

Englisch

Lehrplan

Neunjähriges Gymnasium

Erste Fremdsprache

Klassenstufe 8



2024



Vorwort

Schulischer Bildung kommt die Schlüsselaufgabe zu, Kinder und Jugendliche zu befähigen, ihre Persönlichkeit zu entfalten, Fertigkeiten und Kenntnisse zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu erwerben und sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren. Bildung ist wesentliche Voraussetzung dafür, dass junge Menschen zukünftig ihr Leben und ihre Umwelt selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung gestalten und somit an der Bewältigung der gesellschaftlichen, politischen, ökologischen sowie technologischen Herausforderungen der Zukunft mitwirken können.

Schule muss einerseits auf die tiefgreifenden Veränderungsprozesse der digitalen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformation reagieren und andererseits genügend Raum für individuelle Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen. Vor diesem Hintergrund hat der Landtag des Saarlandes entschieden, die Gymnasien qualitativ weiterzuentwickeln und das neunjährige Gymnasium zum Schuljahr 2023/2024 einzuführen.

Mit einer deutlich erhöhten Gesamtstundenzahl bis zum Abitur sind die Voraussetzungen geschaffen, den digitalen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen im neunjährigen Bildungsgang angemessen zu begegnen und die Gymnasien zukunftsfähig zu gestalten. So gelingt auch eine moderne zeitliche Rhythmisierung des Schulalltags, die gleichzeitig mehr persönlichen Freiraum im Alltag zugesteht. Eigenständige Schulprofile mit unterschiedlichen Zweigen ermöglichen eine individuelle Schwerpunktsetzung entsprechend den Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler.

Als Grundlage des schulischen Unterrichtens und Lernens liegen modernisierte Lehrpläne vor, in welchen die Querschnittsthemen Medienbildung und Digitalität, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Berufliche Orientierung sowie Sprachsensibler Fachunterricht jahrgangs- und fächerübergreifend eingebunden sind. Alle Lehrpläne folgen konsequent dem Grundsatz der Kompetenzorientierung und berücksichtigen die aktualisierten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Sekundarstufe I. Im engen Austausch mit Expertinnen und Experten der saarländischen Hochschulen wurden die aktuellen Erkenntnisse der jeweiligen Fachdidaktiken für die Lehrpläne des neunjährigen Gymnasiums berücksichtigt.

Den besonderen Bedarfen der Orientierungsphase wird in einem gemeinsamen Lehrplan für die Klassenstufen 5 und 6 Rechnung getragen. Die Lehrpläne ab Klassenstufe 7 sind in der Regel als Einzeljahrgänge konzipiert. Dennoch haben die Schulen die Möglichkeit, einzelne Fächer epochal auch über Klassenstufen hinweg zu rhythmisieren.

Durch vernetzte Lehrpläne soll fächerübergreifendes, projektorientiertes Lernen ermöglicht werden, um den Unterricht selbstwirksam und anwendungsorientiert gestalten zu können. In der Differenzierung von verbindlichen und fakultativen Inhalten öffnet sich hinreichend Raum für exemplarisches Lernen und vertieftes Arbeiten; durch die integrierten Hinweise und Vorschläge zum fächerübergreifenden Arbeiten wird zum Erwerb von vernetztem Wissen und übergeordneten Kompetenzen motiviert.

Die modernisierten Lehrpläne des neunjährigen Gymnasiums legen so die Grundlage für die Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulkultur im neunjährigen Bildungsgang.

1. Vorbemerkungen zur Lernsituation

Zu Beginn des vierten Lernjahres können die Schülerinnen und Schüler englischsprachige Texte aus für sie unmittelbar bedeutsamen Bereichen verstehen und in Routinesituationen mündlich und schriftlich erfolgreich kommunizieren.

Ihre plurilinguale Kompetenz und ihre Sprachlernkompetenz ist durch ihre Erfahrungen in ihren Herkunfts- und Fremdsprachen so weit ausgebildet, dass sie mittels des erworbenen Repertoires an Strategien ihre Englischkompetenzen ansatzweise auch individuell und eigenständig weiterentwickeln können.

Die Ausweitung der fremdsprachlichen Handlungsspielräume erfolgt über die im Rahmen der Interkulturellen Kompetenz gesetzten Themenfelder, zu denen Wortschatz zielgerichtet und vernetzt aufgebaut wird. Neben der Beschäftigung mit weiteren anglophonen Zielkulturen, insbesondere den USA, sind dabei auch Themen relevant, die Schüler und Schülerinnen dieser Altersstufe persönlich betreffen. Dabei werden die konkreten Lebenssituationen der Lerngruppe, sie bewegende Fragen und ihre Interessen mit beachtet.

Eine Partizipation der Lernenden an der Ausgestaltung des Unterrichts, z. B. durch die Mitbestimmung bei der Auswahl von Input-Texten oder Output-Formaten, ist nicht nur der Lernmotivation förderlich, sondern sie dient auch der Vermittlung von demokratischen Werten und Normen. Zum Demokratielernen trägt darüber hinaus die Auseinandersetzung mit politischen Themen aus den Zielkulturen wie dem Civil Rights Movement in den USA bei sowie die Begegnung mit literarischen Texten, anhand derer sich die Fähigkeit entwickeln lässt, die Position anderer nachzuvollziehen, zu verstehen und zu reflektieren.

Die Beschäftigung mit den verschiedenen Ausprägungen der englischen Kultur unterstützt die Entwicklung eines kritisch-toleranten Umgangs mit Diversität. Dieser prägt auch ein respektvolles und inklusives Unterrichtsklima, mit dem der Vielfalt der Lernenden selbst Rechnung getragen wird.

Unter den Bedingungen einer digitalen Welt verändern und erweitern sich fremdsprachige Kompetenzen, v. a. durch neue digitale oder digital überprägte Genres und Werkzeuge. Die Verfügbarkeit und Vertrautheit der Lernenden mit digitalen Werkzeugen erlauben ein zunehmend individualisiertes und autonomes Arbeiten, sei es im Hinblick auf den Aufbau und das Festigen der sprachlichen Mittel oder zur Durchführung von Recherchen interkulturell bedeutsamer Inhalte. Der Einsatz der digitalen Werkzeuge wird dabei regelmäßig kritisch reflektiert. Der Englischunterricht trägt allerdings auch in anderer Hinsicht zur Medienbildung bei, da er sich inhaltlich mit dem sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit Medien auseinandersetzt (critical media literacy) und nicht zuletzt durch das Lernen mit und über Medien auch die Rolle des Englischen in den Medien reflektiert wird.

Durch die inhaltliche Ausrichtung des Englischunterrichts, die auch Themen der Nachhaltigkeit umfasst, wird das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für ein sozial und ökologisch verträgliches Handeln gefördert. Diese Zukunftsorientierung findet sich auch in der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ihr berufliches Leben in einer globalisierten Welt, in der das Englische in vielen Kontexten als Lingua Franca dient.¹

Um eine entsprechende Kompetenz im Sprechen und Schreiben anzubahnen, bietet der Unterricht viel Raum, neue und bereits bekannte lexiko-grammatische Strukturen sprechend und schreibend zu erproben. Ziel ist eine erfolgreiche Kommunikation in wichtigen Bereichen des täglichen Lebens und eine zunehmende Eigenständigkeit in Kontexten, die über routinemäßige Alltagssituationen hinausgehen (A2+). Unterstützt wird der Sprachlernprozess durch ein differenziertes Scaffolding und kontinuierliches Feedback, wobei auch hier ein Zuwachs an Eigenständigkeit über das Einüben von auf bestimmte Kriterien fokussierendem Peer- und Self-Feedback erreicht wird.

Die Fertigkeiten in den rezeptiven Kompetenzen reichen Ende des vierten Lernjahres in die selbständige Sprachverwendung hinein (B1), was durch das zielgerichtete Anleiten individuellen Hörens bzw. audiovisuellen Verstehens und Lesens englischsprachiger Texte – auch extensiv und über den Unterricht hinaus – erreicht wird.

¹ Berufliche Bildung hat den Auftrag, Schülerinnen und Schüler in dem individuellen Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen den eigenen Interessen, Stärken und Wünschen sowie den eigenen Einstellungen, Haltungen und Orientierungen auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite zu begleiten und zu unterstützen. Bezüge zu Berufen, Berufsfeldern und Berufsbiografien lassen sich in allen Fächern bilden. So können z. B. im Physik- oder Chemieunterricht genauso wie im Fremdsprachenunterricht oder in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern fachspezifische Berufe angesprochen und Informationen zu Berufsfeldern gegeben werden. Fächerverbindende Kombinationen bieten sich an, auch eine Verknüpfung mit schulischen Projekten und Betriebspraktika. Auch beim Besuch außerschulischer Lernorte können Aspekte beruflicher Bildung Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse der Recherchen und Reflexionen zu den unterschiedlichen Berufen und Berufsfeldern sollen von den Schülerinnen und Schülern in einem über die Schulzeit und Fächer hinweg angelegten Portfolio dokumentiert und ggfls. präsentiert werden.

2. Kompetenzen

2.1 Interkulturelle Kompetenz (IK)

Englisch 1. FS 8

Interkulturelle Kompetenz lässt sich als die Fähigkeit und Bereitschaft definieren, mit anderen Kulturen und deren Angehörigen erfolgreich und in angemessener Weise zu interagieren, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen. Interkulturelle Kompetenz umfasst soziokulturelles und soziolinguistisches Wissen, Einstellungen und Empathiefähigkeit sowie kommunikatives Können. Sie ist primär auf *savoir-faire* ausgerichtet. Dieses zeigt sich in der Bereitschaft und Fähigkeit kommunikativ und kulturell angemessen zu handeln, sowohl in direkten und medial vermittelten Begegnungen als auch beim Verstehen, Deuten und Produzieren fremdsprachiger Texte. Interkulturelle Kompetenz impliziert zudem die Bereitschaft und Fähigkeit, unterschiedlich kulturell geprägte Perspektiven wahrzunehmen und über diese – im Sinne von *cultural awareness* – zu reflektieren. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Bereitschaft, kulturell mittelnd zu handeln. Dabei wird die sprachliche und kulturelle Heterogenität von Gesellschaft und damit auch von Schulgemeinschaft berücksichtigt.

Allen Schülerinnen und Schülern steht aufgrund ihrer jeweiligen Sprachbiographien (geprägt durch familiäre, weitere soziale, mediale sowie unterrichtliche Kontexte) bereits zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts ein Repertoire an interkulturellen und plurilingualen² Kompetenzen zur Verfügung. Dieses kann sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, bildet jedoch in allen Fällen die Grundlage für die Aneignung schulischer Fremdsprachen und sollte auch im Unterricht in der 1. Fremdsprache wertgeschätzt, systematisch aufgegriffen und ausgebaut werden. Auf diese Weise werden die individuellen Ressourcen und Synergien, die sich aus den jeweiligen Lern- und Kommunikationserfahrungen in verschiedenen Sprachen und Kulturen ergeben, zielgerichtet genutzt, um den Lernprozess zu unterstützen.

Die sprachspezifische Ausprägung der interkulturellen Kompetenz ist u. a. abhängig von den jeweils erreichten rezeptiven, produktiven, interaktiven und mittelnden Kompetenzniveaus. Je nach individueller Sprachbiographie können die Schülerinnen und Schüler auf weitere kulturelle und sprachliche Ressourcen zurückgreifen und diese in interkulturellen Situationen adressaten-, situations- und zweckangemessen nutzen.

Kompetenzerwartungen

Orientierungswissen: Die Schülerinnen und Schüler können

- auf ein grundlegendes Orientierungswissen über die Zielkulturen (Schwerpunkt USA) bezüglich altersangemessener Themen der anglophonen Lebenswirklichkeiten in bekannten Kontexten / vertrauten Begegnungssituationen zurückgreifen,
- grundlegendes Wissen um pragmatische Funktionen (z. B. Höflichkeit) von sprachlichem (z. B. *modals*) sowie nichtsprachlichem Kommunikationsverhalten (z. B. *smiling*) anwenden.

² Plurilinguale Kompetenz bezeichnet einen funktionalen Umgang mit Sprachen und Sprachlernerfahrungen, um in fremd- und mehrsprachigen Kommunikationssituationen erfolgreich handeln zu können. Sie umfasst die Aktivierung aller verfügbaren diskursiven und kommunikativen Mittel, Strategien und Kenntnisse aus verschiedenen Sprachen (Lexikogrammatik, soziolinguistisches und -kulturelles Wissen, kommunikative Strategien usw.), um die Verständigung in der Zielsprache zu ermöglichen. Plurilinguale Kompetenz ist eine transversale Kompetenz, die in den jeweiligen Kompetenzbeschreibungen abgebildet ist.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die folgenden **Einstellungen, Einsichten und Haltungen**:

- in altersangemessenen Kontexten Bewusstsein eigener und fremder kulturell geprägter Werte, Einstellungen, Normen und Gebräuche,
- Bereitschaft, kultureller und sprachlicher Vielfalt grundsätzlich offen und mit Neugier zu begegnen und frei von Berührungängsten umzugehen,
- Bereitschaft, sich (selbst)kritisch sowie aus Gender-Perspektive mit gängigen Sichtweisen, Stereotypen und Vorurteilen der eigenen und von fremden Kulturen auseinanderzusetzen,
- Bereitschaft, die Medien als Zugang zu unterschiedlichen kulturspezifischen Sichtweisen und Lebensstilen zu nutzen und dabei zunehmend Sensibilität für die Darstellung der Zielkulturen zu zeigen.

Verstehen und Handeln: Die Schülerinnen und Schüler können

- mit unterschiedlichen Normen und Wertvorstellungen offen und tolerant umgehen,
- sich auf altersgemäße Weise in Sicht- und Denkweisen des Gegenübers hineinversetzen,
- Unsicherheiten und Widersprüche in alltäglichen Kommunikationsabläufen antizipieren und bewältigen,
- sich über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede tolerant-wertschätzend und ggf. auch (selbst)kritisch austauschen,
- bei der Auseinandersetzung mit analogen und digitalen zielkulturellen Texten – zu Themen ihres Interesses und Erfahrungsbereiches – diese als kulturgeprägt wahrnehmen und einschätzen.

Hinweise

Die Vielschichtigkeit der Interkulturellen Kompetenz erfordert ein exemplarisches Arbeiten. Hierdurch erwerben die Schülerinnen und Schüler übertragbares Wissen sowie Strategien zur Aneignung und Anwendung unterschiedlicher Wissensbestände und Fertigkeiten.

Geeignete Methoden / Anlässe für das exemplarische Arbeiten sind u. a.:

- Sichtbarmachung von interkulturellem Potenzial bei Lernaufgaben mit didaktisierten und authentischen Hörtexten, audiovisuellen Texten und Lesetexten und lebensnahen Situierungen,
- Analyse von kulturspezifischem Diskursverhalten an Hörtexten und audiovisuellen Texten (z. B. Mimik, Gestik, Lautstärke; Blickkontakt, Höflichkeitskonventionen),
- Vergleich von unterschiedlichem Sprachgebrauch mit Blick auf kulturspezifischen Wortschatz (*lexical gaps, units of measurement, idioms*),
- Sprachmittlungsaufgaben, in denen eigen- / fremdkulturelle Prägungen bewusst gemacht werden (z. B. zum Thema Bergbautraditionen).

Hinweise**Hinweise für die Konzeption von Lernaufgaben mit IK-Schwerpunkt:**

- Auswahl von Themen, in denen kulturspezifische Perspektiven aufeinander treffen / in denen kulturelle Unterschiede deutlich werden (z. B. *Juneteenth, high school sports*)
- Gegenüberstellung von Personen(-gruppen), die unterschiedliche Perspektiven vertreten, bei gleichzeitiger kritischer Reflexion von Stereotypen
- Einsatz von unterstützenden Maßnahmen zum systematischen und reflektierten Umgang mit Dargestelltem, insbesondere durch den Dreischritt Beschreiben – Deuten – Bewerten (im Sinne einer „kritischen Toleranz“)
- Einfordern des bewussten Perspektivenwechsels und der Integration mehrerer Perspektiven
- Einsatz digitaler Medien zur Schaffung realer interkultureller Begegnungen, z. B. durch E-Mail-Projekte, *eTwining*, die Beteiligung an Chats und Blogs, deren Verlauf (selbst-)kritisch analysiert und reflektiert werden sollte

Themenfelder

Im Rahmen folgender Themenfelder werden die interkulturelle Kompetenz wie auch die funktionale kommunikative und die Text- und Medienkompetenz integrativ entwickelt und angewendet. Die Auswahl der konkreten Unterpunkte erfolgt mit Blick auf das eingeführte Lehrwerk und die Interessen der Lerngruppe.

1. persönliche Lebensgestaltung, z. B.
 - Lebenssituation, Alltag und Freizeitgestaltung von Jugendlichen
 - Zusammenleben in verschiedenen familiären Strukturen
 - Leben in der *peer group*; Freundschaften, Beziehungen
 - Heranwachsen, Identitäten (inklusive *gender roles*)
 - Mediennutzung
 - Nachhaltigkeit und Gesundheit
2. Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, z. B.
 - Lebenswirklichkeiten in anglophonen Ländern (Schwerpunkt USA, z. B. geografische, kulturelle, soziale, wirtschaftliche und politische Aspekte / Entwicklungen)
 - für anglophone Länder historisch und kulturell wichtige Personen und Ereignisse (Schwerpunkt USA)
 - Traditionen und Gebräuche anglophoner Länder (Schwerpunkt USA)
 - altersgerechte aktuelle gesellschaftliche und kulturelle Themen
 - Migration als Teil individueller Biografien, Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften
 - Medien als Zugang zur (zielkulturellen) Gesellschaft
3. Schule / Ausbildung / Berufsorientierung, z. B.
 - exemplarische Einblicke in Schulsystem und Schulalltag in anglophonen Ländern (Schwerpunkt USA)
 - schulisches Lernen und Arbeitswelt im digitalen Zeitalter
 - Freizeit- und Ferienjobs

2.2.1 Hörverstehen und audiovisuelles Verstehen

Das Hörverstehen nimmt sowohl im individuellen Spracherwerbsprozess als auch im alltäglichen Sprachgebrauch eine zentrale Rolle ein. Dies spiegelt sich im Umfang, den das Anbahnen und Üben der Teilfertigkeiten zur Hörverstehenskompetenz im Englischunterricht einnimmt. Gleiches gilt für das audiovisuelle Verstehen, das mit der digitalen Überprägung vieler Lebensbereiche zunehmend an Bedeutung gewonnen hat.

Schülerinnen und Schüler bauen ihre Hör(-Seh)verstehenskompetenz dahingehend aus, dass sie mithilfe ihres stetig wachsenden Sprach-, Welt- und Genrewissens eine steigende Anzahl von Verstehenslücken schließen oder aber überbrücken, indem sie unbekannte lexikalische *items* aus dem situativen Kontext der jeweiligen Hörsequenz bzw. audiovisuellen Sequenz erschließen.

Das Einüben erfolgt mittels lernstandsadäquater, i. d. R. lehrwerksgebundener, didaktisierter Hörtexte bzw. audiovisueller Texte. Dabei werden auf der Ebene des Textverstehens einzelne Verstehensziele fokussiert oder im *micro-listening* die aufmerksame Verarbeitung bestimmter Merkmale des gesprochenen Englisch angeleitet (z. B. Lautfolgen oder Intonationsmuster). Die Vermittlung von Verstehensstrategien hilft dabei auftretende Probleme zu bewältigen. Im Sinne des generischen Lernens sind Hörtexte bzw. audiovisuelle Texte immer auch Modelltexte zur eigenen Sprachproduktion.

Heterogenen Lernständen beim Hörverstehen bzw. beim audiovisuellen Verstehen wird durch differenzierende Arrangements Rechnung getragen, bei denen entweder die Aufgabenstellung angepasst oder weitere – evtl. auch lehrwerksungebundene oder authentische Materialien – eingesetzt werden.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- Äußerungen, zunehmend längeren Gesprächen und audiovisuellen Texten folgen,
 - die in der Regel didaktisiert sind,
 - wenn die Themen aus dem eigenen Interessens- und Erfahrungsbereich stammen,
 - die verschiedenen Genres aus den Bereichen Schule und Alltag sowie ästhetischen Genres (z. B. *audiobook*, *radio play*) zuzuordnen sind,
 - auch wenn die Texte vereinzelt unbekanntes Sprachmaterial beinhalten,
 - wenn in vertrauten Aussprachevarianten und zunehmend natürlichem Tempo gesprochen wird,
- beim Erschließen der Texte
 - Gesamtzusammenhänge und Hauptaussagen zügig erfassen (*listening for gist*),
 - Einzelinformationen oder die Hauptaussagen unterstützende Details entnehmen (*listening for specific information; listening for detail*),
 - einfache implizite Informationen, klar erkennbare Meinungen und Einstellungen erfassen (*inferential listening*).

2.2.1 Hörverstehen und audiovisuelles Verstehen

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- Verstehenstechniken und -strategien sowie Hör(-Seh)pausen ansatzweise selbständig auf Länge und Schwierigkeitsgrad des Textes sowie das jeweilige Verstehensziel abstimmen,
- zunehmend Verfahren des extensiven Hörens anwenden (z. B. Übergehen unbekannter Wörter, auf Vorwissen zurückgreifen), um sich geeignete längere Texte (z. B. Podcasts, *radio plays*) weitgehend selbständig zu erschließen,
- ihr individuell anwachsendes plurilinguales Repertoire an Herkunfts- und Zielsprachen als Brücke zum Englischen nutzen,
- (digitale) Hilfsmittel wie Wörterbücher und Lexika und ggf. vorhandene visuelle und grafische Zusatzinformationen (z. B. Layout, begleitende Abbildungen) zunehmend erfolgreich nutzen, um die gezielte Informationsentnahme zu unterstützen,
- Ergebnisse des Hörverstehens bzw. audiovisuellen Verstehens sichern und systematisch für weitere themengebundene Arbeit verwenden.

Hinweise

- Bei der Auswahl von Aufgaben zum Hörverstehen bzw. audiovisuellen Verstehen soll bedacht werden, dass die Lernenden viele verschiedene Sprecherinnen und Sprecher unterschiedlicher (v. a. amerikanischer) Varietäten sowie vielfältige Textgenres hören. Vor allem die eingesetzten audiovisuellen Texte sollten – entsprechend den Alltagserfahrungen der Schüler und Schülerinnen – zunehmend authentisch sein (z. B. Auszüge aus TV-Serien, Social Media Videos). Beispiele für geeignete Genres finden sich im Abschnitt „Text- und Medienkompetenz“.
- Das Verstehen von Hörtexten bzw. audiovisuellen Texten mit zunehmender Länge und wachsender Komplexität setzt voraus, dass der Wortschatz systematisch auf der Basis der behandelten Texte erweitert wird.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass beim Hörverstehen und beim audiovisuellen Verstehen unterschiedliche Verstehensziele eine Rolle spielen und auf dieser Basis gezielt unterschiedliche Verstehenstechniken und -strategien eingesetzt werden.
- Folgende Verstehensstrategien werden geübt und ihr Einsatz am Ende des Hörprozesses reflektiert (Metakognition): unbekanntes Vokabular erschließen, Fragen an den Text stellen (v. a. auch individualisierend und interessengelenkt), antizipierendes Hören, sich auf Schlüsselbegriffe und Kernaussagen konzentrieren, Notizen verfassen, beim Hörsehverstehen visuelle Elemente als Verstehenshilfen nutzen (z. B. Mimik, Gestik, Abstand der Beteiligten zueinander; filmische Gestaltungsmittel), Perspektivwechsel vornehmen (siehe *skills pages* des eingeführten Lehrwerks).

2.2.1 Hörverstehen und audiovisuelles Verstehen**Hinweise**

- Mit Blick auf die unterschiedlichen Herkunftssprachen und Fremdsprachen kann durch sprachvergleichendes Arbeiten die plurilinguale Kompetenz und Sprachbewusstheit gefördert werden (z. B. Vergleich von Intonationsmustern wie von *questions tags*).
- Schülerinnen und Schüler sollen durch geeignete *pre-listening activities* Sprach-, Welt- und Genrewissen aktivieren und Hörerwartungen aufbauen.
- Es bietet sich an, *while-listening activities* in kooperativen Arrangements (z. B. im *think, pair, share* Verfahren oder im Rahmen der *dictogloss* Methode) durchzuführen, um den Lernenden Gelegenheit zu geben, ihr Verständnis gemeinsam zu überprüfen sowie eine dem fremdsprachlichen Lernprozess förderliche Bedeutungsaushandlung zu ermöglichen.
- Im Anschluss an die Hör(-Seh)aktivität soll – wann immer möglich – mit den Ergebnissen des Verstehensprozesses weitergearbeitet werden (*post-listening activities*), sodass für die Lernenden ersichtlich wird, dass der Hörverstehensprozess eine zielgerichtete Aktivität ist und nicht als Selbstzweck verstanden werden soll.
- Eine *post-listening activity* im Rahmen einer komplexen Lernaufgabe ist, im Sinne des generischen Lernens, den Hörtext bzw. den audiovisuellen Text als Modell für die eigene Zielsprachproduktion zu nutzen, z. B. kann ein Podcast zum Erarbeiten von Genremerkmalen herangezogen werden, um im Anschluss einen eigenen Podcast zu produzieren. Alternativ kann in einer komplexen Lernaufgabe auch ein Wechsel des Genres erfolgen, z. B., indem die Schülerinnen und Schüler einen Kommentar zum Podcast schreiben oder eine Nachricht an den *host* verfassen.
- Die Schwierigkeit der Aufgaben zum Hörverstehen bzw. zum audiovisuellen Verstehen ist abhängig von: dem Didaktisierungsgrad der Hörtexte, der Länge der Hörtexte, der Anzahl der Sprecher bzw. Sprecherinnen, dem Grad der Abweichung von der Standardsprache, der Kulturgebundenheit der Texte, der Sprechgeschwindigkeit, der Informationsdichte, der Anzahl an unbekanntem Lexemen und Strukturen, dem Umfang der Vorentlastung, einer möglichen visuellen Unterstützung, der Art der Aufgaben.
- Vor allem digital vorliegende Materialien bieten die Möglichkeit zur Differenzierung und Individualisierung, z. B. Texte auf unterschiedlichen Niveaustufen hören und interaktive Aufgaben bearbeiten oder verschiedene Texte hören und mit lernprozessorientierten oder metakognitiven Fragestellungen bearbeiten (z. B. *What was difficult for me to understand? What stands out to me? What makes me wonder? Why is this idea important? How does this connect to what I already know?*).

2.2.2 Sprechen

Mit fortschreitender Progression in der Sprechkompetenz setzen die Schülerinnen und Schüler mit wachsender Sicherheit ein komplexer werdendes Spektrum sprachlicher Mittel ein, um alltägliche Situationen zu bewältigen, und verwenden dabei ein breiter werdendes Spektrum an kommunikativen Strategien. Sie können sich zusammenhängend zu Alltagsthemen sowie einer wachsenden Bandbreite an im Unterricht behandelten Themen zunehmend flüssig äußern.

Auch wenn hier bei der Beschreibung der Teilkompetenzen zwischen mündlicher Interaktion und mündlicher Produktion unterschieden wird, ist Sprechen doch in der Regel – selbst in der Form des Vortrags oder eines Podcast – ein interaktiver Vorgang. Dabei werden die Reaktionen der Zuhörenden antizipiert und ggf. eingeplant und aufgegriffen. Sowohl monologisches als auch dialogisches Sprechen umfassen narrative, deskriptive und stellungnehmende Genres, die für die Alltagskommunikation der Lernenden relevant sind (z. B. *personal anecdotes*). Sprechen findet sowohl *face-to-face* als auch im digitalen Raum statt. Durch den Einsatz digitaler Medien sind zusätzliche Formen der Mündlichkeit entstanden (z. B. Sprachnachrichten, *short-form social media videos*).

Der Unterricht wird in der Zielsprache geführt und zeichnet sich aus durch einen Wechsel zwischen mitteilungsbezogener und sprachbezogener Kommunikation.

Die kontinuierlich wachsende Plurilingualität kann von den Lernenden auch beim Sprechen zunehmend zielführend eingesetzt werden. Etwaige durch Interferenzen entstehende Fehler werden bewusstgemacht und als Lernchance genutzt.

Heterogenen Lernständen beim Sprechen wird durch differenzierende Arrangements Rechnung getragen, die gestufte Aufgabenstellungen, unterschiedliche Scaffoldingangebote und / oder zusätzliche – evtl. auch lehrwerksungebundene oder authentische – Materialien beinhalten.

Kompetenzerwartungen

Dialogisches Sprechen – mündliche Interaktion

Die Schülerinnen und Schüler können

- mündliche Interaktionen zu einem breiten Spektrum im Unterricht behandelter Themen zunehmend erfolgreich adressaten-, situations- und zweckangemessen bewältigen,
- zunehmend spontan und flüssig an Gesprächen unterschiedlicher, auch digitaler, Genres aus der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen (z. B. *conflict talk, co-hosted podcasts*) teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Argumente austauschen,
- zunehmend sicher in unterschiedlichen Rollen an mündlichen Interaktionsformen teilnehmen, die eine inhaltliche, sprachliche oder strategische Vorbereitung voraussetzen (z. B. *debate, interview*),
- interagieren unter Verwendung zunehmend nuancierter sprachlicher Mittel,
- Gespräche eröffnen, fortführen und angemessen beenden sowie auf Gesprächsbeiträge zunehmend flexibel eingehen.

2.2.2 Sprechen

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein grundlegendes Repertoire an Gesprächsstrategien (z. B. *repairs, fillers*), die ihnen zunehmend spontane und situationsgerechte Äußerungen erlauben, verwenden,
- Gespräche bei sprachlichen Schwierigkeiten zunehmend erfolgreich aufrechterhalten (z. B. Paraphrasieren bei Wortschatzlücken) und grundlegende Verständnisprobleme ausräumen (z. B. durch Nachfragen),
- bei der mündlichen Interaktion ihr individuell anwachsendes plurilinguales Repertoire an Herkunfts- und Zielsprachen nutzen und erweitern.

Zusammenhängendes monologisches Sprechen – mündliche Produktion

Die Schülerinnen und Schüler können

- unter Beachtung grundlegender narrativer, deskriptiver oder stellungnehmender Genre-merkmale (z. B. *personal anecdotes, presenting a favourite movie*) zunehmend flüssig, zusammenhängend und strukturiert über ein breites Spektrum im Unterricht behandelte Themen sprechen,
- monologische Kommunikationssituationen zunehmend adressaten-, situations-, und zweckangemessen bewältigen,
- Arbeitsergebnisse zunehmend strukturiert vorstellen,
- eine notizengestützte Präsentation zunehmend selbständig planen, adressatengerecht gestalten und vortragen, dabei diese mittels eines wachsenden Spektrums an (lexikalischen und grammatikalischen) Kohäsionsmitteln strukturieren und zunehmend zielführend auf analoge oder digitale Veranschaulichungsmaterialien eingehen,
- einfache digitale mündliche Formate (z. B. *voice message*) planen und umsetzen,
- in mündlichen Kommunikationssituationen ihr individuell anwachsendes plurilinguales Repertoire an Herkunfts- und Zielsprachen nutzen und erweitern,
- digitale Werkzeuge und Hilfsmittel bei der Planung von mündlichen Beiträgen ggf. mit Hinweisen und Unterstützung zunehmend zielgerichtet einsetzen.

Hinweise

- Um den Redeanteil der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, ist es notwendig, einen aktivierenden Unterricht zu führen, der in vielen verschiedenen Kontexten Gelegenheit gibt, sich zielsprachlich zu äußern. Besonders effektiv sind kooperative Arrangements (z. B. *double circle, partner puzzle*). Die Lehrperson hat dabei Gelegenheit, Hinweise für formatives Feedback zu sammeln und in einer anschließenden Reflexionsphase zu besprechen.

2.2.2 Sprechen

Hinweise

- Ein angemessenes Verhältnis von Fehlertoleranz, Fehlerkorrektur und Anregung zum *self-monitoring* sollte mit dazu beitragen, dass die Lernenden in einer angstfreien Atmosphäre zum Sprechen bereit sind.
- Um eine Kompetenzentwicklung zu gewährleisten und situationsadäquates Sprechhandeln zu fördern, kommt einem effektiven Scaffolding – insbesondere in Form von Redemitteln und Interaktionsmustern – eine große Bedeutung zu. Dieses sollte im Hinblick auf die eigenständige Produktion sukzessive reduziert werden (*fading*).
- Zu beachten ist, dass verschiedene monologische und dialogische Genres unterschiedlich viel Planung ermöglichen. Während dialogisches Sprechen oft sehr schnelle und spontane Entscheidungen und Reaktionen erfordert, können monologische Genres wie Reden und Solo-Podcasts sprachlich und strukturell ausgearbeitet werden. Digitale Werkzeuge können diesen Prozess unterstützen. Bei geplanten monologischen Genres kommt es zu Synergien mit den Schreibkompetenzen; es ist jedoch darauf zu achten, dass monologische mündliche Genres über ein Vorlesen hinausgehen, d. h. Merkmale gesprochener Kommunikation aufweisen. Beim Einüben grundlegender Präsentationstechniken sollte insbesondere auch auf eine zielführende Nutzung von Präsentationssoftware geachtet werden.
- Beim diagnostischen Blick auf die Sprechleistungen der Schülerinnen und Schüler muss darauf geachtet werden, dass das dialogische Sprechen immer auch das Hörverstehen erfordert und daher Schwächen beim dialogischen Sprechen eventuell auch auf Probleme in diesem Bereich zurückzuführen sind (z. B. auch fehlende Aufmerksamkeit).
- Die Schwierigkeit der Aufgaben zum Sprechen ist abhängig von: der Gesprächs- bzw. Sprechdauer, dem Abstraktionsgrad und der Vertrautheit mit den Themen, Art und Intensität der Vorbereitung auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene, Offenheit / Grad der Lenkung der Aufgaben, die Anzahl der Sprecher und Sprecherinnen, Vorhersehbarkeit des Gesprächsverlaufs.
- Mögliche Genres / Redeanlässe können der Genretabelle im Abschnitt „Text- und Medienkompetenz“ entnommen werden.

2.2.2 Sprechen

Kommunikationsstrategien

Folgende Strategien sollen eingeübt und ihr Einsatz regelmäßig reflektiert werden (Metakognition):

- Gespräche initiieren, aufrechterhalten und beenden durch entsprechende non-verbale (z. B. Blickkontakt) und verbale Mittel (z. B. *backchannelling*)
- mittels geeigneter *discourse markers* (z. B. *speaking of*) das Thema wechseln oder das Gespräch in eine andere Richtung lenken
- verbal und non-verbal angemessen auf das Gegenüber reagieren, auch Anteilnahme signalisieren (z. B. Nicken; *terms of address, backchannelling; so you're saying, I see ...*)
- angemessene Höflichkeitsstrategien einsetzen, z. B. Abmilderungsstrategien (z. B. *I don't want to be rude, but ...*)
- Strategien zur Relativierung von Aussagen (*hedges*) verwenden (z. B. *kind of, sort of, like*)
- die Sprechabsicht trotz bestehender sprachlicher Defizite umsetzen – etwa durch Einsatz von adäquaten Pausenfüllern oder durch Umschreibungen zur Kompensation von Wortschatzlücken
- bei digitalen Sprecharrangements die Strategien anpassen (u. a. Sprechgeschwindigkeit, Strukturierung)
- siehe auch Strategien des kommunikativen Handelns im Bewertungsraster mündliche Produktion / Interaktion

2.2.3 Leseverstehen

Das zentrale Ziel der Kompetenzentwicklung im Bereich Leseverstehen ist die Befähigung der Lernenden zur selbständigen Erschließung unbekannter englischsprachiger Texte. Dabei sollen sie mit einer Vielfalt von nicht-literarischen und literarischen, linearen und nicht-linearen, digitalen und analogen Texten konfrontiert werden. Vor allem literarische Text(auszüg)e können die Lesemotivation steigern; sie ermöglichen sprachsystem- und kulturspezifische Erfahrungen und bieten Gelegenheiten zur Übernahme und zum Wechsel von Perspektiven sowie zum emotionalen Erleben.

Ein stetig wachsendes Sprach-, Welt- und Genrewissen hilft zunehmend Verstehenslücken zu überbrücken. Das Einüben verschiedener Teilfertigkeiten des Leseverstehens erfolgt mittels lernstandsadäquater, i. d. R. lehrwerksgebundener, didaktisierter Lesetexte. Dabei werden auf der Ebene des Textverstehens einzelne Leseziele fokussiert, die Lesegeläufigkeit trainiert (z. B. das Erkennen und Behalten von Wortgruppen, Übungen zur Fokusbreite) oder im mikroskopischen Lesen die aufmerksame Verarbeitung bestimmter Merkmale eines dichten Lesetextes (z. B. Entpacken grammatischer Strukturen) angeleitet.

Die regelmäßige Reflektion von eingesetzten Lesestrategien hilft dabei auftretende Probleme zu bewältigen. Dabei können sie weiterhin auch auf ihre im Deutschunterricht erworbenen Strategien zurückgreifen. Die Reflektion der Lesestrategien steigert die Autonomie der Lernenden und ermöglicht das verstehende Lesen längerer Texte auch außerhalb des Unterrichts. Im Sinne des generischen Lernens sind Lesetexte immer auch Modelltexte für die eigene Sprachproduktion.

Heterogenen Lernständen beim Leseverstehen wird durch differenzierende Arrangements Rechnung getragen, die gestufte Aufgabenstellungen, unterschiedliche Scaffoldingangebote und / oder zusätzliche – evtl. auch lehrwerksungebundene oder authentische – Materialien beinhalten.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- zunehmend längere didaktisierte sowie klar strukturierte authentische – auch literarische – Texte lesend verstehen,
 - wenn die Themen aus dem eigenen Interessens- und Erfahrungsbereich stammen,
 - die verschiedenen Genres aus den Bereichen Schule und Alltag zuzuordnen sind,
 - auch wenn vereinzelt unbekanntes Sprachmaterial enthalten ist.
- beim Erschließen der Texte
 - Gesamtzusammenhänge und Hauptaussagen zügig erfassen (*reading for gist*),
 - Einzelinformationen oder die Hauptaussagen unterstützende Details entnehmen (*reading for specific information; reading for detail*),
 - wesentliche implizite Informationen, klar erkennbare Meinungen, Einstellungen und Stimmungen erfassen (*reading for implicit meaning*).
- Lesetechniken (*skimming, scanning, close / inferential reading*), -strategien ansatzweise selbständig auf Länge und Schwierigkeitsgrad des Textes sowie das jeweilige Leseziel abstimmen.

2.2.3 Leseverstehen

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- zunehmend Verfahren des extensiven Lesens anwenden (z. B. Übergehen unbekannter Wörter, auf Vorwissen zurückgreifen), um sich geeignete längere Texte (z. B. Lektüren) auch selbständig zu erschließen,
- ihr individuell anwachsendes plurilinguales Repertoire an Herkunftssprachen und Zielsprachen als Brücke zum Englischen nutzen,
- (digitale) Hilfsmittel wie Wörterbücher und Lexika und ggf. vorhandene visuelle und grafische Zusatzinformationen (z. B. Layout, begleitende Abbildungen) zunehmend erfolgreich nutzen, um die gezielte Informationsentnahme zu unterstützen,
- in verschiedenen Quellen – einschließlich digitaler Quellen, die ein navigierendes Lesen erfordern (Hypertexte) – mit Hinweisen und Unterstützung zunehmend zielgerichtet recherchieren,
- Ergebnisse des Leseverstehens sichern und systematisch für weitere themengebundene Arbeit verwenden.

Hinweise

- Bei der Auswahl von Aufgaben zum Leseverstehen soll darauf geachtet werden, dass eine wachsende Bandbreite an Textgenres berücksichtigt wird und ggf. die Lehrwerksarrangements um authentische Texte erweitert werden. Beispiele für geeignete Genres finden sich im Abschnitt „Text- und Medienkompetenz“.
- Das Verstehen zunehmend komplexer Lesetexte setzt voraus, dass der Wortschatz systematisch auf der Basis der gelesenen Texte erweitert wird.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass beim Leseverstehen unterschiedliche Leseziele eine Rolle spielen und auf dieser Basis gezielt unterschiedliche Lesetechniken und -strategien trainiert werden, wobei verstärkt auch inferierendes Lesen angeleitet werden soll. Dabei soll auf ihre Fertigkeiten aus dem Deutschunterricht verwiesen und der Transfer reflektiert werden.
- Folgende Lesestrategien werden geübt und ihr Einsatz am Ende des Leseprozesses reflektiert (Metakognition): Wortbedeutungen erschließen, sprachlich sehr dichte Texte expandieren, Fragen an den Text stellen (v. a. auch individualisierend und interessengelenkt), Schlüsselbegriffe markieren, (Rand-)Notizen verfassen, Überschriften für Sinnabschnitte formulieren, Perspektivwechsel vornehmen, digitale Werkzeuge verständnisfördernd einsetzen (siehe auch *skills pages* des eingeführten Lehrwerks).
- Mit Blick auf die unterschiedlichen Herkunftssprachen und Fremdsprachen kann durch sprachvergleichendes Arbeiten die plurilinguale Kompetenz und Sprachbewusstheit gefördert werden (z. B. Vergleich von syntaktischen und morphologischen Mustern).
- Um die *top-down* Prozesse beim Lesen zu begünstigen, sollen durch geeignete *pre-reading activities* Sprach-, Welt- und Genrewissen aktiviert sowie Leseerwartungen aufgebaut werden.

2.2.3 Leseverstehen

Hinweise

- Es bietet sich an, *while-reading activities* in kooperativen Arrangements durchzuführen (z. B. *paired reading and thinking* oder *reciprocal teaching*), um den Lernenden Gelegenheit zu geben, ihr Verständnis gemeinsam zu überprüfen sowie eine dem fremdsprachlichen Lernprozess förderliche Bedeutungsaushandlung zu ermöglichen.
- Individualisierende Methoden wie das Strukturlegen (*concept mapping*), die Arbeit mit *graphic organisers* (z. B. *T-chart*, *fishbone diagram*, *concept wheel*, *time line*) sowie *reading logs* bzw. *blogs* oder *vlogs* eignen sich, um das eigene Textverständnis zu dokumentieren und den Leseprozess zu reflektieren.
- Im Anschluss an die Leseaktivität sollte, wenn immer es sich anbietet, mit den Ergebnissen des Leseprozesses weitergearbeitet werden (*post-reading activities / follow-up*), sodass das Lesen als zielgerichtete Aktivität und nicht als Selbstzweck verstanden wird. Dazu bieten sich komplexe Lernaufgaben an, bei denen auf der Basis der rezipierten Texte verschiedene – schriftliche oder mündliche, analoge oder digitale – Lernprodukte erstellt werden.
- Im Rahmen der *post-reading activities* können im Sinne des generischen Lernens Lesetexte auch als Modelle für die eigene Zielsprachproduktion genutzt werden, z. B. können mehrere Beispiele für *cringe stories* oder *video game reviews* genutzt werden, um Genremerkmale zu erarbeiten und die Lernenden dann selbst eine solche peinliche Geschichte bzw. eine Rezension verfassen zu lassen.
- Die Schwierigkeit der Aufgaben zum Leseverstehen ist abhängig von: dem Didaktisierungsgrad der Lesetexte, der Länge der Lesetexte, der Informationsdichte der Lesetexte, der Kulturgebundenheit der Lesetexte, der Anzahl an unbekanntem Lexemen und Strukturen, der Vertrautheit mit den Themen, dem Umfang der Vorentlastung, dem Umfang der Unterstützung z. B. durch Überschrift(en) und Bilder, der Art der Aufgaben.
- Vor allem digital vorliegende Materialien bieten die Möglichkeit zur Differenzierung und Individualisierung, z. B. Texte auf unterschiedlichen Niveaustufen lesen und interaktive Aufgaben bearbeiten oder verschiedene Texte mit lernprozessorientierten oder metakognitiven Fragestellungen bearbeiten (z. B. *What was difficult for me to understand? What stands out to me? What makes me wonder? Why is this idea important? How does this connect to what I already know?*).

2.2.4 Schreiben

Aufbauend auf ihren bisher erworbenen Schreibkompetenz lernen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer altersgemäßen Bedürfnisse und Absichten zunehmend adressatengerecht, situationsangemessen und kontextbezogen schriftlich zu kommunizieren (*genre-based writing*), sowohl über analoge als auch digitale Kanäle.

Die Schreibprodukte werden geplant, erstellt und redigiert. Dabei wird fokussiertes Peer-feedback zu Schreibprodukten anhand von ausgewählten Kriterien eingeübt und das Überarbeiten der eigenen Schreibprodukte auf dessen Basis angeleitet, wobei weiterhin auf Fertigkeiten aus dem Deutschunterricht zurückgegriffen werden kann. Damit einher geht eine Reflexion der einzelnen Phasen des Schreibprozesses (Metakognition).

Zunehmende Beachtung wird digitalen Werkzeugen zuteil, wie z. B. Textverarbeitungsprogrammen mit Rechtschreibkontrolle, Textpads für das kollaborative Schreiben und ggf. auch KI-gestützter Schreibassistenz. Der Einsatz dieser Tools soll zielgerichtet angeleitet, unterstützt und reflektiert werden.

Mit Blick auf die Diagnose sollen sprachliche Defizite selektiv rückgemeldet werden. Bei der Leistungsbewertung gilt weiterhin der Grundsatz, dass Fehler, welche die Kommunikation nur unwesentlich beeinträchtigen, deutlich geringer gewichtet werden als solche, welche die Verständigung beeinträchtigen („*message before accuracy*“). Gleichzeitig wird stärker die Fähigkeit eingefordert, sich im Rahmen des erworbenen Repertoires an lexikalischen und grammatikalischen Strukturen zunehmend differenziert auszudrücken (vgl. Bewertungsraster im Anhang).

Heterogenen Lernständen beim Schreiben wird durch differenzierende Arrangements Rechnung getragen, die gestufte Aufgabenstellungen, unterschiedliche Scaffoldingangebote und / oder zusätzliche – evtl. auch lehrwerksungebundene oder authentische – Materialien beinhalten.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- zunehmend längere Texte in vertrauten Kontexten adressaten-, situations- und zweckangemessen verfassen,
- analoge und ggf. hybride Schreibprozesse zunehmend selbständig planen, umsetzen und reflektieren,
- Texte in beschreibender, berichtender, zusammenfassender, erzählender, erklärender und argumentierender Absicht unter Beachtung grundlegender Genremerkmale verfassen,
- kreativ gestaltend eigene – auch mehrfach kodierte – Texte mit Hilfestellung verfassen und Texte fortsetzen oder ergänzen,
- einfache diskontinuierliche Texte (z. B. Tabellen, *mind maps*, Zeitstrahle) und Bilder versprachlichen,
- sich zu einem wachsenden Spektrum im Unterricht behandelter Themen schriftlich äußern,
- Arbeitsprozesse schriftlich begleiten und Arbeitsergebnisse zielgerichtet festhalten (*writing for learning*).

2.2.4 Schreiben

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Texte zunehmend klar strukturieren und dabei ein wachsendes Spektrum an (lexikalischen und grammatischen) Kohäsionsmitteln einsetzen,
- beim Verfassen von Texten ihr individuell anwachsendes plurilinguales Repertoire an Herkunfts- und Zielsprachen nutzen,
- (digitale) Werkzeuge und Hilfsmittel bei der individuellen und kollaborativen Texterstellung und -überarbeitung ggf. mit Hinweisen und Unterstützung zunehmend zielgerichtet und reflektiert einsetzen.

Hinweise

- Lernaufgaben zum Schreiben sollen in der Regel situiert gestellt werden (z. B. touristische Informationsbroschüre der eigenen Region für Besucher und Besucherinnen aus den USA). Situierte Schreibaufgaben stellen die Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungssituationen, die sich auch in ihrer Lebenswirklichkeit ergeben könnten.
- Insgesamt soll die Bandbreite an zu schreibenden Genres ausgehend von den vorherigen Lernjahren erweitert werden. Dabei wird auch auf die im Deutschunterricht erworbene Genrekompentz zurückgegriffen, und Unterschiede werden ggf. bewusst gemacht.
- Um einen sprachlichen Zuwachs zu gewährleisten und adressaten-, situations- und zweckadäquate Schreibfertigkeit zu fördern, kommt einem ergiebigen Scaffolding eine große Bedeutung zu (Listen von Redemitteln; mögliche Inhaltspunkte; Modelltexte, die im Hinblick auf Aufbau und sprachliche Konventionen zunächst analysiert und im zweiten Schritt imitiert werden, d. h. *genre-based writing*). Dieses sollte im Hinblick auf die eigenständige Produktion angepasst an die bereits erworbenen Fähigkeiten sukzessive reduziert werden (*fading*).
- Ein effektives Schreibtraining soll die Lernenden dafür sensibilisieren, dass Schreiben ein mehrstufiger und dabei zyklischer Prozess ist, den es zu üben gilt. Dabei sollen die verschiedenen Phasen des Prozesses – auch digital – unterstützt (Scaffolding) und der gesamte Schreibprozess und die damit verbundenen Strategien regelmäßig reflektiert (Metakognition) werden – auch unter Rückgriff auf den Unterricht im Fach Deutsch.
 - Planung (*planning*): Reflektieren des Themas, der gegebenen Situation und der Mitteilungsentention, Erstellen einer Ideensammlung (*brainstorming, graphic organiser*) und Auswahl an für den / die Adressaten / Adressatin relevanten Informationen, Gliederung (*outline*); Reflektieren der sprachlichen Gesichtspunkte (Textaufbau des vorgegebenen Genres, relevante *chunks*, usw.

2.2.4 Schreiben

Hinweise

- Entwurf (*drafting*): Erstellen einer ersten, unter Umständen noch unvollständigen Version, ggf. mit Hinweisen, die im späteren Redaktionsprozess Berücksichtigung finden
- Redaktion und Überarbeitung des Entwurfs (*editing* und *re-editing*): Kontrolle mit Fokus auf Adressaten-, Situations- und Zweckangemessenheit, interkulturelle Aspekte, Kohärenz und Kohäsion sowie sprachliche Mittel
- Fertigstellen des Textes und erneutes Korrekturlesen (*final version*)
- Um die Ausdrucksfähigkeit zu verbessern, können (digitale) Wörterbücher und persönliche Fehlerprotokolle (*error log*) eingesetzt werden.
- Neben der expliziten Korrekturleistung durch die Lehrperson (summatives Feedback) sind bereits während des Schreibprozesses gezielte Rückmeldungen (formatives Feedback bezüglich ausgewählter Aspekte, z. B. lexikalische Bandbreite) notwendig. Eine konstruktive Feedbackkultur hilft den Lernenden Schreibrisiken einzugehen.
- Über die Korrektur hinaus ist eine weitergehende Würdigung von Schreibprodukten anzustreben. Dabei können digitale Medien und Lernarrangements wie *gallery walks* helfen, ein authentisches Publikum zu schaffen (u. a. digitale Pinnwand, Blogs, Leserkommentare oder Rezensionen).
- Die Schwierigkeit der Aufgaben zum Schreiben ist abhängig von: der Vertrautheit mit den Themen und dem Genre, der Komplexität des Schreibprodukts und der Aufgabenstellung (Grad der Gelenktheit / Offenheit), der Länge des Schreibprodukts und der Zeitvorgabe sowie der Art der Hilfen.
- Mögliche Genres / Schreibenanlässe können der Genretabelle im Abschnitt „Text- und Medienkompetenz“ entnommen werden.

2.2.5 Sprachmittlung / Mediation

Im Zentrum sprachmittelnder Aktivitäten steht die adressaten-, situations- und zweckangemessene sinngemäße Übertragung mündlicher, schriftlicher und grafischer Informationen – aus dem Englischen ins Deutsche und umgekehrt – in kommunikativ relevanten Alltagssituationen. Das Sprachmitteln kann mündlich, schriftlich oder multimodal erfolgen. Die wörtliche Übersetzung spielt eine untergeordnete Rolle.

Sprachmittlung ist eine interaktive kommunikative Kompetenz, die auf Fähigkeiten und Fertigkeiten aus allen funktionalen Kompetenzbereichen zurückgreift. Mit ihrem stetig anwachsenden Repertoire an sprachlichen Mitteln und Teilkompetenzen erschließen die Lernenden zunehmend komplexere Äußerungen unter Beachtung des Input-Genres sowie der spezifischen interkulturellen Situation.

Sie reduzieren Inhalte auf ihre wesentlichen Aussagen und modifizieren ihre Mitteilungen adressaten-, situations- und zweckangemessen im Hinblick auf Sprache, Informationsstruktur, Output-Genre sowie kulturspezifische Konzepte und Konventionen.

Interkulturelle Aspekte spielen eine zunehmend größere Rolle. So werden beispielsweise im Planungsprozess Überlegungen mit einbezogen, welche kulturspezifischen Konzepte erläutert werden müssen (z. B. Hexennacht, Schultüte, *conkers*).

Heterogenen Lernständen wird durch differenzierende Arrangements Rechnung getragen, die gestufte Aufgabenstellungen, unterschiedliche Scaffoldingangebote und / oder zusätzliche – evtl. auch lehrwerksungebundene oder authentische – Materialien beinhalten.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- in Begegnungssituationen des Alltags einfache schriftliche, mündliche und multimodale Informationen mündlich überwiegend spontan sinngemäß übertragen,
- in schriftlichen Kommunikationssituationen die relevanten Informationen kurzer Alltags-
texte oder längerer, situativ eingebetteter Texte zu unterrichtsnahen Themen sinn-
gemäß übertragen,
- beim Übertragen in die jeweils andere Sprache die gegebenen Informationen adressa-
ten-, situations- und zweckangemessen bündeln,
- dabei interkulturelle Kompetenz und passende kommunikative Strategien zunehmend
erfolgreich einsetzen,
- Inhalte durch Kompensationsstrategien (z. B. Paraphrasieren) zunehmend erfolgreich
sinngemäß übertragen,
- bei der Vermittlung von Informationen flexibel auf konkrete inhaltliche Nachfragen einge-
hen,
- ggf. (digitale) Hilfsmittel (z. B. Wörterbuch, Zusatzmaterial, Lexikon) zunehmend ziel-
führend nutzen, auch um kulturspezifische Aspekte zu erläutern,
- ihr individuell anwachsendes plurilinguales Repertoire an Herkunfts- und Zielsprachen
nutzen und erweitern.

2.2.5 Sprachmittlung / Mediation

Hinweise

- Da sprachmittelnde Aktivitäten häufig die Übertragung von einem Genre in ein anderes erfordern, ist es unabdingbar, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse der jeweiligen formalen, strukturellen und sprachlich-stilistischen Genremerkmale weiter systematisch ausbauen.
- Lernaufgaben zur Förderung der Sprachmittlungskompetenz sollten möglichst nicht isoliert gestellt werden, sondern in die thematische Arbeit im Unterricht eingebettet sein. Aus der Aufgabenstellung muss klar hervorgehen, in welcher Situation, in welcher Form (schriftlich / mündlich, analog / digital), in welches Genre, zu welchem Zweck und für welches Gegenüber eine Mediation erforderlich ist. Entsprechend stehen die kommunikativen Bedürfnisse des Gegenübers im Vordergrund. Die Situation soll den Schülerinnen und Schülern realistisch erscheinen und ihrem Horizont entsprechen. Dabei sollten auch die verschiedenen Herkunftskulturen und -sprachen unter den Lernenden berücksichtigt werden.
- Beispiele für realistische Mittlungssituationen:
 - Mitteln für nicht Deutsch sprechende Urlauber und Urlauberinnen im Inland
 - Mitteln für nicht Englisch sprechende Familienangehörige, Bekannte oder Zufallsbegegnungen im Ausland
 - komplexere informelle Austausch- und Begegnungssituationen (auch medial vermittelte Kommunikationssituationen, z. B. *eTwinning*)
 - Mitteln deutsch- und ggf. herkunftssprachlicher Quellen für eine Präsentation
- In Vorbereitung auf authentische Sprachmittlungssituationen eignen sich Rollenspiele und ggf. Simulationen als Lernaufgaben.
- Grundsätzlich kann Sprachmittlung in beide Richtungen (ins Deutsche und ins Englische) erfolgen. Während in den vorherigen Klassenstufen Mittlungen mehrheitlich ins Deutsche zum Einsatz kommen, sind in der Klassenstufe 8 zunehmend Mittlungen ins Englische zu bevorzugen, da diese einen nennenswerten fremdsprachlichen Zuwachs bedeuten.
- Bei der Sprachmittlung vom Deutschen ins Englische muss das deutsche Sprachniveau der Lernenden mitbedacht und ggf. zusätzliches Scaffolding (z. B. vereinfachte Texte) zur Verfügung gestellt werden. Auch bei der Auswahl der Ausgangstexte ist der kulturelle Hintergrund der Lernenden miteinzubeziehen und ggf. inhaltliches Scaffolding an die Hand zu geben.
- Wortgetreues Übersetzen oder Dolmetschen zählt zwar im weiteren Sinne ebenfalls zur Sprachmittlung, findet aber im Unterricht kaum Anwendung, da es in aller Regel keine lebensweltliche kommunikative Relevanz hat. Zur Förderung der Sprachbewusstheit, insbesondere der pragmatischen Kompetenz, und zur Schärfung von interkulturellem Bewusstsein kann eine Sprachmittlung ins Deutsche bzw. eine kontrastive Analyse der beiden Sprachen jedoch durchaus sinnvoll sein (z. B. *aspect*, Redewendungen).

2.2.5 Sprachmittlung / Mediation

Hinweise

- Zur erfolgreichen Bewältigung von Sprachmittlungssituationen ist es notwendig, folgende bereits in den vorherigen Klassenstufen angebahnte Kommunikationsstrategien weiterzuentwickeln:
 - Reduktionsstrategien
 - Umschreibungsstrategien
 - Kompensationsstrategien oder Strategien zum Füllen von Lücken
 - Reorganisationsstrategien

Darüber hinaus erfordern mündliche Sprachmittlungssituationen aufgrund ihrer Unmittelbarkeit sowie der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache:

- Antizipationsstrategien,
- soziale Strategien wie das Nachfragen, das Bitten um Erklärung oder das Anwenden von kulturellem Wissen, um sich in das Gegenüber hineinzusetzen.

Da es sich bei den mündlichen Formen der Mediation um einen ganzheitlichen kommunikativen Prozess handelt, sollen zudem Elemente nonverbaler Kommunikation berücksichtigt werden (paralinguistische Mittel wie Gestik, Mimik).

- Bei der schriftlichen Sprachmittlung und bei der Sprachmittlung in Form von monologischem Sprechen können auch (digitale) Wörterbücher sowie andere Nachschlagewerke und Hilfsmittel verwendet werden. Jedoch sollte der Einsatz sorgfältig abgewogen und eingeübt werden, weil sie möglicherweise den Gebrauch von Strategien einschränken. Annotationen im Text bzw. Übersetzungshilfen sollen mit Bedacht eingesetzt werden.
- Ein hilfreiches Mittel zur Schulung von Sprachmittlungskompetenz sind sogenannte Parallel- oder Spiegeltexthe (weitere Texte zum gleichen Themenbereich in der Zielsprache, die zur sprachlichen und inhaltlichen Unterstützung dienen).
- Das Anspruchsniveau von Sprachmittlungsaufgaben ergibt sich aus dem inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeitsgrad der Ausgangs- und der Zieltexte, der Richtung, in welche die Sprachmittlung erfolgt, dem Wechsel zwischen verschiedenen sprachlichen Repräsentationsformen (z. B. vom Gehörten zum Geschriebenen, vom Gelesenen zum Gesprochenen), der Anzahl der Sprecher bzw. Sprecherinnen, der Komplexität der Aufgabenstellung sowie dem Umfang der Hilfen und sprachstützenden Maßnahmen (Scaffolding).
- Mögliche Input- und Output-Genres können der Genretabelle im Abschnitt „Text- und Medienkompetenz“ entnommen werden.

Da die gelingende Kommunikation in der Fremdsprache im Vordergrund steht, haben die sprachlichen Mittel auf den Ebenen der Aussprache bzw. Prosodie, des Wortschatzes, der Grammatik und der Orthografie grundsätzlich dienende Funktion in der Anbahnung der funktionalen kommunikativen Kompetenz. Ein kommunikatives Ziel kann immer mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln erreicht werden. Vor allem bei der Auswahl der produktiv zu vermittelnden grammatischen Strukturen sollte daher von einer kommunikativen Progression ausgegangen werden, während die sprachstrukturelle Progression eine nachgeordnete, dienende Funktion hat. Gerade kognitiv komplexe und gleichzeitig niedrigfrequente Strukturen werden zunächst rezeptiv eingeführt, indem im Rahmen von Verstehensprozessen für ihre Bedeutungsnuancen sensibilisiert wird (z. B. *past perfect progressive*). Entsprechend ist die Reichweite der rezeptiv verfügbaren Mittel größer als die der produktiv verfügbaren.

Mit Blick auf alle sprachlichen Mittel wechseln sich Unterrichtsphasen, in denen der Fokus auf der kommunikativen Absicht liegt, mit solchen ab, in denen die Reflexion sprachlicher Form(en) und ihrer Funktion(en) im Zentrum steht. Über die Bewusstmachung von *chunks* werden Wortschatz und Grammatik auch integriert vermittelt und die Lernenden an eine idiomatische Sprachverwendung herangeführt. Lexiko-grammatische Einheiten werden im Rahmen von Aufgaben fokussiert, wobei sich die jeweils einzuführenden *chunks* nach Genre, Mitteilungsabsicht, Situation sowie Adressaten und Adressatinnen richten. Auch im Bereich der Aussprache und Prosodie entwickeln die Lernenden durch *noticing* beim Hör(seh)verstehen und Phasen der Reflexion beim Sprechen zunehmend Sensibilität für die Beziehung zwischen sprachlicher Form und Wirkung.

Über ein kontinuierliches Wechselspiel von *noticing*, *experimenting* und *recycling* erweitern die Lernenden stetig ihr Repertoire phonologischer und lexiko-grammatischer Strukturen und greifen dabei auch auf ihr individuell anwachsendes plurilinguales Repertoire zurück. Die Vernetzung mit Herkunfts- und weiteren Fremdsprachen unterstützt die sichere Verankerung neu eingeführter Wörter und *chunks* im mentalen Lexikon.

Kompetenzerwartungen

Aussprache und Prosodie

Die Schülerinnen und Schüler können

- grundlegende Aussprache- und Intonationsmuster beachten und auf neue Wörter und Sätze übertragen, auch unter Zuhilfenahme geeigneter Hilfsmittel (z. B. Lautschrift, Hörbeispiele im Online-Wörterbuch),
- Ausdrücke ihres erweiterten Grundwortschatzes so aussprechen und Bedeutungsimplikationen von Intonationsmustern auf Wort- und Äußerungsebene so realisieren, dass eine zunehmend differenzierte Verständigung gelingt,
- verschiedene Varietäten des Englischen (britisches und amerikanisches Englisch) unterscheiden.

Kompetenzerwartungen

Wortschatz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen grundlegenden Wortschatz produktiv und einen erweiterten Wortschatz rezeptiv nutzen, um sich in Alltagssituationen und zu Themen ihres Interesses und persönlicher Erfahrungsbereiche zu verständigen,
- einen im wachsenden Maße individuellen Wortschatz nutzen, der sich an ihren persönlichen Interessen orientiert,
- einen grundlegenden Funktionswortschatz produktiv und rezeptiv nutzen, um in Unterrichtssituationen über sprachliche Äußerungen und (ggf. multimodale) Texte zu kommunizieren,
- mit Hilfe von Umschreibungen Wortschatzlücken kompensieren und somit zunehmend flüssig formulieren.

Grammatik

Die Schülerinnen und Schüler können (aufbauend auf die in den vorhergehenden Lernjahren erworbenen Strukturen und *chunks*)

- in vertrauten Situationen ein erweitertes, zunehmend komplexeres grammatisches Inventar für die Textrezeption sowie für die situations-, adressaten- und zweckangemessene Realisierung folgender Sprech- und Schreibabsichten nutzen:
 - variable Darstellung gegenwärtiger, vergangener und zukünftiger Sachverhalte und Handlungen, auch in ihrem Verlauf (z. B. *present perfect progressive, past perfect, present simple and progressive with future meaning, gerunds; chunks wie couldn't help + -ing, used to + infinitive*),
 - Ausdruck von Hypothetischem sowie von Verboten, Erlaubnissen, Aufforderungen, Bitten, Wünschen, Erwartungen und Verpflichtungen (z. B. *modal verbs and substitutes; chunks wie If I were you*),
 - Versprachlichen von Bedingungen, Vergleichen, Bezügen und Sinnzusammenhängen sowie von Zusatzinformationen (z. B. *conditional 3, non-defining relative clauses, adverbs of degree; chunks wie highly overrated*),
 - Aussagen vermittelt wiedergeben (z. B. *reported speech; chunks wie and they're like bei der direct reported speech*).

Orthografie

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein Repertoire grundlegender Regeln der Rechtschreibung anwenden,
- die Zeichensetzung so exakt anwenden, dass die von ihnen produzierten zusammenhängenden Texte verständlich sind.

Hinweise

- Die Lernenden werden konsequent dazu angehalten, die erworbenen sprachlichen Mittel in allen Kommunikationssituationen zu erproben und Umschreibungen zu nutzen, wenn ihr Repertoire noch nicht ausreicht, um etwas auszudrücken.
- Neu eingeführte Wörter werden im Sinne des *spacing* in regelmäßigen, größer werdenden Abständen recycelt, wobei auch die Lernenden in den Prozess eingezogen werden (z. B. Anlegen von *mind maps*, Erstellen von Vokabeltests). Zur Förderung der Lernerautonomie werden die Lernenden zum Erstellen und Führen individueller Glossare ermutigt; diese sollen so gestaltet sein, dass möglichst viele Anker (Synonyme, Antonyme, Paraphrasen, Kollokationen, Wortfamilien, herkunftssprachliche oder weitere fremdsprachliche Entsprechungen) eine gute Vernetzung im mentalen Lexikon ermöglichen.
- Fehler werden als Teil des Lernprozesses verstanden und die Lernenden entsprechend zu *self-* und *peer correction* angeleitet. Um Fehler produktiv für den Lernprozess nutzen zu können, ist es dabei wichtig, mittels metakognitiver Fragen auf ein eingeschränktes Feld an sprachlichen Mitteln zu fokussieren (z. B. *Were the new chunks used correctly?*, *Were the conditionals used correctly?*, *Was the pronunciation of the new words comprehensible?*). Zugleich stellen *errors* und *mistakes* die diagnostische Basis der Unterrichtsplanung dar.
- Mithilfe digitaler Tools kann gerade im Bereich der sprachlichen Mittel zunehmend individualisierend gearbeitet und auf die Schwierigkeiten jedes bzw. jeder einzelnen Lernenden eingegangen werden (z. B. interaktive Übungen, intelligente Tutorsysteme).
- Bei der Leistungsüberprüfung ist nach wie vor die gelingende Kommunikation und Verständlichkeit das ausschlaggebende Kriterium. Schwerwiegende Fehler sind solche, die Kommunikation behindern; allerdings kann auch eine Häufung von leichten Fehlern zur Verständnisbeeinträchtigung führen.

In Weiterführung der Auseinandersetzung mit literarischen Kleinformen in den vorhergehenden Lernjahren wird mit Klassenstufe 8 die Entwicklung der fremdsprachlichen literarisch-ästhetischen Kompetenz zielgerichtet und systematisch angebahnt. Während zuvor vor allem motivationale Aspekte eine Rolle spielten und literarische Texte als Grundlage zum integrativen Kompetenzerwerb dienten, rücken nun die ästhetischen und kognitiven Aspekte stärker in den Fokus (z. B. literarische Texte in ihren sozialen und medialen Kontexten verstehen, literarische Darstellungsverfahren wie Charakterisierung erkennen und deuten, Gestaltungsmittel in ihrer Wirkung erkennen und deuten). Dabei wird auf Vorkenntnisse aus dem Deutschunterricht zurückgegriffen. Neben literarischen Kurzformen und Auszügen aus literarischen Werken eignen sich hierzu didaktisierte literarische Texte (*graded readers*, lehrwerksbegleitende Lektüren) oder *graphic novels*.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Genres, die im Unterricht rezeptiv oder produktiv behandelt werden können:

Rezeptive Genres (Ausgangstexte / Inputtexte)	Hör(seh)verstehen	<ul style="list-style-type: none"> - (didaktisierte) Dialoge - Songs - (didaktisierte) Podcasts - Auszüge aus <i>radio plays</i>, <i>audiobooks</i> - kurze (authentische) news reports, radio reports - kurze Erklärvideos (z. B. zu grammatischen Phänomenen, Varietäten des Englischen) - kurze (didaktisierte) informative Videoclips (zu kulturellen Phänomenen, landeskundlichen Themen) - Musikvideos - Kurzfilme
		<ul style="list-style-type: none"> - hybride Textarrangements, die Hör(seh)verstehenskompetenzen mit Leseverstehen kombinieren, wie etwa Videos mit Textanteilen (z. B. in Form von Texteinblendungen oder Untertiteln)
	Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> - didaktisierte Dialoge - (didaktisierte) informative (Online-)Texte: Artikel, <i>news stories</i> - Auszüge aus (authentischen) Interviews - (didaktisierte) persönliche Korrespondenz: <i>emails</i>, <i>blog entries</i>, <i>posts</i>, <i>chat messages</i> - (didaktisierte) Werbeanzeigen, Stellenanzeigen - (didaktisierte) Empfehlungen für Serien, Filme, Computerspiele - (didaktisierte) Podcastskripte - (didaktisierte) Auszüge aus narrativen Texten: (young adult) <i>novels</i>, <i>short stories</i> - Auszüge aus Theaterstücken - Gedichte, Songtexte - Fotos, Gemälde, Zeichnungen - multimodale Texte: Broschüren, <i>cartoons</i>, <i>comics</i>, Foto-Stories, <i>graphic novels</i>, Infografiken, Landkarten, Poster - (multimodale) instruktive Texte: <i>how-to guides</i>, Rezepte

Produktive Genres (Zieltexte / Outputtexte) (rezeptive Beherrschung ist eingeschlossen)	Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> - in einem simulierten Interview Fragen stellen / beantworten und auf Aussagen reagieren - in Rollenspielen interagieren - eine Diskussion / Debatte führen in Zweier- oder Gruppenkonstellation - eine medienunterstützte Präsentation halten, ggf. auch als Gruppenpräsentation - eine kurze und weitgehend spontane Kurzpräsentation halten (z. B. <i>personal anecdotes, presenting a favourite movie</i>) - Podcast (<i>solo, co-hosted, interview</i>) - digitale monologische Formate wie <i>voice message, vlog, audio guide</i> - digitale dialogische Formate wie <i>video call, voice chat</i> - ein Gedicht / einen Slamtext vortragen - visuelle Vorlagen sprachlich verständlich umsetzen - in einfacher, aber strukturierter Form eine gehörte bzw. gelesene Geschichte wiedergeben
	Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> - persönliche (digitale) Korrespondenz wie Briefe, <i>emails, chats</i>, Online-Kommentare, <i>social media posts, blogs</i> etc., auch in <i>eTwinning projects</i> - kurze Stellungnahmen zu behandelten Themen (<i>personal comment</i>) - Empfehlungen z. B. für Serien, Filme, Computerspiele - kurze berichtende Artikel und Blog-Beiträge zu behandelten Themen (z. B. für Schulwebseite, Blog der Schülerzeitung) - Interviewfragen und Erstellung von Fragebögen - Zusammenfassungen literarischer und nicht-literarischer Texte - kurze narrative Texte (<i>creative writing</i>) wie <ul style="list-style-type: none"> • versprachlichte Bildergeschichten • kurze eigene Geschichten • Tagebucheinträge / <i>personal blog entries</i> aus der Perspektive von Figuren - kurze Gedichte, Slamtexte, Reime, Rap-Texte, Songtexte - multimodale Schreibprodukte wie Infografiken, Broschüren, Foto-Stories, <i>memes</i> - (digitale) <i>graphic organisers</i> und <i>quizzes</i>

3 Bewertungsraster zur Leistungsmessung der produktiven Kompetenzen

3.1 Bewertungsraster zur Bewertung mündlicher Schüleräußerungen

		sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Kommunikatives Handeln	Redefluss	überwiegend flüssig; verständnisförderliches Tempo; kaum unnatürliche Pausen	meist flüssig; verständnisförderliches Tempo; selten unnatürliche Pausen	grundsätzlich flüssig; Tempo in der Regel angemessen; gelegentlich unnatürliche Pausen	teilweise stockend; Tempo stellenweise unangemessen; viele unnatürliche Pausen	häufig stockend; Tempo und Pausen häufig unangemessen	unangemessen
	Strategien ¹	setzt viele verschiedene Strategien funktional ein; durchgängig adressaten- und zweckgerecht; geht überwiegend flexibel auf das Gegenüber ein (verbal/non-verbal)	setzt mehrere Strategien funktional ein; meist adressaten- und zweckgerecht; geht in der Regel flexibel auf das Gegenüber ein	setzt einige Strategien funktional ein; im Wesentlichen adressaten- und zweckgerecht; geht im Wesentlichen auf das Gegenüber ein	setzt wenige Strategien ein, ggf. nicht funktional; in Ansätzen adressaten- und zweckgerecht; geht nur eingeschränkt auf das Gegenüber ein	setzt kaum Strategien ein; kaum adressaten- und zweckgerecht; geht kaum auf das Gegenüber ein	unangemessen
Bandbreite <i>(des bereits erworbenen Repertoires)</i>	Lexik Grammatik ²	durchgängig variabel und fast immer situationsadäquat und treffsicher; Strukturen angemessen komplex	meist variabel; meist situationsadäquat und treffsicher; Strukturen meist angemessen komplex	im Wesentlichen variabel; im Wesentlichen situationsadäquat und treffsicher; Strukturen im Wesentlichen angemessen komplex	Variabilität, Angemessenheit, Treffsicherheit eingeschränkt ; Strukturen wenig komplex	kaum variabel und angemessen; deutlich begrenzter Wortschatz; Strukturen vorwiegend einfach	unangemessen
Korrektheit	Lexik Grammatik	kaum Fehler, keine verständnisbeeinträchtigenden Fehler	kaum Fehler, vereinzelt verständnisbeeinträchtigende Fehler	wenige Fehler; vereinzelt auch verständnisbeeinträchtigend	häufig Fehler; wiederholt verständnisbeeinträchtigend	Verständlichkeit aufgrund von Fehlerhäufigkeit/-schwere erheblich beeinträchtigt	unverständlich
	Aussprache Prosodie	überwiegend nuancenreich und natürlich	meist nuancenreich und natürlich; keine verständnisbeeinträchtigenden Aussprachefehler	im Wesentlichen natürlich; vereinzelt auch verständnisbeeinträchtigende Aussprachefehler	nicht immer natürlich; wiederholt verständnisbeeinträchtigende Aussprachefehler	häufig unnatürlich; Verständlichkeit aufgrund von Aussprachefehlern erheblich beeinträchtigt	unverständlich
Aufgabenerfüllung	Themen- / Situationsbezug	durchgängig angemessene Bearbeitung;	weitgehend angemessene Bearbeitung;	im Wesentlichen angemessene Bearbeitung;	nicht immer angemessene Bearbeitung;	kaum angemessene Bearbeitung;	unangemessen
	Inhalt	durchgängig eigenständig und relevant; umfassend;	weitgehend eigenständig und relevant;	im Wesentlichen eigenständig und relevant;	wenig eigenständig und relevant;	kaum eigenständig und relevant;	unzureichend;
	Kohärenz	durchgängig logische Gedankenführung	weitgehend logische Gedankenführung	im Wesentlichen logische Gedankenführung	gelegentlich unlogische Gedankenführung	kaum logische Gedankenführung	unzusammenhängend

Erläuternde Hinweise zu den Kriterien

Kriterien	Erläuterung
1 Strategien des kommunikativen Handelns	Unter Strategien versteht man hier die Auswahl möglichst effektiver Handlungsweisen mit dem Ziel der erfolgreichen Kommunikation. Sie zeigen sich in der Verwendung bestimmter <i>gambits</i> und <i>discourse markers</i> .
<ul style="list-style-type: none"> Kooperationsstrategien steuern die Interaktion / Kooperation, z. B. Blickkontakt, <i>backchannelling</i> (<i>right, I see, yeah, uhm</i>), Sprecherwechsel einleiten (<i>what about you?, can I just say</i>), Lösungen anbahnen (<i>so can we say</i>), rekapitulieren (<i>so you're saying</i>)
<ul style="list-style-type: none"> Kompensationsstrategien kompensieren wahrgenommene Kommunikationsprobleme, z. B. Umschreibungen, Platzhalter (<i>uh hang on, well, let me think</i>), Reparaturmechanismen (<i>I mean, let me rephrase that / she did what? sorry, can you repeat that please?</i>)
<ul style="list-style-type: none"> Verstehenshilfen erleichtern dem Gegenüber das Verstehen, z. B. <i>cohesive devices</i> (<i>firstly, finally, what's more, plus, however, but</i>), <i>gestures</i> , <i>comprehension checks</i> (<i>you know, you see, you know what I mean</i>), <i>reformulations</i> (<i>let me rephrase/explain that</i>)
2 Bandbreite	Bandbreite ist bei der Bewertung von Grammatik und Lexik der ausschlaggebende Faktor, d. h. eine unzureichende Bandbreite kann nicht durch ein hohes Maß an Korrektheit ausgeglichen werden. Das Kriterium „treffsicher“ umfasst auch, dass eventuell notwendige Umschreibungen gelingen.
3 Grammatik	Die Grammatik der gesprochenen Sprache ist im Unterschied zur Schriftsprache gekennzeichnet durch z. B. funktionale Verwendung von Ellipsen, Anakoluthe, Parataxen, Füllwörtern, Wiederholungen, Redundanzen, Frageanhängseln, Sprechpausen, Interjektionen. Gesprochene Sprache besteht aus – oft sehr kurzen – kommunikativen Einheiten (<i>communicative units</i>), die durch Atempausen oder einer Veränderung des Intonationsmusters (<i>falls/rises in pitch</i>) voneinander getrennt sind. Sätze im Sinne der geschriebenen Sprache sind oft schwer auszumachen und entsprechend ist das Kriterium Komplexität nicht an den gleichen Strukturen zu messen. Komplexität entsteht u. a. durch <i>heads/prefaces</i> (z. B. <i>That leather coat, it looks really nice on you.</i>) oder <i>tails/tags</i> (z. B. <i>I reckon we'd been there before as children, don't you, to Lowestoft?</i>) Typische von der Grammatik der Schriftsprache abweichende Phänomene im Englischen sind u. a. häufiger Gebrauch von <i>phrasal verbs</i> , von vagen Attributen wie <i>kind of / sort of</i> , des s-Genitiv (statt of-Genitiv), der Verben <i>go, be</i> und <i>like</i> zur Einleitung indirekter Rede. (siehe Ronald Carter und Michael McCarthy. 2006. <i>Cambridge Grammar of English</i> . Cambridge University Press)

3.2 Bewertungsraster zur Bewertung schriftlicher Schülerproduktionen

		sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Lexik des vermittelten Repertoires	Bandbreite ¹ / Korrektheit ²	durchgängig variabel; fast immer angemessen und treffsicher; sichere Kontrolle der Rechtschreibung; keine Verständnis-beeinträchtigungen	meist variabel; meist angemessen und treffsicher; überwiegend sichere Kontrolle der Rechtschreibung; keine Verständnis-beeinträchtigungen	im Wesentlichen variabel; im Wesentlichen angemessen und treffsicher; im Wesentlichen sichere Kontrolle der Rechtschreibung; selten Verständnis-beeinträchtigungen	eingeschränkte Variabilität, Angemessenheit; vielfach unpassende Wortwahl; eingeschränkte Kontrolle der Rechtschreibung; wiederkehrend Verständnis-beeinträchtigungen	kaum variabel und angemessen; deutlich begrenzter Wortschatz; häufig falsche Wortwahl; deutlich eingeschränkte Kontrolle der Rechtschreibung; Verständnis insgesamt stark beeinträchtigt	unangemessen
	Grammatik der vermittelten / durch Aufgabenstellung erforderlichen Strukturen	Bandbreite ¹ / Korrektheit ²	durchgängig variabel; angemessen komplexe Strukturen; sichere Kontrolle grammatischer Strukturen; keine Verständnisbeeinträchtigung	meist variabel; Strukturen meist angemessen komplex; überwiegend sichere Kontrolle grammatischer Strukturen; fast keine Verständnisbeeinträchtigung	im Wesentlichen variabel; Strukturen im Wesentlichen angemessen komplex; im Wesentlichen sichere Kontrolle grammatischer Strukturen; bisweilen Ungeschicklichkeiten im Satzbau; gelegentlich Verständnisbeeinträchtigung	in Ansätzen variabel; Strukturen wenig komplex; eingeschränkte Kontrolle grammatischer Strukturen; häufig Ungeschicklichkeiten im Satzbau; merkliche Verständnisbeeinträchtigung	Strukturen vorwiegend einfach; deutlich eingeschränkte Kontrolle grammatischer Strukturen; erhebliche Verständnisbeeinträchtigung
Textgestaltung bei vertrauten Genres	Textaufbau ³	durchgängig zielgerichteter Text mit funktionalem Einsatz textstrukturierender Mittel; sehr klare und stringente Darstellung	überwiegend zielgerichteter Text mit funktionalem Einsatz textstrukturierender Mittel; klare und stringente Darstellung	im Wesentlichen zielgerichteter Text mit teilweise funktionalem Einsatz textstrukturierender Mittel; im Wesentlichen stringente, angemessene Darstellung	eingeschränkt zielgerichteter Text mit wenig funktionalem Einsatz textstrukturierender Mittel; nicht mehr stringente, stellenweise unklare Darstellung	mangelnde Zielgerichtetheit; falscher oder fehlender Einsatz textstrukturierender Mittel; über weite Passagen unklare Darstellung	unstrukturiert und unklar
	sprachliche Angemessenheit ⁴	Umsetzung der geforderten Textsortenmerkmale; adressaten-, situations- und zweckangemessen; ggf. durchgängig eigenständige sprachliche Gestaltung	weitgehende Umsetzung der geforderten Textsortenmerkmale; weitgehend adressaten-, situations- und zweckangemessen; ggf. weitgehend eigenständige sprachliche Gestaltung	im Wesentlichen Umsetzung der geforderten Textsortenmerkmale; im Wesentlichen adressaten-, situations- und zweckangemessen; ggf. im Wesentlichen eigenständige sprachliche Gestaltung	ansatzweise Umsetzung der geforderten Textsortenmerkmale; ansatzweise adressaten-, situations- und zweckangemessen; ggf. ansatzweise eigenständige sprachliche Gestaltung	kaum Umsetzung der geforderten Textsortenmerkmale; kaum adressaten-, situations- und zweckangemessen; ggf. wenig eigenständige sprachliche Gestaltung	Textsorte nicht umgesetzt; nicht adressaten-, situations- und zweckangemessen; ggf. keine eigenständige sprachliche Gestaltung
Inhaltliche Aufgabenerfüllung	Vollständigkeit	Aufgabenstellung vollständig erfüllt; in allen relevanten Aspekten überzeugend und ggf. ideenreich umgesetzt; redundanzfrei; ggf. überzeugende Vermittlung der eigenen Position	Aufgabenstellung weitgehend erfüllt; in den meisten zentralen Aspekten überzeugend / ggf. ideenreich umgesetzt; weitgehend redundanzfrei; ggf. weitgehend überzeugende Vermittlung der eigenen Position	Aufgabenstellung im Wesentlichen erfüllt; einzelne Aspekte können fehlen / ggf. irrelevante Aspekte; im Wesentlichen redundanzfrei; ggf. im Wesentlichen überzeugende Vermittlung der eigenen Position	Aufgabenstellung nur ansatzweise erfüllt; einige Aspekte fehlen / einige irrelevante Aspekte; wiederholt redundant; ggf. nur ansatzweise überzeugende Vermittlung der eigenen Position	Aufgabenstellung kaum erfüllt / viele irrelevante Aspekte; häufig redundant; ggf. nicht überzeugende oder kaum erkennbare Darstellung der eigenen Position	Aufgabenstellung nicht erfüllt; Thema verfehlt; redundant; ggf. unverständliche oder fehlende Darstellung der eigenen Position
	Relevanz ggf. Positionierung						

Erläuternde Hinweise zu den Kriterien

Kriterien	Erläuterung
1 Bandbreite	Bandbreite ist bei der Bewertung von Grammatik und Lexik der ausschlaggebende Faktor, d. h. eine unzureichende Bandbreite kann nicht durch ein hohes Maß an Korrektheit ausgeglichen werden. Das Kriterium „treffsicher“ umfasst auch, dass eventuell notwendige Umschreibungen gelingen, ohne dass dadurch störende Redundanzen entstehen.
2 Korrektheit (Grammatik)	Interpunktion wird nicht als eigene Kategorie aufgeführt, da sie unter Grammatik bei der Bewertung der Korrektheit mitberücksichtigt wird. Auch Rechtschreibfehler, die in den Bereich Grammatik fallen, werden hier berücksichtigt (z. B. it's – its).
3 Textaufbau (Textsortenspezifik)	Text weist genrespezifische Lexik auf (z. B. <i>evaluative vocabulary</i> für Rezensionen zu Videospiele oder TV Serien). Text ist – wenn es die Textsorte verlangt – klar in Sinnabschnitte gegliedert (<i>paragraphing</i>); es werden für die Textsorte angemessene Kohäsionsmittel (z. B. Pronomen, Rückverweise auf zuvor Genanntes, Konnektoren) verwendet (z. B. beim Operator <i>explain</i> 'because, therefore'); es ist ein roter Faden zu erkennen.
4 Angemessenheit (in Bezug auf Adressat/inn/en, Situation, Zweck)	Text entspricht im Grad seiner Formalität durch die Aufgabe vorgegebenen Situierung; die sprachliche und formale Gestaltung des Textes entspricht dem Rollenverhältnis von Autor/in und Adressat/in (z. B. Formen der Anrede).

Hinweise zur Gewichtung

Die sukzessive Erweiterung der Sprachkompetenz ermöglicht eine differenziertere inhaltliche Ausgestaltung sowie freiere Aufgabenstellungen. Dem wird durch eine entsprechende Gewichtung von inhaltlicher Aufgabenerfüllung einerseits und Lexik, Grammatik, Textgestaltung andererseits Rechnung getragen. Es wird eine Gewichtung von 25:75 für stärker gelenkte Aufgaben mit inhaltlich weniger differenzierten Schreibprodukten hin zu 40:60 bei freieren Aufgaben mit inhaltlich stärker differenzierten Schreibprodukten empfohlen.

Bei deutlicher Unterschreitung des in der Aufgabenstellung geforderten Textumfangs können auch in den sprachlichen Kategorien Abzüge vorgenommen werden. Bei deutlicher Überschreitung des in der Aufgabenstellung geforderten Textumfangs können auch in den Kategorien Lexik und Textgestaltung Abzüge vorgenommen werden.