

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



Prüfungsjahrgang 2016

Inhaltsverzeichnis

1.	Zielsetzung und Datengrundlage	3
2.	Ergebnisse der diesjährigen Englischprüfung	4
3.	Im Fokus: Aufgabenformate Leseverstehen	6
3.1	Rückblick auf die Leseverstehensaufgaben 2016	6
3.2	Leseverstehen – Hauptschulabschluss	7
3.3	Leseverstehen – Mittlerer Schulabschluss	9
3.4	Instruktionen	11
4.	Im Fokus: Aufgabenformate Schreiben – Mittlerer Schulabschluss	12
4.1	Rückblick auf die Schreibaufgabe 2016	12
4.2	Standardanforderungen und Aufgabenstellung	12
4.2.1	Verständnissicherung (Teilaufgabe 1)	13
4.2.2	Analytisch-interpretierende Auseinandersetzung (Teilaufgabe 2)	15 15
4.2.3	Persönlich-wertende Auseinandersetzung (Wahlaufgabe 3a)	18 18
4.2.4	Produktiv-gestaltende Aufgabe (Wahlaufgabe 3b)	20
4.2.5	Resümee	23
5	Anhang	25
5.1	Überblick Arbeitsanweisungen im Fach Englisch	25
5.1.1	Prüfungsteil 1: Hörverstehen und Leseverstehen (geschlossene und halboffene Aufgabenformate)	25 25
5.1.2	Überblick Prüfungsteil Schreiben MSA	26
6.	Datengrundlage	27

1. Zielsetzung und Datengrundlage

Ziel der diesjährigen fachdidaktischen Rückmeldung zu den Zentralen Prüfungen 10 im Fach Englisch ist zum einen, eine allgemeine Information über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Prüfung. Zum anderen liegt der Fokus auf Erläuterungen zu verwendeten **Aufgabenformaten** und **Anforderungen** in den **Prüfungsteilen Lesen HSA und MSA** sowie im Prüfungsteil **Schreiben MSA**.

Ziel

Grundlage der fachdidaktischen Rückmeldung bilden empirische Auswertungen der rückgemeldeten Daten zu den Prüfungsergebnissen aus einer Stichprobe von Schulen sowie die Auswertung von uns vorliegenden eingereichten Schülerlösungen. Ausführliche Informationen zur Datengrundlage dieser Ausgabe finden Sie im Anhang.

Grundlage der Auswertung

Wir möchten bei dieser Gelegenheit nicht versäumen, allen Lehrerinnen und Lehrern, die seit Einführung der zentralen Prüfungen mit dieser Ergebnissrückmeldung befasst waren, ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, diese Aufgabe zu übernehmen, und die damit verbundenen Mühen danken. Uns ist der Aufwand, den diese Rückmeldung in der ohnehin turbulenten Zeit am Schuljahresende erfordert, bewusst.

Die Analyse soll Aufschluss darüber geben, in welchen fachlichen Teilbereichen der untersuchten Kompetenzen Schülerinnen und Schüler Stärken aufweisen bzw. noch Unsicherheiten zeigen. Daraus werden Erkenntnisse zur Unterrichtsentwicklung abgeleitet.

2. Ergebnisse der diesjährigen Englischprüfung

Die empirische Auswertung der Rückmeldungen zu den Prüfungsleistungen 2016 im Fach Englisch weist für beide Abschlussniveaus keine auffälligen Unterschiede zu den Prüfungsergebnissen 2015 auf. Die Schülerinnen und Schüler kommen insgesamt mit den Anforderungen und Aufgabenformaten zurecht.

HSA (2016)

Schülerinnen und Schüler kommen mit den Aufgaben zum Hörverstehen insgesamt gut zurecht. Offensichtlich sind ihnen die Anforderungen aus dem Unterricht vertraut.

Ähnlich wie in den Prüfungsergebnissen 2015 zeigt sich auch in diesem Jahr, dass die Schülerinnen und Schüler im Bereich des Leseverstehens Informationen an der Textoberfläche gut erfassen. Aufgaben, die ein gründlicheres Textverständnis oder eigene Rückschlüsse aus der Textgrundlage voraussetzen, bereiten ihnen eher noch Schwierigkeiten. Es ist daher notwendig, Leseverstehenskompetenz unterrichtlich an einer breiten und vielfältigen Textauswahl, auch an längeren Texten, zu fördern. Das Angebot der Lehrbuchtexte erscheint hier nicht hinreichend. Schülerinnen und Schüler erfassen explizite Informationen gut, wenn sie auf Signalwörter zurückgreifen können. Sie sollten ihre Fähigkeiten vertiefen, indem sie entschleunigt lesen und weitere Strategien entwickeln, bis hin zur Berücksichtigung von Aussagen im Kontext größerer Sinnabschnitte.

Die Schreibaufgabe *Applying for a job in Great Britain* wird – wie auch im Prüfungsjahr 2015 – von den Schülerinnen und Schülern inhaltlich gut bewältigt. Auch die formalen Kriterien an das Textformat „Bewerbungsschreiben“ wurden von den Prüflingen weitgehend eingehalten. Offensichtlich sind die Schülerinnen und Schüler mit dieser Textsorte aus dem Unterricht gut vertraut. Im Beurteilungsbereich „Sprachliche Leistung/Darstellungsleistung“ zeigen sich im Kriterium „bildet neben Hauptsätzen gelegentlich auch Nebensatzkonstruktionen“ (Ausdrucksvermögen/Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln) sowie allgemein im Beurteilungsbereich „Sprachliche Richtigkeit“ Grammatik jedoch noch Schwächen.

MSA (2016)

Die Schülerinnen und Schüler lösen Aufgaben beim Hörverstehen tendenziell besser als beim Leseverstehen. Aufgaben, die das Verstehen von Details überprüfen, bewältigen die Prüflinge im Allgemeinen schlechter. Offensichtlich fokussieren Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Signalwörter, die sie nicht konsequent in ihren Zusammenhang einordnen. Auch Aufgaben, die es erfordern, dass Schülerinnen und Schüler Rückschlüsse aus Gesagtem ziehen, fallen ihnen durchschnittlich schwerer. Insgesamt lösen sie Aufgaben gut, die das Erkennen von Fakten fokussieren (selektives Verstehen).

Aufgaben, die das Detailverstehen überprüfen, fallen ihnen erwartungsgemäß schwerer.

Beim Leseverstehen zeigt sich auch in diesem Prüfungsjahr, dass Aufgaben, die sich auf explizite Textaussagen beziehen, von den Schülerinnen und Schülern gut bewältigt werden. Aufgaben, die das Verstehen von Informationen im Zusammenhang sowie das Schlussfolgern erfordern, bereiten ihnen größere Schwierigkeiten. Schülerinnen und Schüler scheinen eher flüchtig als genau zu lesen und es gelingt ihnen nicht durchweg, Lesestrategien erfolgreich anzuwenden.

Die inhaltliche Bearbeitung der Schreibaufgaben gelingt den Schülerinnen und Schülern besser in den Wahlaufgaben 3a und 3b als in den Teilaufgaben 1 und 2. Die Texte weisen hier teilweise starke Redundanzen und wörtliche Übernahmen aus dem Grundlagentext auf. Insgesamt bewältigen die Schülerinnen und Schüler den Prüfungsteil Schreiben besser als die Prüfungsteile Hör- und Leseverstehen.

Die folgenden Hinweise und Analysen beziehen sich auf die Aufgaben und Daten aus dem Jahr 2016 sowie teilweise aus den Prüfungsvorjahren. Die Evaluationsergebnisse fließen kontinuierlich in die Aufgaben(weiter)entwicklung ein.

3. Im Fokus: Aufgabenformate Leseverstehen

3.1 Rückblick auf die Leseverstehensaufgaben 2016

Sowohl in den Aufgaben der ZP10 für den Hauptschulabschluss als auch für den mittleren Schulabschluss müssen Schülerinnen und Schüler belegen, woran sie erkennen, dass eine bestimmte Aussage zum Text richtig ist. Dies tun sie, indem sie zusätzlich zur gewählten Antwortoption einen entsprechenden Textbeleg anführen.

Das gewählte Aufgabenformat (Ankreuzen der Antwortoption + Begründung durch Textbeleg) trägt zu einer noch höheren Validität und damit Standardisierung der Aufgaben bei. Durch die Anforderung, die gewählte Antwortoption mithilfe eines Textbeleges zu begründen, zeigen Schülerinnen und Schüler, auf welcher Grundlage ihr Verständnis basiert.

In der Vergangenheit wurden aus der Praxis Unsicherheiten bei der Bewertung von Schülerlösungen rückgemeldet, wenn z. B. das Kreuz richtig gesetzt, jedoch eine falsche Textstelle zitiert wurde. Auch im umgekehrten Fall, bzw. wenn die Lösungen nur unvollständig waren, war zu beklagen, dass nicht zweifelsfrei festgestellt werden konnte, ob ein korrektes Textverständnis vorlag oder nicht.

Im Sinne der Weiterentwicklung der Aufgabenkonstruktion vor dem Hintergrund valider Standardüberprüfung sowie um Kolleginnen und Kollegen eindeutige Bewertungsvorgaben zu machen, sehen die Bewertungsvorgaben vor, dass die Prüflinge 0 Punkte erhalten, wenn die Lösungen unvollständig sind oder eine der beiden Teilleistungen (Wahl der Antwortoption bzw. Textbeleg) falsch erbracht worden ist. Der Hinweis in den Bewertungsvorgaben *Abzüge für Teilantworten sind nicht zulässig* meint, dass es nicht zulässig ist, einen Punkt zu vergeben, wenn z. B. die richtige Antwortoption gewählt, jedoch die falsche Textstelle angegeben wurde. Es können entweder nur 2 Punkte oder 0 Punkte vergeben werden.

Die Ratewahrscheinlichkeit wird somit reduziert und die Validität der Aufgaben erhöht.

3.2 Leseverstehen – Hauptschulabschluss

Aufgaben zum Leseverstehen, die ein Verständnis expliziter Informationen an der Textoberfläche überprüfen, werden, wie das folgende Beispiel zeigt, von den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich gut bewältigt.

2. *Dr. Emma Hart asks people for their opinion on the radio.*

This statement is ... true false ... because the text says ...

Diese Aufgabe erfordert das Aufsuchen einer Einzelinformation im Text, nämlich wo („on the radio“) Dr. Emma Hart ihre berufliche Tätigkeit ausübt.

2. *Dr. Emma Hart asks people for their opinion on the radio.*

Schülerlösung

This statement is ... true false ... because the text says ...

She talked to people on the phone who asked her help with their problems.

Gezielt explizite Informationen der Textoberfläche zu entnehmen fällt den Schülerinnen und Schülern in der Regel leicht (selektives Leseverstehen). Allerdings lesen sie häufig zu flüchtig, so dass einige Prüflinge nur gezielt nach Signalwörtern suchen, jedoch nicht den Textzusammenhang einer spezifischen Aussage erfassen, der als Beleg nötig ist. Dies verdeutlicht die folgende Schülerlösung zu Item 3.

3. *Dr. Hart addresses people on the phone as ‘wounded birds’.*

Schülerlösung

This statement is ... true false ... because the text says ...

She was calling them their wounded birds.

Die einschränkenden Aussagen *not during the show* oder *never to anyone but me*, die direkt im Text folgen und zur richtigen Lösung der Aufgabe führen, lassen viele Prüflinge außer Acht. Es kann aufgrund des unvollständigen Textbelegs daher nicht zweifelsfrei festgestellt werden, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich verstanden haben, dass die Bezeichnung *wounded birds* sozusagen ein Kosewort darstellt, das Dr. Hart ausschließlich in privaten Gesprächen zu Hause verwendet, um von ihren hilfeschuchenden Zuhörern zu berichten.

Item 4 erfordert ebenfalls die Berücksichtigung des Gesamtzusammenhangs einer spezifischen Aussage.

4. *Amanda was having big trouble at school.*

This statement is ... true false ... because the text says ...

Zum einen wird im Text genannt, was sich in der Schule ereignet (*Mr Burnside had asked me about my career*). Daraus könnten die Schülerinnen und Schüler schlussfolgern, dass in der Schule nichts Schlimmes vorgefallen ist. Wichtig ist hier jedoch die Feststellung Amandas *I had no major crisis*. Sie belegt eindeutig, dass die Aussage des Items falsch ist. Diese Aussage wird jedoch offensichtlich von den Prüflingen überlesen.

Schülerlösung

4. *Amanda was having big trouble at school.*

This statement is ... true false ... because the text says ...

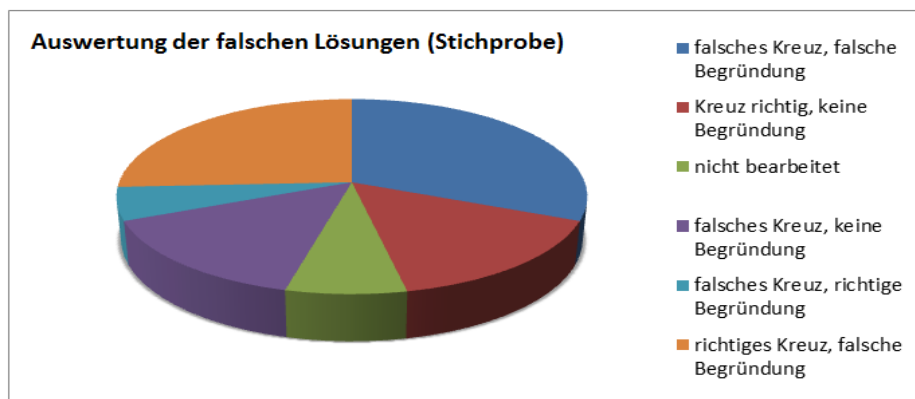
“I said I didn’t even know where I wanted to go to college.”

Für den Unterricht bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler im Zuge der Entwicklung von Leseverstehenskompetenz von Beginn an auch solche Aufgaben bewältigen sollten, die ein genaues, sorgfältiges Lesen erfordern. Ferner sollten sie regelmäßig dazu angehalten werden, ihre Antworten am Text zu belegen oder ihre Antworten in eigenen Worten zu begründen. Sie müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Leseverstehen sich nicht ausschließlich auf das Auffinden von Signalwörtern beschränkt, sondern insbesondere auch ein Erfassen von Aussagen im Gesamtzusammenhang bedeutet.

Das vorliegende Aufgabenformat sieht vor, dass die Prüflinge ihre Antworten (*true/false*) immer mit einem Zitat aus dem Text begründen. Wird ein Teil der Aufgabe, die Entscheidung *true/false*, bzw. der Textbeleg nicht erbracht, erhält der Prüfling 0 von 2 Punkten. Darauf sollten die Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitung auf die Prüfung hingewiesen werden, da die Instruktionen bei der Bearbeitung oft nicht beachtet werden.

Tick the correct box **and** support your answer by quoting from the text.

Wurden Teilaufgaben zur Überprüfung des Leseverstehens falsch gelöst, so zeigen die Auswertungen, dass dies überwiegend darin begründet ist, dass Prüflinge die falsche Antwortoption wählen und entsprechend auch einen falschen Textbeleg anführen. Hieraus geht deutlich hervor, dass die Prüflinge an diesen Stellen Aussagen im Text nicht richtig erfassen. Gleiches gilt, wenn Aufgaben gar nicht bearbeitet werden oder auf die Wahl einer Antwortoption kein Beleg folgt.



3.3 Leseverstehen – Mittlerer Schulabschluss

Insgesamt ist festzustellen, dass die erfolgreiche Bewältigung der Leserverstehensaufgaben mit guten bis befriedigenden Leistungen im Bereich der textgebundenen Schreibaufgabe korreliert. Schülerinnen und Schüler mit guten und tendenziell mit durchschnittlichen Prüfungsergebnissen lösen Aufgaben, die genaues Lesen erfordern, relativ sicher. Sie zeigen, dass sie Bedeutungsnuancen erfassen können, Rückschlüsse ziehen oder implizite Informationen verstehen können. Folgende Aufgaben sind hierfür beispielhaft:

4. *Harriet Tubman was prepared to kill a slave to keep safe.*

This statement is ... true false ... because the text says ...

In Item 4 ist es erforderlich, dass die Prüflinge die Richtigkeit der Aussage im Item durch den Textbeleg „*it (the pistol) was also a symbol to instruct slaves, making it clear that „dead Negroes tell no tales“*“ bestätigen. Sie müssen die implizite Aussage, die sich hinter „*dead Negroes tell no tales“* verbirgt, erkennen und in den Zusammenhang der Textpassage einordnen.

Schwierigkeiten bereitet Schülerinnen und Schülern, die insgesamt schwächere Prüfungsleistungen erbringen, das Item 5.

5. *Harriet Tubman refused to behave like women were expected to at that time.*

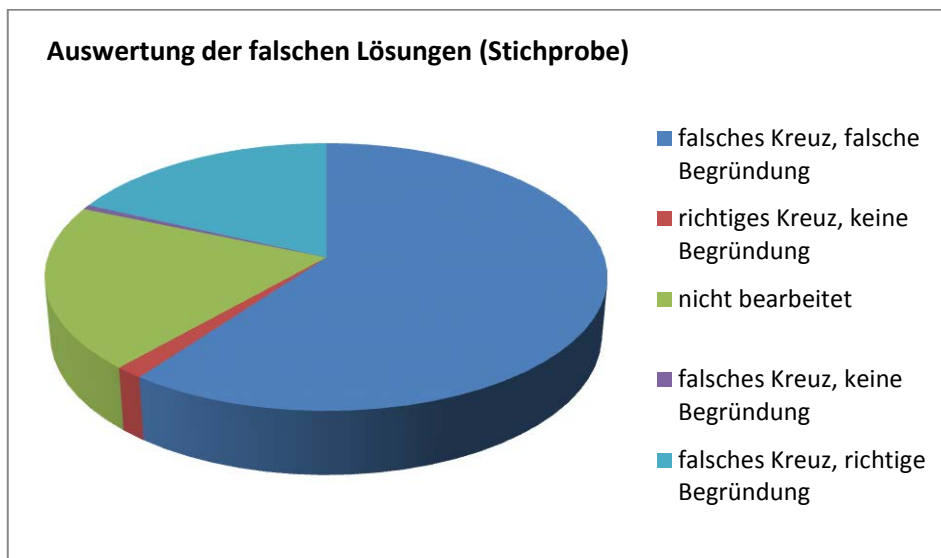
This statement is ... true false ... because the text says ...

Es gelingt ihnen nicht, die Textstelle „... *she did her fair share of those jobs*“ als Beleg für die Ungültigkeit der Aussage im Item anzuführen. Hier stellen die meisten Schülerinnen und Schüler nicht die Verbindung zwischen „*those jobs*“ und „*traditional jobs*“ her. Sie erkennen darüber hinaus nicht, dass die Aussage auch mit Bezug auf Tubman's Tätigkeit als ehrenamtliche Krankenschwester entkräftet werden kann („... *she nursed the sick and wounded*“).

Weiterhin beobachtbar ist, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Teststrategien verwenden und dabei die Instruktionen des Prüfungsteils Leseverstehen ignorieren. In allen Fällen werden ihre Schwächen in der Konstruktion von Leseverständnis deutlich.

Die falsche Lösung der Teilaufgaben zur isolierten Überprüfung des Leseverstehens beruht in der Regel darauf, dass die Schülerinnen und Schüler eine Antwortoption (Richtig/Falsch bzw. Auswahl aus drei Antwortoptionen) nicht richtig wählen und zugleich eine falsche Begründung anführen (vgl. dunkelblauer Kreisausschnitt). Die folgende Grafik veranschaulicht diesen Sachverhalt:

Tick the correct box **and** support your answer by quoting from the text.



Beispielhaft kann dies zudem an Item 4 illustriert werden.

Schülerlösung

4. *Harriet was prepared to kill a slave to keep safe.*

This statement is ... true false ...because the text says ...

_____ *safe for them to come out or rest at a "station" on the way* _____

An Item 9 kann die Beobachtung aufgezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben nicht richtig lösen, da sie zu flüchtig lesen und sprachliche Bedeutungsnuancen (deshalb) nicht erfassen.

9. *What we know for sure today is ...*

- a) *the age Harriet Tubman reached.*
- b) *the cause of Harriet Tubman's death.*
- c) *the number of people Harriet Tubman helped.*

... because the text says ...

Schülerinnen und Schüler führen für die falsche Antwortoption a) folgenden Textbeleg an:

Schülerlösung

Harriet Tubman must have been between 88 and 98 years.

Sie begreifen die Formulierung *“must have been between 88 and 98 years”* nicht als vage, uneindeutige Aussage.

Für die falsche Antwortoption c) führen sie durchweg folgenden Textbeleg an:

Harriet Tubman changed – and probably saved – the lives of hundreds of African Americans by leading them out of slavery to freedom.

Schülerlösung

Die Leseverstehensaufgaben sind in der Regel so konstruiert, dass sich die Antwortoptionen aus dem Text ergeben bzw. an ihn angelehnt sind. Sie sind allesamt plausibel. Schülerinnen und Schülern, die die Option c) gewählt haben, überlesen hier die Einschränkung durch das Adverb *probably* und erkennen zudem die Formulierung *„hundreds of African Americans“* nicht als eine nicht abgesicherte Tatsache (Itemstamm: *„what we know for sure“*).

Entgegen der Instruktionen formulieren einzelne Prüflinge immer wieder Belege mit eigenen Worten oder wählen mehrere Antwortoptionen.

Bei der Korrektur von Schülerlösungen fällt zudem auf, dass Lehrkräfte Prüfungen von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Lerngruppe, die mit einer nicht ausreichenden Note abschließen, strenger bewerten als Prüfungen von Schülerinnen und Schülern derselben Lerngruppe, die insgesamt besser abschneiden. Dies fällt immer dann auf, wenn Abweichungen bezüglich des geforderten Textbelegs nicht einheitlich bewertet werden. Nicht nur in diesem Zusammenhang sei daher auf die Notwendigkeit der sorgfältigen Zweitkorrektur hingewiesen.

3.4 Instruktionen

In den vergangenen Jahren wurde das geforderte Textformat mit der Formulierung *„because the text says“* eingefordert. Der Textbeleg dient dem Nachweis (*evidence*), dass die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Textaussage richtig verstanden haben. Um ein einheitliches Vorgehen auch in Kombination mit anderen Aufgabenformaten zu ermöglichen und gleichzeitig Transparenz der Anforderungen zu gewährleisten, wird zukünftig der Textbeleg mithilfe der Formulierung *Evidence from the text* eingeleitet.

**Weiterentwicklung
ab 2017**

Eine umfassende Übersicht der in den ZP10 Englisch verwendeten Instruktionen zur Überprüfung des Hör- und Leseverstehens in geschlossenen und halboffenen Formaten befindet sich im Anhang.

4. Im Fokus: Aufgabenformate Schreiben – Mittlerer Schulabschluss

4.1 Rückblick auf die Schreibaufgabe 2016

Die Auswertungen der Schülerleistungen im Prüfungsteil Schreiben des mittleren Schulabschlusses zeigen auch in diesem Jahr, dass im Bereich der kommunikativen Textgestaltung Anforderungen an die formale Textgestaltung, insbesondere in Schülertexten zu den Teilaufgaben 1 und 2, wenig Berücksichtigung finden. Diese Beobachtung deckt sich mit Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen, die im Rahmen der Evaluation zur Prüfung erhoben werden konnten:

Evaluation Rückmeldungen

„Die formalen Kriterien wurden z. T. nicht beachtet, sondern nur die inhaltliche Beantwortung der angegebenen Punkte. Ein Hinweis auf das Einhalten der formalen Kriterien (Einleitung ...) wäre evtl. hilfreich!“

„Die ZP-Vorbereitungshefte (XXX, XXX) üben keine bestimmten Textformate ein. Die SchülerInnen müssen lediglich Fragen beantworten (ohne Formatvorgabe).“

Aufgrund dieser wiederholten Beobachtung und der Rückmeldung, dass vereinzelte Kolleginnen und Kollegen sich bei der Bewertung von Schülerleistungen unsicher sind, soll daher im Folgenden entlang der Standardanforderungen des Kernlehrplans sowie an konkreten möglichen Aufgabenstellungen aufgezeigt werden, welche Anforderungen die Schreibaufgabe auf dem Niveau des mittleren Schulabschlusses an die Schülerinnen und Schüler stellt und welche Kompetenzen im Unterricht stärker entwickelt werden müssen.

4.2 Standardanforderungen und Aufgabenstellung

Die Schreibaufgaben der ZP10 Englisch im mittleren Schulabschluss sind textgebunden, was bedeutet, dass die den Aufgaben zugrundeliegenden Kompetenzanforderungen sich auf verschiedene Bereiche des Kernlehrplans beziehen: aus dem Kompetenzbereich der „Funktional kommunikativen Kompetenzen“ das Leseverstehen und Schreiben sowie aus dem Kompetenzbereich „Methodische Kompetenzen“ die Anforderungen Umgang mit Texten und Medien.

Die drei Teilaufgaben sind so angelegt, dass sie die Schülerinnen und Schüler zu einer Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext auf verschiedenen Verstehensebenen führen: von der Verständnissicherung in Teilaufgabe 1 über eine zum vertieften Verstehen führende analytisch-interpretierende Aufgabe in Teilaufgabe 2, hin zu einer persönlich-wertenden bzw. zur produktiv-gestaltenden Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext in den Wahlaufgaben 3a bzw. 3b. In ihrer Schrittigkeit überprüfen die Teilaufgaben verschiedene Anforderungen des Kernlehrplans und leiten Verstehenskonstruktion auf unterschiedlichen Anforderungshöhen.

4.2.1 Verständnissicherung (Teilaufgabe 1)

Die erste Teilaufgabe, die der Verständnissicherung des Ausgangstextes dient, zielt häufig darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler Gelesenes in beschreibender oder zusammenfassender Form mit eigenen Worten darstellen müssen.

Der Kernlehrplan Englisch benennt auf dem Niveau des mittleren Schulabschlusses für den Bereich „funktionale kommunikative Kompetenz“ Schreiben Textformate, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 10 sicher beherrschen müssen. In der übergeordneten Kompetenzanforderung heißt es:

*Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig zusammenhängende Texte zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themen von gesellschaftlicher Bedeutung in **beschreibender, berichtender, erzählender, zusammenfassender und argumentativer** Form verfassen.*

(KLP RS, S. 35)

**Schreiben
Kompetenz-
anforderung KLP**

Texte beschreibender Form zielen zunächst auf die sachlich, nicht persönlich wertende Darstellung von in der Aufgabenstellung fokussierten Aspekten ab. Aufgabenstellungen werden z. B. mit *describe* eingeleitet.

**Texte beschreibender
Form**

Describe what you get to know about the young man and the rules he has to follow at home. (HT MSA 2015)

Describe gibt das zu erstellende Zieltextformat vor (vgl. Anhang); *the young man* sowie *the rules he has to follow* verweisen auf die Aspekte, die im Fokus der Verständnissicherung liegen sollen. Die Evaluation von Prüfungsarbeiten hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler häufig dazu tendieren, aufgabenirrelevante Aspekte darzulegen und den Ausgangstext in seiner Gänze nachzuerzählen. Dies kostet sie nicht nur Zeit bei der Aufgabenbewältigung, was sich auf die Qualität der Bearbeitung der Folgeaufgaben auswirkt, sondern führt auch zu vermeidbaren Redundanzen. Auf jeden Fall sind im Bereich der kommunikativen Textgestaltung Abzüge aufgrund der Nichtberücksichtigung formaler Kriterien der Textgestaltung vorzunehmen.

Die Produktion von Texten in zusammenfassender Form kann ferner mit *summarize* eingeleitet werden (vgl. Anhang). Je nach zugrundeliegendem Ausgangstext kann die Aufgabenstellung offen oder fokussierter gestaltet sein.

**Texte zusammen-
fassender Form**

Summarize what the short story is about. (HT MSA 2016)

Die Aufgabenstellung wurde bewusst offen gehalten, um den Schülerinnen und Schülern keine Verstehensleistung vorwegzunehmen. Sie sollen nachweisen, dass sie verstanden haben, dass es sich bei der Kurzgeschichte um eine Warnung vor dem sorglosen Umgang mit sozialen Netzwerken handelt. Die Protagonisten repräsentieren die beiden Gruppen der naiven jugendlichen Nutzer und die der kriminellen User.

In der diesjährigen Prüfung zeigen Schülertexte ebenfalls häufig eine systematisch chronologische Wiedergabe wesentlicher Ereignisse und, im Extremfall,

unnötige Details aus dem Ausgangstext. Zudem sind die Texte häufig nicht eigenständig formuliert, sondern weisen eine Vielzahl sprachlicher Übernahmen aus dem Ausgangstext auf. Die Texte weisen fast durchgängig Merkmale einer Nacherzählung auf. Schülerinnen und Schüler verlieren häufig aus dem Blick, dass *summarize* bedeutet, die wesentlichen Aussagen bzw. Informationen des Grundlagentextes in eigenen Worten und mit distanzierter Perspektive zu bündeln. Die formalen Anforderungen an eine Einleitung sowie an einen Hauptteil werden mehrheitlich nicht berücksichtigt.



Schülertexte

Beispiel

„The story is about a girl which heard footsteps behind her when she walked home. When she is at home she get online and tells GOTO123 that someone was following her, and a lot of other things about her. The author of the story is unknown.“

irrelevante Details

Redundanz

irrelevantes Detail

das Anliegen der Kurzgeschichte bzw. des Bloggers wird nicht abstrahiert

In the story is a girl which is on the way to goes at home, on this way she heard feetsteps behind her and hear heat beat was going faster and faster. When she's at home she leans against the door for a moment, after this she takes her PC and sees that GOTO 123 is online. She sends him a message and tells him about the way to her house. GOTO 123 ask her a lot of things and the girl answers all the questions but she doesn't knows GOTO 123 real name. GOTO 123 knows a lot of things about Angel and wants to teach Angel a lesson, a lesson she will never forget.“

Beispiel

The message from the task with the parents should be: “Safe your privatsphere in the Internet!”

Verstoß gegen formale Textgestaltung durch persönlich wertende Aussage

Beispiel

“The short story is about Shannon and her activities in the social network. One day she hear footsteps behind her and thought she was followed. A man wanted to give Shannon a lesson and notice all the information about her and go to her parents.“

unzulängliche Bearbeitung der TA 1

Beispiel

“The short story “This could happen to you” is a story which lets us know, how dangerous the Internet could be.

gelingener Einstieg durch Abstrahierung vom Ausgangstext

Shannon, one of the two mainpersons, ...”

gelingene knappe Vorstellung der Protagonisten

Beispiel

“The story is called „This could happen to you“ and is written by an unknown author. The main characters are Shannon and a man, who use the name GOTO123 in the internet. The text show use the dangerous side of the internet.“

Nennung Titel, Autor

gelingene knappe Vorstellung der Protagonisten

Einige Schülertexte des Ausgangstextes gelungene selbstständige Zusammenfassung der Kernaussage des Ausgangstextes tiefe auf, die die Kernproblematik skizzieren. Jedoch tendieren die meisten Schülerinnen und Schüler in ihrem Hauptteil zur textnahen, chronologischen Nacherzählung der einzelnen Etappen. Es gelingt ihnen nicht durchgehend, die Ereignisse in zusammenfassender selbstständiger Form sowie mit kritischer Distanz knapp darzustellen. Diese Beobachtung bezieht sich auch auf Prüflinge mit guter bis sehr guter Endbeurteilung.

Unzureichend sind Schülerlösungen wie die folgende:

Schülertext

Beispiel

The short story is about social-networks.



Der Prüfling hat die Teilaufgabe 1 unter Missachtung formaler Gestaltungsmerkmale einer *summary* die Quintessenz der Kurzgeschichte in einem Satz zusammengefasst. Die wesentlichen Punkte, die zum Verständnis eines dem Leser unbekanntes Textes notwendig sind, wurden nicht skizziert. Der Schülertext entbehrt gänzlich einer Einleitung und einem Hauptteil. Problematisch ist in diesem Fall zudem, dass die korrigierende Lehrkraft keinerlei Abzüge im Bereich der formalen Gestaltungsmerkmale vorgenommen hat. Auch die inhaltliche Leistung wurde in Bezug auf das Kriterium 1 mit zwei von zwei Punkten zu hoch bewertet.

Der Prüfling

- stellt **einleitend** knapp die **wesentlichen Fakten** zur Kurzgeschichte (*Titel*), *Protagonisten* (*Shannon, ein Teenager; GoTo123, Shannon's Chat-Partner*) und *Handlung* (*Shannon gerät aufgrund ihres Chat-partners in Schwierigkeiten*) vor. (Teilaufgabe 1, Kriterium 1)

Die Lösung der komplexen Aufgabe in einem Satz spiegelt lediglich das Globalthema des Textes wider. Die im Kriterium 1 formulierten verbindlichen inhaltlichen Anforderungen wurden nicht abgedeckt.

Texte in zusammenfassender Form können ebenfalls in den Aufgabenstellungen durch „*point out*“ eingeleitet werden (vgl. Anhang). Hier liegt der Fokus auf der pointierten, präzisen Skizzierung eines wichtigen im Ausgangstext dargelegten Aspekts oder Problems. Es erfolgt sozusagen eine zusammenfassende Ergebnissicherung hinsichtlich eines durch die Aufgabenstellung vorgegebenen spezifischen Gesichtspunktes.

4.2.2 Analytisch-interpretierende Auseinandersetzung (Teilaufgabe 2)

Die Anforderungen des Kernlehrplans erfordern am Ende der Klasse 10, dass Schülerinnen und Schüler sich mit Texten und Medien auch analytisch-interpretierend auseinander setzen können. So werden in Ergänzung zum Kom-

petenzbereich Schreiben im Kompetenzbereich „Methodische Kompetenzen – Umgang mit Texten und Medien“ folgende Anforderungen gestellt:

**Umgang mit Texten
und Medien
konkretisierte Kompe-
tenz-anforderung**

*Sie können
ein grundlegendes analytisch-interpretierendes Instrumentarium einsetzen, um
die Wirkung von Texten zu beschreiben*

- den Einsatz besonderer inhaltlicher Muster und sprachlicher Mittel als absichtsvoll beschreiben (u.a. typische Handlungsverläufe in Kurzgeschichten erkennen)
- einfache rhetorische Mittel (u.a.¹ Wiederholungen, Parallelismen, Kontraste, Klangstrukturen, Vergleiche, Bilder) in Erzähltexten, Gedichten, Liedern, Werbetexten auffinden
- Argumentationsketten in Sachtexten auffinden

Die Teilaufgabe 2 knüpft an diese Kompetenzerwartungen an und erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler sich intensiv mit dem Ausgangstext beschäftigen. Die Aufgabe soll die Schülerinnen und Schüler zu einem tiefgründigen Verständnis des Ausgangstextes leiten, indem sie bestimmte Facetten des Inhalts oder der Darstellung und Wirkung des Ausgangstextes untersuchen.

Entsprechende Aufgaben können durch *explain* eingeleitet werden (vgl. Anhang). Dies erfordert, dass z. B. Handlungen, Reaktionen oder Verhaltensweisen aus dem Text erarbeitet und aus dem Zusammenhang heraus begründet werden müssen. Damit geht die Aufgabenstellung über die Textproduktion in rein beschreibender oder zusammenfassender Form hinaus, da erwartet wird, dass Zusammenhänge erkannt und begründet erläutert werden.

Explain how GoTo123 manages to gain Shannon's trust and to find out her identity. (HT, MSA 2016)

In der Aufgabenstellung aus dem Prüfungsjahr 2016 geht es z. B. nicht darum, die einzelnen Vorgehensweisen von GoTo123 zu beschreiben und nachzuerzählen (vgl. Ausführungen oben), sondern zu **erklären, wie** es ihm gelingt, Shannons Vertrauen zu gewinnen und sie ausfindig zu machen. Offensichtlich ist vielen Schülerinnen und Schülern die Unterscheidung zwischen der Erstellung eines beschreibenden Textes und eines explikativen Textes nicht klar. Sie verlieren den Fokus der Aufgabe durchweg aus dem Blick und reduzieren ihre Ausführungen auf die textnahe, häufig wortwörtliche Wiedergabe der einzelnen Vorgehensweisen. Da die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich das Vorgehen von GoTo123 bereits in der Teilaufgabe 1 ausführlich nacherzählt haben, entstehen hier entweder zahlreiche Redundanzen oder sehr knappe Antworten (vgl. Beispiel f). Vereinzelt kommt es vor, dass die Texte persönliche Wertungen bezüglich der Thematik aufweisen. Entsprechende Abzüge sind bei der Bewertung

¹ u.a. bedeutet im Kernlehrplan, dass die in Klammern aufgeführten Aspekte durch weitere Aspekte zu erweitern sind und lediglich ein Mindestrepertoire darstellen

im Bereich der Kommunikativen Textgestaltung im Kriterium 3 beachtet die Konventionen der jeweils geforderten Zieltextformate vorzunehmen.

Schülertexte

Beispiel

„GoTo123 manages to gain Shannon’s trust and to find out her identity, because he want to find out more about her and teach her a lesson, that she will never forget.

In the chat she said she haven’t gave her name out on-line, but GoTo 123 knew it and more. later he go to her father and tell him all that.”



Ausführungen begrenzen sich auf die Wiedergabe der Aufgabenstellung

die eigentliche Fragestellung wird nicht bearbeitet

Beispiel

“GoTo123 seemed to have managed to get Shannons trust due to multiple things.

First of all he seems to have a very polite and friendly way of writing. He shows interest in her and her activities, but not in a way where it is obvious that hes getting information about her and is collekting them piece by piece.”

gelungener Einstieg

gelungene Verwendung von Strukturierungsmitteln

gelungene analytisch-interpretierende Leistung mit selbstständiger abstrahierender Darstellung

Um Schülerinnen und Schüler zur weiteren analytisch-interpretierenden Auseinandersetzung anzuleiten, können Aufgabenstellungen z. B. mit *analyse* eingeleitet sein (vgl. Anhang). Aufgaben dieser Art zielen auf das Erkennen und Beschreiben der Wirkung markanter Gestaltungsmerkmale von Grundlagentexten ab. Wichtig ist hier, dass z. B. bestimmte basale Stilmittel nicht einfach nur benannt werden, sondern dass sie in ihrer Wirkung beschrieben werden.

Aufgaben zur analytisch-interpretierenden Auseinandersetzung in Teilaufgabe 2 können auch z. B. einen Vergleich (z. B. den Vergleich von Figuren eines fiktionalen Ausgangstextes oder von Argumentationsketten in Sach- und Gebrauchstexten (vgl. KLP Umgang mit Texten und Medien)) initiieren. Diese Aufgabenart ist in den Kompetenzanforderungen zum Leseverstehen angelegt. Dort heißt es in den konkretisierten Kompetenzerwartungen:

Sie können

- Sach- und Gebrauchstexten sowie Texten der öffentlichen Kommunikation [...] wesentliche Punkte entnehmen sowie Einzelinformationen in den Kontext der Gesamtaussage einordnen
- vereinfachte literarische Texte vor dem Hintergrund wesentlicher Textsortenmerkmale verstehen (u.a. Figurendarstellung, Handlungsführung, Erzählperspektive) sowie inhaltliche und geläufige stilistische Besonderheiten (u.a. Metapher, Wiederholung, Vergleich) erkennen.

Leseverstehen konkretisierte Kompetenzanforderung

Der aufgabengeleitete Vergleich von Charakteristika eines bestimmten Ausgangstextes kann durch *compare* eingeleitet werden (vgl. Anhang).

4.2.3 Persönlich-wertende Auseinandersetzung (Wahlaufgabe 3a)

In Rückgriff auf die Kompetenzanforderungen zur funktional kommunikativen Kompetenz Schreiben, wird in der Wahlaufgabe 3a die persönlich-wertende Auseinandersetzung mit einem Aspekt aus dem Ausgangstext bzw. eines aus ihm erwachsenen Aspektes angeregt.

So sollen die Schülerinnen und Schüler aufgabengeleitet Texte in argumentativer Form verfassen. Die übergeordnete Kompetenzanforderung zur funktional kommunikativen Kompetenz Schreiben wird in diesem Zusammenhang im Kernlehrplan durch folgenden Indikator weiter konkretisiert:

**Schreiben
konkretisierte Kompe-
tenz-anforderung**

Sachtexte (u.a. Zeitungsartikel, Leserbriefe) und einfache literarische Texte (u.a. easy readers) bezogen auf Inhalt und Form persönlich wertend kommentieren.

Die argumentative Auseinandersetzung kann in den Aufgabenstellungen auf zweifache Weise initiiert werden:

- a) in einer kritisch wertenden Auseinandersetzung, welche die Ausrichtung der Argumentation offen hält,
- b) in einer ausgewogenen kritisch-wertenden Abwägung von Für und Wider.

Die kritisch wertende Auseinandersetzung wird in den Aufgaben mit *comment* eingeleitet (vgl. Anhang).

“Under 18-year-olds should be banned from social networks.”

Comment on the statement.

(HT MSA 2016)

Der von den Schülerinnen und Schülern zu verfassende Kommentar ergibt sich entweder aus einem Textzitat oder aus einem sich aus dem Text ergebenden thematischen Schwerpunkt. Somit kann die persönliche Wertung sich auf die individuelle Beurteilung von im Text dargestellten Aspekten beziehen oder auf an den Text anknüpfende Aspekte der allgemeinen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler bzw. aus dem gesellschaftlichen Leben.

Die Evaluationen der vergangenen Jahre haben erfreulicherweise ergeben, dass persönlich-wertende Schülertexte tendenziell immer besser von den Schülerinnen und Schülern bewältigt wurden. Auch wenn es immer wieder vorkommt, dass Begründungen und konkrete Beispiele, die die eigene Position untermauern, fehlen oder nur sehr knapp dargelegt werden, weisen Schülertexte zunehmend Ansätze der adressatengerechten Leserführung auf (vgl. Adressatenorientierung, Fachdidaktische Rückmeldung 2015).

Das folgende Schülerbeispiel ist exemplarisch für die positive Entwicklung der argumentativen Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern und illus-

triert zahlreiche wichtige formale und inhaltliche Elemente einer ausgewogenen Pro- und Kontradiskussion (hinführende erste Positionierung in einer Einleitung, Hauptteil mit Beispielen und Erläuterungen, zusammenfassendes Fazit). Eine Nichtberücksichtigung dieser formalen Konventionen muss bei der Bewertung im Beurteilungsbereich der Kommunikativen Textgestaltung im Kriterium 3 *beachtet die Konventionen der jeweils geforderten Zieltextformate* zu angemessenen Abzügen führen.

Schülertexte

Beispiel:

Everyone knows that a lot of under 18-years-old have social network e.g. facebook or instagram. If you discuss the question wheather under 18-year-olds should be banned from social networks or not, you might think that it will be a very long and difficult discussion because there are so many arguments for and against it. Of course many people would say that you shouldn't be banned from social networks. However there are also quite a few arguments for it.

Some people say that in social networks are a lot of dangerous things. As a result, they aren't safe on it. Not only that but they can have contact to people who aren't good for them. What we also must not forget is that they can poste pictures which aren't good, for example where they haven't clothes on the body. This is why some people even claim that under 18-year-olds should banned from social networks. After all social network isn't safe.

On the other hand there are reasons against it. It is fact that they have to do their own decision. Furthermore, nobody can stop them when they want to go in social networks. After all, they earn to handle with it. Take for example when they go to school and use in school the internet. What it comes down to is that they find new friends.

Weighing all the pros and cons I come to the conclusion that it's not easy to banned it or not. One might argue that they have contact to people who aren't good for them, but I cannot share this. In my opinion they have to do their own decision and people can safe their page with a code. There is no doubt that they can have a code to safe page or don't have pictures on profile. However, it is clear that you don't have to take private things on it."



gelungene Einleitung mit klarer Anknüpfung an Ausgangsproblematik

gelungene Überleitung

Darlegung konkreter Beispiele aus der unmittelbaren Erfahrungswelt

Zwischenfazit

gelungene Überleitung und Einleitung einer weiteren Argumentationskette

gelungene Einleitung des abschließenden Fazits

eindeutige Formulierung des persönlichen Standpunktes und Konzession

In den vergangenen Prüfungsjahren wurden bei der Aufgabenkonstruktion mithilfe expliziter Strukturierungshilfen Schülerinnen und Schüler an die formalen und inhaltlichen Anforderungen der persönlich-wertenden Teilaufgabe erinnert. Dies führte dazu, dass die Aufgabenstellungen sowohl mit *comment* und *discuss* operierten. Fehlten bei der persönlichen Schülerevaluierung erfahrungsgemäß mehrheitlich aussagekräftige Beispiele und Begründungen, so wurde dies durch die zusätzliche Aufnahme der Strukturierungshilfe, z. B. *discuss the advantages and disadvantages*, aufgegriffen, damit sich die Schülertexte nicht in sehr knappen Texten erschöpfen.

Aufgrund der beschriebenen positiven Entwicklung sowie aufgrund vielfacher Rückmeldungen und vor dem Hintergrund der Anforderungen des Kernlehr-

Weiterentwicklung ab 2017

plans, der voraussetzt, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 10 die formalen Gestaltungsmerkmale bestimmter Textformen sicher beherrschen und anwenden können müssen, wird nun in der Regel auf die expliziten Hinweise in der Aufgabenstellung 3a verzichtet.

4.2.4 Produktiv-gestaltende Aufgabe (Wahlaufgabe 3b)

Im Sinne der Kompetenzerwartung der funktional kommunikativen Kompetenz Schreiben

**Schreiben
konkretisierte Kompe-
tenzanforderung**

Sie können

- *einfache Formen des kreativen Schreibens einsetzen (u.a. Texte ergänzen, eigene Erfahrungen und Erlebnisse z. B. in Form von Gedichten darstellen)*

sowie aus dem Bereich der Methodischen Kompetenzen – Umgang mit Texten und Medien

**Umgang mit Texten
und Medien
konkretisierte Kompe-
tenzanforderung**

Sie können

- *produktionsorientierte Verfahren im Umgang mit Texten einsetzen:*
 - *Texte ausformen und umgestalten (u.a. Textteile anordnen, Erzähltexte in Dialoge umformen oder umgekehrt, den Anfang, das Ende oder einen Teil einer Fabel oder Kurzgeschichte ergänzen)*

zielt die Wahlaufgabe 3b auf die kreative Textproduktion. Sie ergibt sich stets aus dem Ausgangstext und führt diesen z. B. weiter, ergänzt eine Leerstelle oder erfordert einen Perspektivwechsel o. Ä.

In der Wahlaufgabe 3b aus dem Prüfungsjahr 2016 sollten die Schülerinnen und Schüler das Ende der Kurzgeschichte schreiben.

„This man has just told us a most interesting story about you.“

Write a suitable ending to the story and include the following aspects:

- *Shannon’s reaction on seeing the stranger*
- *the stranger’s explanation*
- *the parents’ reaction*
- *Shannon’s explanation to the man’s story*
- *the agreement Shannon and her parents make for the future*

Die produktiv-gestaltende Aufgabe gibt das Zieltextformat (Beispiel 2016 Kurzgeschichte) vor (vgl. Anhang). Darüber hinaus weist sie, wenn nötig, durch entsprechende Strukturierungshilfen inhaltliche Aspekte aus, die für eine ausschöpfende Bearbeitung notwendig sind.

Erfreulicherweise berücksichtigen die Schülertexte in der Mehrheit alle inhaltlichen Vorgaben. Teilweise legen Schülerinnen und Schüler ihre Fortsetzung der Geschichte ausschließlich dialogisch an. Dies entspricht nicht dem vorgegebe-

nen Textformat. Da es sich um eine Kurzgeschichte handelt, sollte der zu erstellende Text auch erzählerische Elemente beinhalten.

Gleichzeitig muss beachtet werden, dass die im Text vorgegebene Erzählperspektive auch sachlich richtig fortgeführt wird. Dies ist in den Schülertexten nicht durchgehend der Fall. Gelegentlich schreiben die Schülerinnen und Schüler das Ende der Geschichte aus einer anderen Perspektive (z. B. Shannon) weiter. Im Sinne der Berücksichtigung der formalen Kriterien der Textproduktion in dieser Teilaufgabe müssen die Schülertexte auch die richtige Erzählperspektive, die ihnen der Ausgangstext vorgibt, berücksichtigen. Entsprechende Versäumnisse müssen auch hier im Beurteilungsbereich der Kommunikativen Textgestaltung im Kriterium 3 *beachtet die Konventionen der geforderten Textsorte* unter angemessenem Abzug von der maximalen Punktzahl berücksichtigt werden.

Schülertext

Beispiel

„Shannon was shocked! She asked herself „who is he?“ That was the men, who looking my game”, she think.

Shannon’s father asked her: “Shannon, who is the men?! Do you know?!” Shannon would be like a tomato in her face, she was was very red and didn’t find an answer of her father’s question. Ah! A light come up in her head!

„Mum, Dad that is GoTo123. the parents didn’t understand, but they knew a interesting story about her daughter. “Why didn’t you talk with us, Shannon?”

Shannon told her parents the story from yester, where she walked at home.

Shannon knew at the moment, she was give so many informations about her at the internet. In social medias were dangerous people. The girl would delete her profil. Sure is sure.

Her Father said to be the men, who is sitting on his sofa: “GoTo 123, sorry for my angry voice and my aggressive reaction, but it’s my daughter ... And thank you for the story, when you didn’t say anything, Shannon has big problem in her future.” The men was smiling and go out. Shannon and her parents have a little bit beef. She didn’t allowed to surf in the internet in certain times.”



Auch wenn dieser Schülertext zahlreiche Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit und Schwächen im Ausdruck aufweist, so ist der Text hinsichtlich der produktiv-gestalterischen Leistung in mehrfacher Hinsicht sehr gelungen:

- Wechsel zwischen dialogischen und monologischen Passagen,
- gestalterische Elemente zur erzählerischen Spannungserzeugung und Darstellung von Emotionen (z. B. Kurzsätze, Interpunktion, Ausrufe, innerer Monolog),
- angemessene Perspektive (insbesondere Erzählperspektive, Darstellung der Sorge der Eltern, situativ angemessene Formulierungen),
- Berücksichtigung aller inhaltlichen Vorgaben.



Schülertext

Beispiel

„Hey, you are the man that were watching our softball game today“ Shannon said wondering.

“are you something like a official softball team manager or something ... I don't know?”

The man started smiling “Hm ... no.”

her mother interrupted him “sit down and stop asking stupid questions!” Shannon got serious

“...okay whats going on?” she asked but sat down.

“Just listen”

The man started talking again.

“No ... I am not a softballmanager ... I am Go To123”

“Ai, guys stop kidding me. Did you log in into my computer? Why do you guys know that I am chatting with a boy calling himself like that?”

You could tell by her face that she got mad at her parents.

“This boy is me”

“Nah stop that he's about my age”

“See Shannon there is your problem!” her mother started yelling.

“Imagion he would have been a pedophile!”

Shannon tught her mother was totally overacting.

“But obviously he's not, he wouldn't sit here if he was, but man ... you meant that for real?!” a cold shiver run down her spine. Her father seemed to be angry at her because ehe stared at her like he was about killing her.

The man started explaining

“I am Charles Pineapplecake and - ...”

Shannon interrupted him by laughing.

“Wait! Pineapplecake! and you name yourself GoTo123, but something ike you last name would be way funnier!” she really couldn't hold on to her self anymore

“That's so funny! Pineappleca-“.

Her father starts yelling „Stop laughing! That's not funny!”

She stopped imeadiatly and the man started his explanation once again.

“...So, I am from an organization called “make children Internet safe” short MCIS and we are chatting with young children like you are, and collecting a as much informations about them as we can to show them that they are not safe enough”

“So am I in danger?” Shannon asked quietly.

„No your not, you just need to come with me to get somethings clear.“

“Mom, Dad I am so sorry I didn't know ...”

Her father looked still angry.

“We told you that you were not allowed to write with strangers!”

“Shannon did you really wrote with that man?” Her mothers voice get softer now.

“Yeah... I mean I wrote with GoTo123 ... I just didn't know I though he was just on the Internet and couldn't hurt me... I felt safe Iddn't really though about it I am so sorry...”

“I don’t want you to chat with strangers anymore ... I want to have a list of your contacts and an acces to your computer” her father said.

“Okay Dad, I am really sorry” Shannon started crying. she realized in which kind of danger she brought her self.

“Hey stop crying Angel” Mr Pineapple winked at her.

“Just don’t do something like that again, with all that tears in your eyes you can’t sign the contract in my car!.

Shannon nodded and got up.

“What kind of contract is that?” her father asked before guiding the man to the door.

“It’s just because we collected her Profil and stuff” Mr Pineapple answerd quickly “We will be back in half an hour”

Shannon followed Mr Pineapple into his car while her parents sat in the living room and were talking about further consequenses for Shannon. the time flew by and Shannon parents didn’t noticed that almost two whoe hours flew by.

The doorbell rang.

“This must be Shannon and this weird man ...” Shannons mother got up and opend the door.

But it wasn’t Shannon at the door it was a man with short brown hair.

“Hello Mam, I am Mr Muller from the MCIS I have to tak to you and your daughter.”

Shannons father heard what the man was saysing and went to the door.

“Oh no, we already talked to someone from the MCIS” He said.

“Normally this can’t be ...” Mr Muller got an worried expression.

“What was his name?”

“Mr Pineapple...”

“We don’t have a Mr Pineapple in our company....”

Shannons mother locked shoked.

“Darling, call the polce” Shannons father said.”

Dieser Schülertext zeigt das ausgesprochen kreative Potential, das Schülerinnen und Schüler mitbringen. Abgesehen von der teilweise ausgesprochen idiomatischen Darstellungsleistung zeigt der Prüfling ein sehr positiv kritisches Verständnis für die Problematik der Kurzgeschichte und wendet die Botschaft des Textes kreativ mit einem kritischen Blick auf fehlerhaftes Verhalten von Erwachsenen.

4.2.5 Resümee

War in den vergangenen Jahren eine Tendenz zur Wahl der persönlich-wertenden Auswahlaufgabe zu beobachten, so zeigen die Evaluationen der letzten beiden Prüfungsjahre, dass die Wahl der Teilaufgaben 3a und 3b sich zunehmend ausgewogen verhält. Erfreulicherweise sind die Schreibleistungen in den Wahlaufgaben 3a und 3b in inhaltlicher Hinsicht als auch in formaler Hinsicht besser als in den Teilaufgaben 1 und 2. Dies äußert sich in der Eigenständigkeit der Textproduktion, der deutlichen Ausführlichkeit der Aufgabenerledigung im Vergleich zu den Teilaufgaben 1 und 2 sowie der Mitteilungswirkung der Texte. Schülerinnen und Schüler, die die Teilaufgabe 3b gewählt haben,

schneiden im Mittel sogar geringfügig besser ab, als Schülerinnen und Schüler, die die Teilaufgabe 3a gewählt haben. Die Schülerinnen und Schüler verwenden in den beiden Teilaufgaben die englische Sprache als echtes Mitteilungsinstrument.

Die Evaluation der Schülerleistungen legt andererseits nahe, dass das Verfassen von Texten beschreibender und zusammenfassender Form stärker in den Fokus der Schreibförderung gestellt werden muss. Darüber hinaus sollte der Unterricht Kompetenzen im Bereich der analytisch-interpretatorische Auseinandersetzung mit Texten stärker in den Blick nehmen. Die Punktevergabe in den einzelnen Kriterien erfolgt hier sehr großzügig.

Vor dem Hintergrund der (erfolgreichen) Bewältigung der Schreibaufgaben in zukünftigen Prüfungen sowie vor dem Hintergrund der Anschlussfähigkeit des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I an den Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist es von besonderer Bedeutung, im Unterricht Kommunikationsanlässe zu schaffen, die das beschreibende und zusammenfassende Schreiben im oben beschriebenen Sinne in den Vordergrund stellen. Es ist wichtig, dass die unterrichtliche Schreibförderung die Breite der Anforderungen des Kernlehrplans berücksichtigt. Die ZP10 Englisch greift diese Anforderungen im Prüfungsteil Schreiben auf unterschiedliche Art und Weise auf (vgl. Anhang).

Die in den Unterlagen für die Lehrkraft im Prüfungsteil Schreiben formulierten Kriterien sind für die Bewertung bindend. Ein Ermessensspielraum liegt immer dann vor, wenn Lösungen lediglich antizipiert werden können. Diese werden stets mit „z. B.“ eingeleitet und müssen sich nicht inhaltlich mit tatsächlich von Schülerinnen und Schülern formulierten Gedanken decken. Sie dienen der Orientierung der Lehrkraft. Alle anderen inhaltlichen Konkretisierungen, die nicht mit „z. B.“ gekennzeichnet sind, müssen von den Schülerinnen und Schülern dargestellt werden.

5 Anhang

5.1 Überblick Arbeitsanweisungen im Fach Englisch

Die folgende Übersicht für Lehrerinnen und Lehrer führt die in der ZP 10 Englisch verwendeten Arbeitsanweisungen auf, verdeutlicht sie exemplarisch und legt im Kompetenzbereich Schreiben (MSA) die Anforderungen an die entsprechenden Zieltextformate dar. Die Übersicht dient der fachlichen Unterrichtsentwicklung und stellt ein Referenzdokument für Lehrkräfte dar, um Schülerinnen und Schüler aufgabengeleitet sowie in abwechslungsreichen kommunikativen Kontexten bei der Entwicklung der im Kernlehrplan ausgewiesenen verbindlichen Kompetenzen am Ende der Klasse 10 zu unterstützen.

5.1.1 Prüfungsteil 1: Hörverstehen und Leseverstehen (geschlossene und halboffene Aufgabenformate)

	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
tick	identify the correct answer	<i>Tick the correct box.</i>
fill in	write suitable words into the gaps or on the given line	<i>Fill in the information. Fill in the gaps.</i>
complete	add/note down what is missing	<i>Complete the grid. Complete the questionnaire.</i>
match	find something that goes together with	<i>Match the statements (A – F) with the speakers (1 – 5). There is one more statement than you need.</i>
give xx examples	note down	<i>Winter in Alaska can be extremely dangerous. Why? Give 2 examples.</i>

Im Bereich des Leseverstehens gelten darüber hinaus folgende Instruktionen:

	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
put the text back into the correct order		<i>The text has been mixed up. Put the text back into the correct order.</i>
evidence from the text	support your answer by referring to/quoting a passage/words from the text	<i>Tick the correct box and give evidence from the text to support your answer.</i>

5.1.2 Überblick Prüfungsteil Schreiben MSA

Verstehens Ebenen	Einleitung durch ...	Erläuterung	Illustrierende Aufgabenstellung	Anforderungen Zieltextformat
Verständnissicherung	describe	say in detail what sb./sth. is like	<i>Describe what you get to know about the young man and the rules he has to follow.</i>	sachliche, nicht wertende Darstellung von in der Aufgabenstellung benannten Aspekten
	summarize	present the main points or ideas of a text, issue or topic	<i>Summarize the information about teenage Internet addiction given in the text.</i>	sachliche, nicht wertende Zusammenfassung von in der Aufgabenstellung benannten Aspekten Einleitung: Hinweis auf Autor, Titel, Thema Hauptteil: zusammenfassende Darstellung
	point out	Find and explain certain aspects	<i>Point out the reasons for Mbhazima's and Michael's meeting as well as their respective positions.</i>	sachliche, nicht wertende Erläuterung von in der Aufgabenstellung benannten Aspekten
analytisch-interpretierende Auseinandersetzung	explain	make sth. clear by giving reasons for and details, aspects of sth.	<ul style="list-style-type: none"> <i>Explain the young man's opinion of curfew and "checking in".</i> <i>Explain why Julie decides to turn punk and why she is unsure about going back to "normal" in the end.</i> 	sachliche, textbasierte Interpretation von in der Aufgabenstellung benannten Aspekten <ul style="list-style-type: none"> Einleitung eines jeden inhaltlichen Aspekts durch topic sentences Erläuterungen mit Bezug auf konkrete Aspekte im Text Verzicht auf persönliche Wertung bzw. Stellungnahme
	analyse	describe and explain in detail	<ul style="list-style-type: none"> <i>Analyse how Trudeau uses rhetorical devices in order to underline his message.</i> <i>Analyse how Hopkins presents his arguments to convince the reader.</i> 	
	compare	show the similarities and the differences between people, things, etc.	<i>Compare Debby's with Kira's reaction.</i>	
persönlich-wertende Auseinandersetzung	comment (on)	present one's opinion clearly and support one's view with evidence or reasons	<ul style="list-style-type: none"> <i>"Curfew is not an instrument to control or ruin your fun. It's a matter of responsibility." Comment on the statement.</i> <i>Comment on Kate's reaction towards her father's complaint.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Einleitung: kurze Stellungnahme mit erster Positionierung Hauptteil: persönliche Stellungnahme mit selbstständiger Begründung Fazit: zusammenfassende Stellungnahme unter Berücksichtigung der vorherigen Argumentationslinie
	discuss	give arguments or reasons for and against, then come to a well-founded conclusion	<i>Discuss the advantages and disadvantages of curfew.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Einleitung: kurze Stellungnahme mit erster Positionierung Hauptteil: Ausführung und Konkretisierung von Gründen mithilfe konkreter Beispiele; Abwägen von Für und Wider Fazit: zusammenfassende Stellungnahme unter Berücksichtigung der vorherigen Argumentationslinie
produktiv-gestaltende Auseinandersetzung	write (+ text type)	produce a text with specific features	<ul style="list-style-type: none"> <i>Write the ending of the story.</i> <i>Write a letter to the editor.</i> 	Berücksichtigung der textsortenspezifischen Merkmale des Zieltextes

6. Datengrundlage

Die Beobachtungen stützen sich auf folgende Daten, die in jedem Jahr für die beiden 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 tiefer gehende 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 (QUALiS) 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.