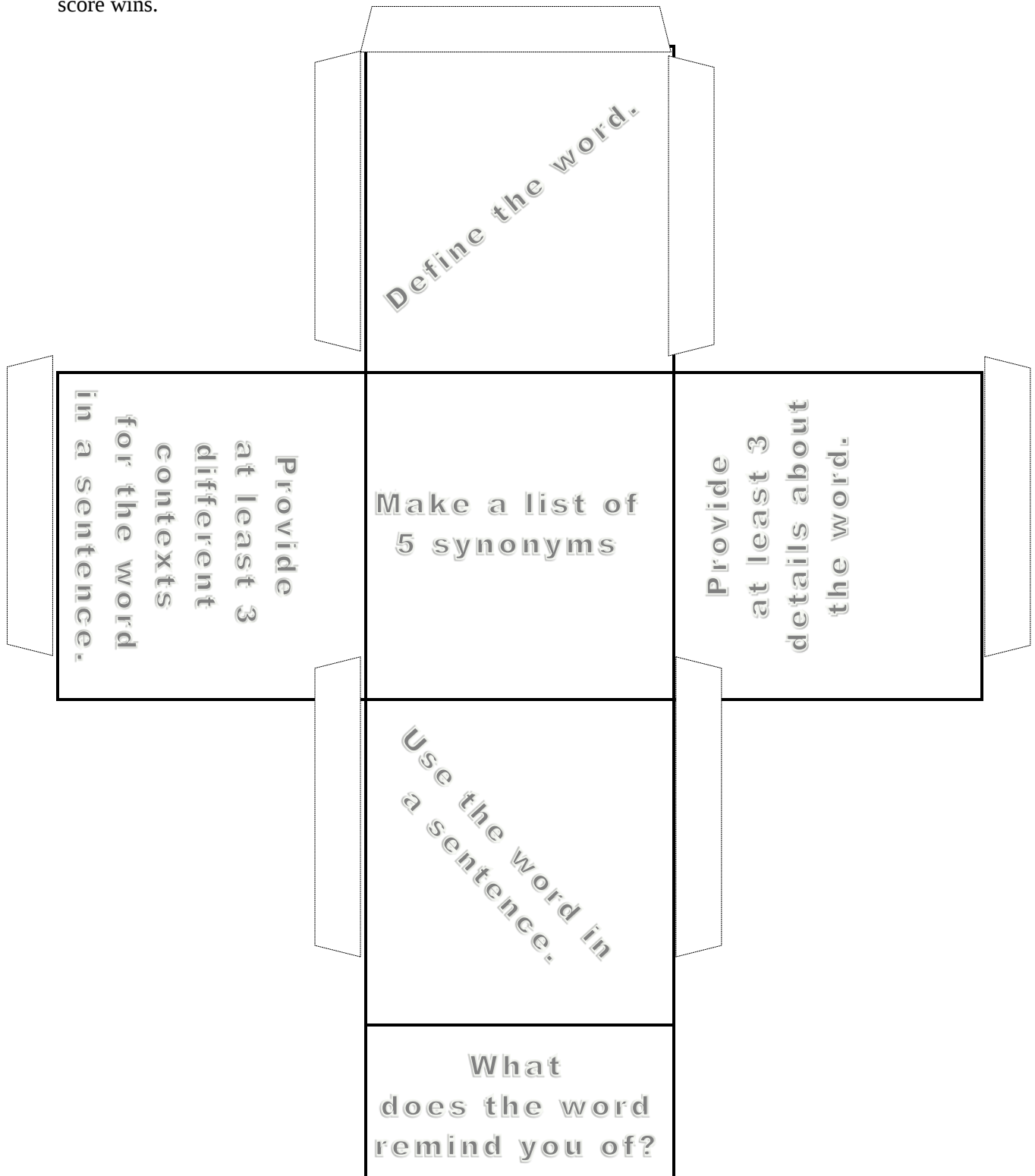
Enter your comprehension score on the comprehension graph below.



### 5.5 *Dice game* – Wortschatzspiel für Schülerinnen und Schüler

**Aim of the game:** Practise new words.

**How to play the game:** Play in groups of 3 – 5 players. Each player in turn throws the dice and follows the instruction that is shown on top of the dice. If the instruction on the dice is solved correctly, the player gets one point. Agree on a number of rounds and total up the score. The player with the highest score wins.



## 6. Datengrundlage

Die Beobachtungen stützen sich auf folgende Daten, die in jedem Jahr für beide Abschlussniveaus (HSA, MSA) erhoben werden:

Ca. 30 Schulen der am Prüfungsverfahren beteiligten Schulformen werden gebeten, die für jede Teilaufgabe vergebenen Rohpunkte für jeweils eine Lerngruppe zurückzumelden. Die 30 Schulen werden so ausgewählt, dass sie weitgehend repräsentativ für die Schulen der jeweiligen Schulform im Land Nordrhein-Westfalen sind.

Um hier tiefergehende Erkenntnisse zu gewinnen, werden die Schulen über die Dateneingabe hinaus gebeten, anonymisiert jeweils drei Klausuren (eine im oberen, eine im mittleren und eine im unteren Leistungsspektrum) zu kopieren und der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur/Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) zur Verfügung zu stellen. Über die Repräsentativität dieser Stichprobe kann nichts ausgesagt werden, da die Auswahl den Schulen obliegt. Dennoch lassen sich aus den Prüfungsarbeiten bei vorsichtiger Deutung der Befunde Erkenntnisse gewinnen, die von allgemeiner Bedeutung sind.

## **7. Literaturverzeichnis**

Laufer, B./Goldstein, Z. (2014). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54 (3), S. 399 – 436.

Webb, St./Nation, P. (2017). *How Vocabulary Is learned*. Oxford University Press.

Webb, S./Chang, A.C.-S. (2015). Second Language Vocabulary Learning through Extensive Reading with Audio Support: How Do Frequency and Distribution of Occurrence Affect Learning? *Language Teaching Research*, 19 (6), S. 667 – 686.