



Lehrplan

# Englisch

Gymnasiale Oberstufe

Hauptphase

Grundkurs

2015

# Inhalt

## **1. Vorbemerkungen**

- 1.1 Allgemeine Ziele und Aufgaben des Fachs
- 1.2 Kompetenzbereiche und ihre Struktur
- 1.3 Eingangs- und Abschlussniveaus in Grundkursen (G-Kursen)

## **2.**

### **Kompetenzen**

- 2.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen
  - 2.1.1 Hör- /Hörsehverstehen
  - 2.1.2 Leseverstehen
  - 2.1.3 Sprechen
  - 2.1.4 Schreiben
  - 2.1.5 Sprachmittlung
  - 2.1.6 Verfügen über sprachliche Mittel
    - 2.1.6.1 Aussprache/Prosodie
    - 2.1.6.2 Wortschatz/Orthographie
    - 2.1.6.3 Grammatik
- 2.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz
- 2.3 Text- und Medienkompetenz
- 2.4 Sprachbewusstheit
- 2.5 Sprachlernkompetenz

## **3.**

### **Übersicht über die Kursinhalte**

## **4.**

### **Leistungsbewertung**

- 4.1 Hinweise
- 4.2 Übersicht über die Kursarbeiten
- 4.3 Operatoren
- 4.4 Protokollbögen für die mündliche Klassenarbeit
- 4.5 Bewertungsraster
  - 4.5.1 zur Bewertung mündlicher Schüleräußerungen
  - 4.5.2 zur Bewertung schriftlicher Schülerproduktionen (Sprache / Inhalt)

## 1. Vorbemerkungen

Der vorliegende Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe ist kompetenzorientiert und definiert auf der Basis der Standardsetzungen und des Kompetenzmodells der nationalen Bildungsstandards<sup>1</sup> die fachlichen Anforderungen als Ergebnisse der schulischen Arbeit. Die curricularen Vorgaben werden durch inhaltliche Vorgaben und Hinweise zur didaktisch-methodischen Gestaltung der Lernprozesse ergänzt. Die Hinweise sind als Angebot zu verstehen und sollten bedarfsorientiert umgesetzt werden, wobei gleichzeitig der pädagogischen Freiheit der unterrichtenden Fachlehrkräfte und der schulischen Fachkonferenzen Raum gegeben werden muss, um die konkreten Lernbedingungen der Schule bzw. Lerngruppen angemessen berücksichtigen zu können.

### 1.1 Allgemeine Ziele und Aufgaben des Fachs (in Anlehnung an die KMK BiSta 2012)

Das Fremdsprachenlernen mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit gewinnt angesichts eines zusammenwachsenden europäischen Kultur- und Wirtschaftsraums und einer zunehmenden Globalisierung stetig an Bedeutung. Die Internationalisierung privater und beruflicher Beziehungen erfordert eine umfassende Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Fremdsprachen sowie interkulturelle Kompetenz. Zudem muss in steigendem Maße nicht nur in internationalen Kontexten, sondern auch innerhalb von Deutschland die Aneignung von Wissen und Kenntnissen in Studium und Beruf im Medium einer Fremdsprache geleistet werden. Insbesondere die Beherrschung des Englischen als internationale Verständigungssprache und internationale Wissenschaftssprache wird auch auf hohem Niveau zunehmend wichtig.

Vor diesem Hintergrund und in seiner Ausrichtung auf Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz leistet der Englischunterricht einen grundlegenden Beitrag zu den Bildungszielen des Gymnasiums und vermittelt sprachlich-kommunikative Fähigkeiten, die für das Studium, die Berufsausbildung und erfolgreiches Handeln im Beruf erforderlich sind. Er trägt zu einer bewussten Lebensgestaltung junger Erwachsener und zur Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe sowie zur Handlungsfähigkeit im internationalen Kontext bei.

Ein wesentliches Ziel des Englischunterrichts der Oberstufe ist die Hinführung zur **mündlichen und schriftlichen Diskurs- und Handlungsfähigkeit**. Diese Fähigkeit wird verstanden als eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert sowie adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist. Sie umfasst wichtige interkulturelle Kompetenzen, die im Unterricht zusammen mit den sprachlichen Kompetenzen im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden.

Die oben beschriebene Fähigkeit wird auf der Grundlage von Wissen bezogen auf die globale Vielfalt anglophoner Kulturen entwickelt. Dies geschieht in exemplarischer Auseinandersetzung mit Themen, die sowohl fachlich und gesellschaftlich relevant als auch für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind:

- Themen der Lebens- und Erfahrungswelt Heranwachsender
- Themen des öffentlichen Lebens der Bezugskulturen
- Themen des Alltags und der Berufswelt
- Themen globaler Bedeutung

Dabei werden kulturelle, politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, geografische und geschichtliche Aspekte berücksichtigt. Werke der Literatur, Filme, Texte aus elektronischen und Print-Medien sowie thematisch relevante Werke der darstellenden Kunst eröffnen spezifische Zugänge zu unterschiedlichen individuellen, universellen und kulturspezifischen Sichtweisen.

---

<sup>1</sup> Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012

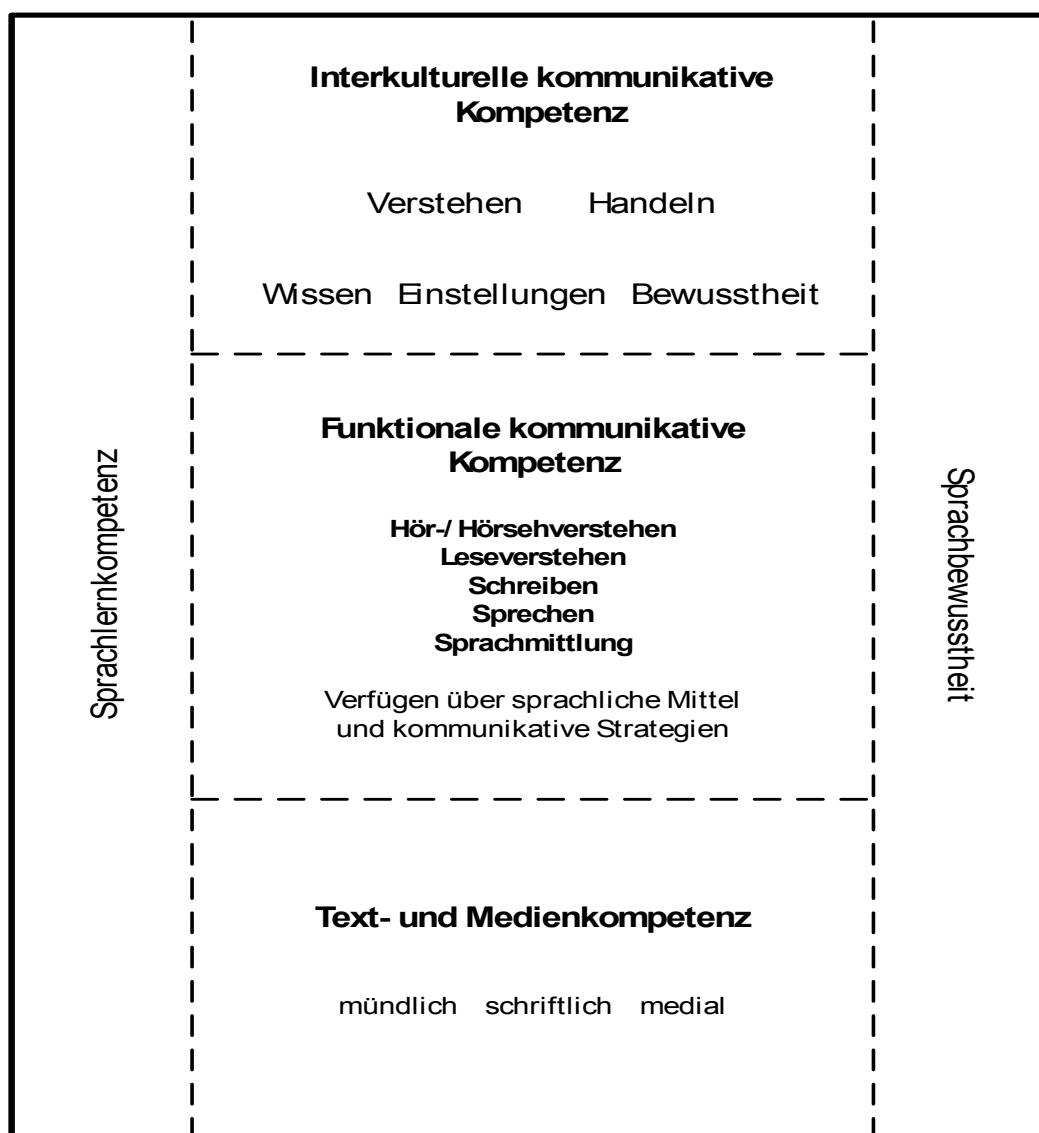
## 1.2 Kompetenzbereiche und ihre Struktur

Der vorliegende Lehrplan gilt für Englisch als fortgeführte Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe im Saarland. Er orientiert sich an den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (2012), die sich wiederum auf die international anerkannten Kategorien und Referenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen (GER) des Europarats beziehen<sup>2</sup>.

Die oben beschriebene Diskurs- und Handlungsfähigkeit umfasst fünf Kompetenzbereiche:

- funktionale kommunikative Kompetenz
- interkulturelle kommunikative Kompetenz
- Text- und Medienkompetenz
- Sprachbewusstheit
- Sprachlernkompetenz

Die folgende Grafik aus den Bildungsstandards visualisiert das Zusammenspiel der oben genannten Kompetenzbereiche:



<sup>2</sup> Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: LERNEN, LEHREN, BEURTEILEN, hrsg. v. Goethe-Institut Inter Nationes u.a., Langenscheidt: Berlin u. a. Der Text ist abrufbar unter: <http://www.goethe.de/referenzrahmen>. August 2019

In den Bildungsstandards wird die Grafik wie folgt erläutert:

Alle abgebildeten Kompetenzen stehen in engem Bezug zueinander. Dies wird durch die unterbrochenen Linien verdeutlicht. Interkulturelle Kompetenz stellt ein wesentliches Element des fremdsprachlichen Bildungskonzepts der gymnasialen Oberstufe dar. Sie manifestiert sich in fremdsprachlichem Verstehen und Handeln. Aus diesem Grund wird sie als *interkulturelle kommunikative Kompetenz* bezeichnet. Ihre Dimensionen sind Wissen, Einstellungen und Bewusstheit.

Der *funktionalen kommunikativen Kompetenz* kommt ein zentraler Stellenwert zu. Sie untergliedert sich in die fünf Teilkompetenzen Hör- / Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung. Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Kompetenzen ist das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel und kommunikative Strategien. Sie haben für die Realisierung der kommunikativen Teilkompetenzen dienende Funktion.

Der Kompetenzerwerb erfolgt in Auseinandersetzung mit Texten und Medien. Die *Text- und Medienkompetenz* bezieht sich auf die Rezeption und Produktion mündlicher, schriftlicher und medial vermittelter Texte.

*Sprachbewusstheit* und *Sprachlernkompetenz* sind als eigene Kompetenzen gefasst. Zugleich unterstützen sie die Ausbildung der anderen Kompetenzen und sind aus diesem Grund in der Grafik lateral angeordnet.

### 1.3 Eingangs- und Abschlussniveaus in Grundkursen (G-Kursen)

Aufbauend auf dem am Ende der Sekundarstufe I erreichten Niveau erweitern, vernetzen und konsolidieren die Schülerinnen und Schüler ihre fremdsprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe.

In der **Einführungsphase** treffen die Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Themen, Texte, Inhalte und Methoden, die sie auf die Anforderungen der Hauptphase vorbereiten. Am Ende der Einführungsphase erreichen die Schülerinnen und Schüler die Niveaustufe B1(+) des GER.

In der **Hauptphase** wird Englisch als vierstündiger G-Kurs und als fünfstündiger L-Kurs unterrichtet. Beide Kurstypen verfolgen die oben genannten Aufgaben und Ziele des Fachs jeweils in der gesamten Breite. Am Ende des gymnasialen Bildungsgangs können die Schülerinnen und Schüler beider Kurse die Zielsprache mündlich und schriftlich handlungssicher anwenden in Diskursen des Alltags, in den Alltagsdimensionen beruflicher Kommunikation, in wissenschaftsorientierten Diskursen, in literarisch bzw. ästhetisch orientierten Kontexten und in der sachgerechten und kritischen Auseinandersetzung mit soziokulturellen und (zeit-)geschichtlichen Fragestellungen.

**G-Kurse** vermitteln eine **Grundkompetenz im Gebrauch der englischen Sprache mit dem Ziel, die Sprache als Arbeitsmittel benutzen zu können**, als Grundlage sowohl für anspruchsvolle berufliche Tätigkeiten in Deutschland wie auch auf dem europäischen Arbeitsmarkt und für ein Hochschulstudium. Hier stehen anwendungsbezogene Kontexte im Vordergrund; des Weiteren sollen Schülerinnen und Schüler in G-Kursen einen Einblick in englischsprachige Literatur und das Medium Film erhalten.

Es eröffnet sich auch die Möglichkeit der Vermittlung von Inhalten, die jenseits einer Bindung an einen anglophonen kulturellen Kontext den Anwendungsbezug der englischen Sprache als *Lingua Franca* zum Schwerpunkt machen.

Lernende in G-Kursen beherrschen die englische Sprache so weit, dass sie zu grundlegenden Problemen selbstständig Stellung beziehen können, sie arbeiten (rezeptiv wie produktiv) mit kürzeren, nicht zu komplexen Texten und Themenstellungen, sie erwerben grundlegende Kenntnisse im Hinblick auf englischsprachige Kulturen und Funktion sowie Wirkungsweise sprachlicher Mittel.

Im G-Kurs erreichen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Hauptphase die Niveaustufe **B2 des GER**, die sie befähigt, in der englischen Sprache selbstständig zu agieren. Dieses Niveau schließt ein, dass Schülerinnen und Schüler sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich Aufgaben bewältigen können, die Erläutern, begründetes Stellungnehmen und kreatives Gestalten erfordern.

## 2. Kompetenzen

### 2.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen

### Englisch Hauptphase G-Kurs

#### 2.1.1 Hör- / Hörsehverstehen (LC = *listening comprehension*)

Die Hör- bzw. Hörsehverstehens-Kompetenz ist eine zentrale kommunikative Kompetenz, da sie die Teilhabe an mündlich vermittelter Kommunikation ermöglicht. Die Fähigkeit, gehörte Sprache zu verstehen, ist in vielfältigen Situationen notwendig; hierbei kann man je nach den Möglichkeiten, auf das Gehörte zu reagieren, mehrere Hörer-Rollen unterscheiden, wobei Rollenwechsel möglich sind. So gibt es die eher passiven Rollen des **Mithörers** von Gesprächen (*overhearer*) und des **Zuhörers** von medial vermittelten Informationen (*public side-participant*), z. B. Filmen/Radiosendungen/Podcasts, sowie die etwas aktivere Rolle des **Adressaten eines längeren Redebeitrags** (*addressee*), z. B. einer Vorlesung, mit begrenzten Reaktionsmöglichkeiten. Am aktivsten ist der Hörer in der Rolle des **Teilnehmers an dialogischen/multilogischen Gesprächen** (*participant*). Die Hörverstehenskompetenz ist in allen beschriebenen Situationen eine Voraussetzung für das Gelingen von Kommunikation, denn bevor auf fremdsprachliche Impulse reagiert werden kann, müssen sie verstanden werden.

Beim Hörverstehen laufen nur teilweise die gleichen Verarbeitungsprozesse ab wie beim Hörsehverstehen. Beiden Kompetenzen gemeinsam ist, dass im Verstehensprozess Bedeutung von auditiv vermittelter Sprache unter Rückgriff auf sprachliches Wissen (phonologisches, lexikalisches, syntaktisches, soziolinguistisches, sprachenpragmatisches) ebenso wie auf Weltwissen und Kenntnisse über verschiedene Textgenres (z. B. Werbung) entschlüsselt wird. Aus diesem Grund werden beide Kompetenzen hier in einem Kapitel behandelt.

Im Unterschied zum Hörverstehen kommt beim Hörsehverstehen zum auditiven Impuls noch ein visueller hinzu. Dabei können die Bildinformationen das Verstehen der auditiven Informationen erleichtern, wenn eine Kongruenz zwischen beiden besteht. Ist der Hörsehtext z. B. stark bildgestützt (etwa bei einem kommentierten sportlichen Ereignis), so kommt unter Umständen den Bildinformationen mehr Bedeutung zu als dem Hörtext. Besteht die Bild-Hörtext-Kongruenz aber nicht - z. B. im Fall von Ironie (etwa in der Werbung), so können die visuellen Informationen den Verstehensprozess auch erschweren. Da beim Hörsehverstehen zwei Kanäle dekodiert werden müssen, spielt die Text- und Medienkompetenz noch eine weitaus größere Rolle als beim Hörverstehen.

#### LC: Kompetenzerwartungen vgl. BiSta 2012

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Hör- und Hörsehtexte verstehen, sofern repräsentative Varietäten der Zielsprache gesprochen werden. Sie können dabei Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen und diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- einem Hör- bzw. Hörsehtext die Hauptaussagen und/oder Einzelinformationen entsprechend der Hör- bzw. Hörsehabsicht entnehmen,
- textinterne Informationen und textexternes Wissen kombinieren,
- in Abhängigkeit von der jeweiligen Hör- bzw. Hörsehabsicht Rezeptionsstrategien anwenden,
- angemessene Strategien zur Lösung von Verständnisproblemen einsetzen,
- Stimmungen und Einstellungen der Sprechenden erfassen,
- gehörte und gesehene Informationen aufeinander beziehen und in ihrem kulturellen Zusammenhang verstehen.

2.1.1 Hör- / Hörsehverstehen (LC = *listening comprehension*)

## LC: Hinweise

- Bei der Auswahl von Materialien zum Hörverstehen sollte bedacht werden, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur ihren Lehrer / ihre Lehrerin hören und verstehen sollen, sondern viele Sprecher, viele verschiedene Varietäten sowie vielfältige verschiedene Textgenres. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, im Unterricht eine große Bandbreite von Materialien einzusetzen.
- Die Schülerinnen und Schüler müssen erkennen, dass beim Hörverstehen unterschiedliche Hörziele eine Rolle spielen (Verstehen von Hauptgedanken und spezifischen Informationen, Detailverstehen, inferierendes und interpretierendes Verstehen) und auf dieser Basis unterschiedliche Hörtechniken und -strategien einsetzen.
- Nach wie vor gilt, dass die Schülerinnen und Schüler durch geeignete *pre-listening activities* Hörerwartungen aufbauen und Weltwissen aktivieren sollen. Diese Erwartungen werden beim Hören der Texte bestätigt oder revidiert. Es bietet sich an, *while-listening activities* in kooperativen Arrangements durchzuführen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihr Verständnis zu überprüfen sowie eine dem fremdsprachlichen Lernprozess förderliche Bedingungsabklärung zu ermöglichen. Im Anschluss an die Hör-Seh-Aktivität sollte – wann immer möglich – mit den Ergebnissen des Hörprozesses weiter gearbeitet werden (*post-listening activities*), sodass für die Lernenden ersichtlich wird, dass der Hörverstehensprozess eine zielgerichtete Aktivität ist und nicht als Selbstzweck verstanden werden soll. Darüber hinaus sollen Hör- und Hör-Seh-Texte im Sinne von Modelltexten für die eigene Zielsprachproduktion genutzt werden.
- Zur Weiterentwicklung des Hörverstehens ist es dringend notwendig, die fundamentalen Fähigkeiten der Segmentierung und Worterkennung zu verbessern. Dazu sollte den Lernenden immer wieder Gelegenheit gegeben werden, sich mit der formalen Ebene der Hörtexte zu beschäftigen. Auch eine Reflexion der eingesetzten Hörstrategien, der Erfolge und Misserfolge – insbesondere im Austausch mit anderen Lernenden – fördert den Lernprozess.

Bei der **Auswahl** von Hör(seh)texten gelten folgende Auswahlkriterien:

- **Authentizität:** Im Unterschied zu den Anforderungen in der Sekundarstufe I, wo noch didaktisierte Materialien eingesetzt werden, sollte zur Schulung des Hör(seh)verstehens im Kursunterricht mit authentischen Texten gearbeitet werden. Dabei sollten sich Hörtexte durch Merkmale der gesprochenen Sprache auszeichnen. Vorgelesenen Zeitungstexten (*spoken newspaper*) z. B. fehlen solche Merkmale. Sie sind weniger für die Schulung der Hörverstehenskompetenz geeignet.
- **Sprachlicher Schwierigkeitsgrad:** Die Schwierigkeit hängt z. B. von der Vertrautheit mit den Varietäten, der Deutlichkeit der Artikulation, dem Ausmaß von unvollständigen Sätzen, Hesitationsphänomenen oder *false starts* ab; außerdem von der Länge und der Komplexität der Sätze und Äußerungen sowie der Anzahl an verschiedenen Wörtern, ungebrauchlichen Wörtern und Verneinungen.
- **Medialer Schwierigkeitsgrad:** Die Schwierigkeit steigt mit der Anzahl der Sprecher (vor allem bei Hörtexten, die nicht bildgestützt sind) sowie mit der Beeinträchtigung der Tonqualität (sollte im G-Kurs selten vorkommen); störende Hintergrundgeräusche sollten im G-Kurs möglichst nicht vorhanden sein; bei Filmen sollten visuelle und auditive Informationen wenig auseinanderklaffen.
- **Inhaltlicher Schwierigkeitsgrad:** Die Schwierigkeit steigt mit der Informationsdichte (z.B. verursacht durch ein Fehlen von Redundanzen) und dem Abstraktionsgrad sowie den Anteilen impliziter Bedeutungen. Zu dichte Texte sind für den G-Kurs nicht geeignet.
- **Eignung für den Ausbau zielsprachlicher und zielkultureller Kompetenzen:** Das bedeutet, die Texte sollen leicht oberhalb der bereits erreichten Kompetenzstufe im Bereich des Hörverständnisses angesiedelt sein.



2.1.1 Hör- / Hörsehverstehen (LC = *listening comprehension*)

## LC: Hinweise

- Relevanz im Sinne der **Lehrpläne** / Semesterthemen
- **Eignung angesichts von Alter, Geschlecht, Interessen und Vorwissen** der Schülerinnen und Schüler: Sie sollten Inhalte als *meaningful and relevant* erleben und das Hör(seh)erlebnis sollte für die Lerngruppe motivierend sein (emotionale Erfahrung).

Zur **Förderung der Motivation** bietet es sich an

- Hör- und Hörsehtexte im Rahmen von Lernaufgaben authentisch zu situieren.
- Schülerinnen und Schüler auch unabhängig von schulischen Aufgabenstellungen gemäß ihrer Interessen zum Hören bzw. Anschauen englischsprachiger Texte, Filme und TV Serien zu animieren (Linktipps/Filmtipps).
- Schülerinnen und Schüler anzuregen, untereinander in einen Austausch über ihre Erfahrungen zu treten und sich wechselseitig Film- oder Hörempfehlungen zu geben.

Zur **Unterstützung** des Kompetenzaufbaus sollen von Seiten der Lehrkraft je nach Bedürfnis der Lernenden verschiedene Angebote gemacht werden (auch geeignet als Mittel zur Differenzierung bzw. Individualisierung):

- **Bereitstellung von *scaffolding***: Wortlisten, Worterklärungen, Annotationen zu kulturellem Hintergrundwissen, Textstrukturierungshilfen, ergänzende sprachliche Übungen, Möglichkeiten des mehrmaligen Hörens bzw. Anschauens.
- **Anbahnen von *Ambiguitäts- / Frustrationstoleranz***: Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Nichtverstehen oder unvollständiges Verstehen einzelner Lexeme, Strukturen, Sequenzen und kulturspezifischer Aspekte auszuhalten. Dies wird z. B. unterstützt durch eine Steuerung über die Aufgabenstellung. (e.g. *listen for specific information only*). Hilfreich ist auch, durch Identifizierung von Schlüsselbegriffen „Verstehens-Anker“ zu schaffen, so dass die Texterschließung von den Aspekten ausgeht, die verstanden werden.

**Lern- und Kommunikationsstrategien:**

Die Schülerinnen und Schüler können in Ergänzung zu den Kompetenzen und Strategien der Lehrpläne der Sek I:

- sprachliches und kulturelles Vor- und Weltwissen nutzen, um die Botschaft auch komplexer Texte zu antizipieren,
- unbekanntes Vokabular aus dem Kontext und/oder aus anderen sprachlichen Zusammenhängen erschließen,
- sich während des Hör(seh)prozesses auf Schlüsselbegriffe und Kernaussagen konzentrieren,
- Redundanzen für ihren Verstehensprozess nutzen,
- Aussagen zu einem Hör(seh)text auf ihre Richtigkeit überprüfen (Global- und Detailverstehen),
- den Hör(seh)text zur themenorientierten Sprachproduktion nutzen,
- in dialogischen Situationen unter Anwendung von sprach- und kulturtypischen Höflichkeitsformeln Nichtverstehen signalisieren und ggf. um Wiederholung bitten,
- visuelle Elemente als Verstehenshilfen nutzen (z.B.: Mimik, Gestik, Abstand und Positionierung der Gesprächspartner zueinander, Informationen über den Kontext).

**Beispiele für Hör(seh)texte:**

- (Dialoge / Gespräche / Telefonate
- Geschichten / Berichte / Erzählungen

2.1.1 Hör- / Hörsehverstehen (LC = *listening comprehension*)

## LC: Hinweise

- authentische Durchsagen, wobei Hintergrundgeräusche (von Flughafen, Bahnhof, Kaufhaus etc. – auch im nicht-anglophonen Raum) das Verständnis nur wenig erschweren sollten
- automatisierte Ansagen oder elektronisch aufgezeichnete Nachrichten
- Beschreibungen auf *audioguides* (z.B. in Museen)
- Podcasts, Rundfunk- und Fernsehsendungen wie *newscasts* (z.B. von *BBC*, *npr*, *The Guardian*, *The New York Times*, *ABC (Australia)*, *SBS podcasts*, indische Radiostationen), Musiksendungen, Interviews, Reportagen, Dokumentationen zu gesellschaftlich relevanten Themen
- Videoclips, Werbespots, (Auszüge aus) (Spiel-) Filme(n) und TV Serien
- Lieder / *lyrics*
- (Ausschnitte aus) Reden, Vorträge(n), Vorlesungen oder Präsentationen (auch über weniger vertraute Themen)
- hybride Textarrangements, die Hör(seh)verstehenskompetenzen mit Leseverstehen kombinieren, wie etwa Videos mit Textanteilen (z.B. in Form von Texteinblendungen oder Untertiteln)

**Hinweise zur Leistungsüberprüfung**

Bei der Konzeption von Aufgaben zur Überprüfung der Hör(seh)verstehens-Kompetenz muss immer bedacht werden, dass Hör- und Hörseh-Texte flüchtig sind. Sie müssen in dem Tempo verarbeitet werden, das die Sprecher/die Bildsequenzen vorgeben. Daher sollten Aufgabenstellungen keinen zu großen Schreibanteil beinhalten, denn Schreiben ist sehr viel zeitaufwändiger als Hören. Erfordert die Bearbeitung von Höraufgaben zu viel Zeit, besteht die Gefahr, dass eher die Gedächtnisleistung der Lernenden als deren Hörverstehens-Kompetenz überprüft wird.

In realen Situationen besteht häufig nicht die Gelegenheit, einen gehörten Text mehrmals zu hören. Stattdessen kann aber zumindest in einigen Fällen bei Verstehensproblemen nachgefragt werden. Testsituationen können jedoch die Realität nur ansatzweise abbilden und die Komplexität des realen Lebens kann kaum zu Testzwecken simuliert werden. Daher sind Testsituationen anders als reale Hörsituationen. In der Regel sollen deshalb bei der Leistungsüberprüfung Hör- oder Hörseh-Texte zweimal vorgespielt werden.

Sollte Filmmaterial zu Testzwecken (Hörsehverstehen) eingesetzt werden, so muss bedacht werden, dass die Schülerinnen und Schüler während des Anschauens eines Films nicht gleichzeitig Arbeitsblätter im Blick haben können. Daher ist zum Bearbeiten von Aufgaben zusätzlich Zeit einzuräumen.

Wenn sich für eine Aufgabenstellung eine lebensnahe Situierung anbietet, die z.B. deutlich macht, warum ein Text gehört und bearbeitet werden soll, so sollte sie aus motivationalen Gründen integriert werden.

Die folgenden Hörziele/-techniken sollen überprüft werden:

- *listening for gist* (vorwiegend kürzere Texte)
- *listening for details*
- *listening for specific information*
- *listening for implicit information (e.g. opinions, moods, purposes, relation of speakers)*

Die folgenden Testformate sind denkbar:

- **halboffene Formate** wie *note-taking*, *short-answer-questions*, *true/false/correction*, *completion tasks (e.g. table-, sentence completion)*
- **geschlossene Formate** wie *multiple matching*, *multiple choice*, *true/false*

**2.1.2 Leseverstehen** (RC = *reading comprehension*)

Das zielsprachige Lesen nimmt in unserer multimedial geprägten Wissensgesellschaft eine bedeutende Stellung ein. Die wichtigsten Gründe dafür sind sicherlich, dass das Internet ein in erster Linie stark durch das Englische geprägtes Lesemedium ist und dass viele Studiengänge und Berufe immer mehr fremdsprachliche Lesekompetenz erfordern.

Dem Lesen kommt zudem eine Schlüsselrolle im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II zu, denn Lesetexte stellen im Sinne des generischen Lernens auch Modelle für das Schreiben dar. Aufgrund der Tatsache, dass das Lesen im Gegensatz zum Hören an kein enges Zeitfenster gebunden ist, stellt es - im Sinne eines integrativen Kompetenzerwerbs - eine wertvolle Ressource für das Wahrnehmen (*noticing*) sprachlicher Muster auf struktureller, lexikalischer, grammatischer sowie stilistischer Ebene dar.

Der Unterricht in der Hauptphase ist gekennzeichnet durch die Verwendung einer großen Bandbreite authentischer Texte verschiedener Textsorten bzw. Genres (z. B. Sachtexte, Gebrauchstexte, appellative Texte, literarische Texte). Diese können kontinuierlich oder diskontinuierlich sein. Diskontinuierliche Texte sind nicht fortlaufend geschrieben und sie integrieren nicht-sprachliche Mittel, u.a. bei Karikaturen, Cartoons, Formularen, Tabellen, Karten, Grafiken und Diagrammen. Hinzu kommen hybride Textarrangements wie etwa Videos mit Textanteilen (z. B. in Form von Texteinblendungen oder Untertiteln).

Lesen wird als ein aktiver Prozess gesehen, in dem Informationsentnahme, Interpretation und Reflexion zusammenkommen, wobei die Sinnkonstruktion ein Wechselspiel von inhaltsgerichteten (*top down*) und sprachbezogenen (*bottom up*) Prozessen darstellt. Je mehr Sprachformen in ihrer Funktionalität erkannt und spontan mit Bedeutung versehen werden und je mehr Hintergrundwissen (zielkulturell, historisch und aktuell) zur Verfügung steht, desto zügiger und genauer gelingt die Entschlüsselung des Textes. Kompetente Leser sind daher auch schnelle Leser, wobei langsames, mikroskopisches Lesen auch für den schnellen Leser wertvolle stilistische, ästhetische, sprachliche oder inhaltliche Aspekte eines Textes hervorbringt. Dieses entschleunigte Lesen ist auch notwendig, um den Mehrdeutigkeiten fiktionaler Texte gerecht zu werden.

Im G-Kurs fokussiert das Leseverstehen stärker auf Gebrauchstexte als auf ästhetische Texte, um die Schülerinnen und Schüler auf einen von der englischen Sprache durchdrungenen Uni-versitäts- und Berufsalltag vorzubereiten.

**RC: Kompetenzerwartungen** vgl. BiSta 2012

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Texte auch zu abstrakteren Themen verstehen. Sie können ein umfassendes Textverständnis aufbauen, indem sie Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen, diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen, gezielt textinterne Informationen und externes Wissen heranziehen und auch wichtige implizite Aussagen erschließen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten erschließen,
- explizite und implizite Aussagen von Texten sowie deren Wirkungspotenzial erkennen und einschätzen,
- Texte und Textteile mit Bezug auf ein spezifisches Leseziel auswählen,
- der Leseabsicht entsprechende Rezeptionsstrategien selbstständig anwenden,
- die Hauptaussagen und deren unterstützende sprachliche und / oder inhaltliche Einzelinformationen erfassen,
- die inhaltliche Struktur eines Textes nachvollziehen und Gestaltungsmerkmale in ihrer Wirkung erfassen,
- die Absicht und Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen erkennen,

2.1.2 Leseverstehen (RC = *reading comprehension*)

RC: Kompetenzerwartungen vgl. BiSta 2012

- mehrfach kodierte Texte und Textteile, z. B. in Werbeanzeigen, Plakaten, Flugblättern, aufeinander beziehen und in ihrer Einzel- und Gesamtaussage erkennen, analysieren und bewerten.

## RC: Hinweise

Bei der **Auswahl** authentischer Lesetexte gelten folgende Auswahlkriterien:

- **sprachlicher Schwierigkeitsgrad** (die Schwierigkeit steigt etwa mit der Länge der Wörter und Sätze, der Komplexität der Sätze sowie der Anzahl an verschiedenen Wörtern, ungebräuchlichen Wörtern, Konnotationen, idiomatischen Wendungen, Metaphern, bildlichen Ausdrücken)
- **inhaltlicher Schwierigkeitsgrad** (die Schwierigkeit steigt mit der Informationsdichte und dem Abstraktionsgrad sowie den Anteilen impliziter Bedeutungen). Zu dichte Texte sind für den G-Kurs nicht geeignet.
- **Eignung** für den Ausbau zielsprachlicher und zielkultureller Kompetenzen (Herausforderungscharakter: leicht oberhalb der Reichweite des Leseverständnisses und -verstehens)
- **Eignung** für Alter, Geschlecht, Interessen, Vorwissen der Schüler und Schülerinnen (*meaningful and relevant*)
- **Relevanz** im Sinne der Lehrpläne / Semesterthemen
- **motivationale Wirkung** des Leseerlebnisses auf die Lerngruppe (emotionale Leseerfahrung)

Zur **Förderung der Motivation** bietet es sich an,

- Lesetexte im Rahmen von Lernaufgaben authentisch zu situieren,
- Schülerinnen und Schüler auch unabhängig von schulischen Aufgabenstellungen gemäß ihrer Interessen zum Lesen englischsprachiger Texte zu animieren (Linktipps oder Buchtipps),
- Schülerinnen und Schüler anzuregen, untereinander in einen Austausch über ihre Leseerfahrungen zu treten und sich wechselseitig Leseempfehlungen zu geben.

Zur **Unterstützung** des Kompetenzaufbaus sollten von Seiten der Lehrkraft je nach Bedürfnis der Lernenden verschiedene Angebote gemacht werden (auch geeignet als Mittel zur Differenzierung bzw. Individualisierung):

- **Bereitstellung von *scaffolding***: Wortlisten, Worterklärungen, Annotationen zu kulturellem Hintergrundwissen, Textstrukturierungshilfen, ergänzende Zusatzmaterialien, ergänzende sprachliche Übungen, Angebot von Spiegeltexten
- **Anbahnen von Ambiguitäts- / Frustrationstoleranz**: Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Nichtverstehen oder unvollständiges Verstehen einzelner Lexeme, Strukturen und kultur-spezifischer Aspekte auszuhalten. Dies wird z. B. unterstützt durch eine Steuerung über die Aufgabenstellung (e.g. *read for specific information/gist only*). Hilfreich ist auch, durch Textmarkierungen „Verstehens-Inseln“ zu identifizieren, so dass die Texterschließung von den Aspekten ausgeht, die verstanden werden.

2.1.2 Leseverstehen (RC = *reading comprehension*)

## RC: Hinweise

**Lern- und Kommunikationsstrategien:**

Um Teile des komplexen Leseprozesses zunehmend automatisieren zu können und eine höhere Kompetenzstufe anzustreben, sollen Leseaufgaben immer auch den Leseprozess ins Auge fassen und die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Selbstregulation zur Analyse ihres eigenen Leseverhaltens anleiten. Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler den Leseprozess zunehmend selbst gestalten und kontrollieren:

- **Leseplanung (*pre-reading activities*):** Feststellen von Informationsinteresse und Leseziel, Formulieren von Erwartungen an den Text (Inhalt, Funktion, Stil), erste Auswahl von Lese- und Sicherungsstrategien (z.B. Markieren von oder Notizen zu Inhalt und Sprache)
- **Lesehandlung (*while-reading activities*):** Anpassen der Lesetechniken und Lesestrategien an das sich während des Lesens wandelnde Leseziel (z.B. zuerst *skimming for specific information* und im Anschluss detailliertes Lesen dieser herausgefilterten Passagen), ggf. Unterbrechen der Lektüre und Formulieren von Hypothesen und Fragen
- **Lesekontrolle (*post-reading activities*):** Sichern relevanter Informationen sprachlicher und inhaltlicher Art und zielführende Anschlussaktivitäten
- **Reflexion des eigenen Leseprozesses:** Zu welchem Zweck habe ich den Text gelesen? Welches relevante Vorwissen hatte ich? Welche Erwartungen wurden erfüllt, welche wurden im Prozess des Lesens revidiert? Welche Vorerwartungen erleichtern mir das Verstehen? Welche Lesetechniken habe ich angewandt, um meinem Informationsinteresse nachzukommen? An welchem Punkt habe ich meine Lesetechnik geändert und warum? Welche Lesestrategien habe ich genutzt, welche waren hilfreich? Was habe ich (nicht) verstanden und warum (nicht)? Wie habe ich welche Hilfsmittel zielführend genutzt?

Dabei sollte sich die Lehrkraft immer mehr zurückziehen und die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Folgende Methoden sind dazu geeignet:

- kooperative Methoden wie Lesetandems (*paired reading and thinking*) oder reziprokes Lesen (*reciprocal reading*)
- Strukturlegen (*concept mapping*) und die Verwendung von *graphic organisers* (z.B. *T-chart, fishbone diagram, concept wheel, time line*)
- Lesetagebücher und Portfolios
- Laut-Denk-Protokolle

**Weitere Lesestrategien:**

- Wortbedeutungen erschließen (aus dem Kontext, durch Nachschlagen, mithilfe des Wissens über Sprache(n))
- sehr dichte Texte expandieren (mental oder schriftlich)
- Fragen an den Text stellen
- Schlüsselbegriffe markieren
- Texte strukturieren / Überschriften formulieren
- Perspektivenwechsel vornehmen

2.1.2 Leseverstehen (RC = *reading comprehension*)

## RC: Hinweise

**Beispiele für Lesetexte:**

- Beschreibungen und Anleitungen, Gebrauchsanweisungen
- einfache juristische Texte (z. B. *university code of conduct, contract of sale, standard form contract*)
- Zeitungsartikel / Online-Artikel
- Lexikonartikel
- Auszüge aus Sachbüchern
- (Auszüge aus) populärwissenschaftliche(n) Texte(n)
- Internetblogs
- historische Quellen
- appellative Texte (z. B. *advertising, public notices, political propaganda, charity appeals*)
- Meinungstexte (z. B. *letters to the editor, Internet comments, editorials, op-eds, reviews*)
- fiktionale Texte

Soweit möglich sollten Aufgaben zur Einübung und ggf. auch Überprüfung der Lesekompetenz durch situative Einbettungen deutlich machen, warum und mit welchem Ziel Texte gelesen werden (lebensnah oder wissenschaftspropädeutisch), etwa zur Informationsentnahme, zur Studien- und Berufsorientierung, zur Planung einer Reise oder Freizeitaktivität, zwecks Vorbereitung einer Präsentation, der Teilnahme an einer Diskussionsrunde oder der Erstellung einer Dokumentation. Dies trifft insbesondere auf Gebrauchstexte zu, die in anwendungsbezogenen Kontexten situiert werden müssen; z.B. könnten die Allgemeinen Geschäftsbedingungen eines sozialen Netzwerks auf potentielle Verletzungen der Privatsphäre gescannt werden. Das Leseziel kann durch eine Anschlussaktivität definiert werden. Die Aktivitäten, die sich mit dem Lesen von Texten verbinden, sollten, wenn möglich, lebensnah sein, z.B. einen Text auf zuvor erstellte Hypothesen überprüfen (*true/false/evidence*), Notizen anfertigen (*note taking, table completion*) oder Kernaussagen identifizieren (*matching*).

**Hinweise zur Leistungsüberprüfung**

Da Lesetexte im Unterschied zu Hörtexten nicht flüchtig sind, so dass der Zeitfaktor beim Lesen keine oder eine untergeordnete Rolle spielt, können Aufgabenstellungen einen größeren Schreibanteil als beim Hörverstehen beinhalten, wobei die Bewertung der Lesekompetenz nicht auf Aspekte der Schreibkompetenz fokussieren sollte (z.B. auf sprachliche Korrektheit). Bei der Konzeption von Leseaufgaben sollte bedacht werden, dass verschiedene Leseziele gesetzt werden:

- *scanning for gist*
- *skimming for specific information*
- *careful reading for detail*
- *analytical reading and inferencing of implicit information*

Die folgenden Testformate sind denkbar:

- **halboffene Formate** wie *note-taking, short-answer-questions, true/false – evidence/correction, completion tasks (e.g. table-, sentence completion)*
- **geschlossene Formate** wie *multiple matching, multiple choice, true/false/not in the text*

**2.1.3 Sprechen (S= *speaking*)**

Das zielsprachliche Sprechen hat neben dem Hör- und Hörsehverstehen und der mündlichen Sprachmittlung als Kernkompetenz der Mündlichkeit einen wichtigen Stellenwert im Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Der mündliche Sprachgebrauch wird in erster Linie im auf Englisch geführten Unterrichtsgespräch eingeübt, wobei hier ein häufiger Wechsel zwischen mitteilungs- und sprachbezogener Kommunikation stattfindet. Das heißt, die Unterrichtskommunikation fokussiert sowohl auf Themen oder Inhalte (*focus on message*) als auch auf die Sprache selbst (*focus on form and function*).

Im Unterschied zum Unterricht der Sekundarstufe I müssen die Schülerinnen und Schüler in verstärktem Maße sensibel für die Bedürfnisse von Adressaten sein und auf die Erfordernisse der jeweiligen Situation eingehen können.

Auch ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler Gesprächsstrategien erwerben, die sie befähigen, vertraute wie auch weniger vertraute Alltagssituationen sowie ihr zukünftiges Berufsleben bzw. ein Hochschulstudium zu bewältigen. Dies ermöglicht eine *job mobility* auf dem europäischen und globalen Arbeitsmarkt.

Konkrete Ziele des Kompetenzausbaus beim fremdsprachlichen Sprechen in der gymnasialen Oberstufe sind:

- Ausbau von Redefluss und Spontaneität,
- Festigung von situations- und adressatengerechtem Sprechen,
- Aufbau der Gesprächsfähigkeit über vertraute Themen hinaus.

**S: Kompetenzerwartungen vgl. BiSta 2012****An Gesprächen teilnehmen /dialogisch und multilogisch kommunizieren**

Die Schülerinnen und Schüler können sich weitgehend flüssig, sprachlich korrekt und adressatengerecht sowie situationsangemessen an Gesprächen beteiligen. Sie sind bereit und in der Lage, in einer gegebenen Sprechsituation zu interagieren, auch wenn abstrakte und weniger vertraute Themen behandelt werden.

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein adressatengerechtes und situationsangemessenes Gespräch in der Fremdsprache führen,
- verbale und nicht-verbale Gesprächskonventionen (z. B. Begrüßungsrituale) situationsangemessen anwenden, um z. B. ein Gespräch oder eine Diskussion zu eröffnen, auf Aussagen anderer Sprecher einzugehen, sich auf Gesprächspartner einzustellen und ein Gespräch zu beenden,
- angemessene kommunikative Strategien bewusst einsetzen, um mit Nichtverstehen und Missverständnissen umzugehen,
- sich zu vertrauten Themen aktiv an Diskussionen beteiligen sowie eigene Positionen vertreten,
- in informellen und formellen Situationen persönliche Meinungen unter Beachtung kultureller Gesprächskonventionen ausdrücken und begründen,
- zu aktuell bedeutsamen Sachverhalten in Gesprächen oder Diskussionen Stellung nehmen.

**Zusammenhängendes monologisches Sprechen**

Die Schülerinnen und Schüler können klare und detaillierte Darstellungen geben, ihren Standpunkt vertreten und erläutern sowie Vor- und Nachteile verschiedener Optionen angeben.

Die Schülerinnen und Schüler können

- Sachverhalte bezogen auf ein breites Spektrum von Vorgängen des Alltags sowie Themen fachlichen und persönlichen Interesses strukturiert darstellen und ggf. kommentieren,
- für Meinungen, Pläne oder Handlungen klare Begründungen bzw. Erläuterungen geben,

2.1.3 Sprechen (S= *speaking*)**S: Kompetenzerwartungen** vgl. BiSta 2012

- nicht-literarische und literarische, auch mediale Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent vorstellen,
- im Kontext komplexer Aufgabenstellungen eigene mündliche Textproduktionen, z. B. Vorträge, Reden, Teile von Reportagen und Kommentare, planen, adressatengerecht vortragen und dabei geeignete Vortrags- und Präsentationsstrategien nutzen.

**S: Hinweise**

- Es ist anzustreben, dass **Zielsprachigkeit** sowohl in der Lehrer-Schüler- als auch in der Schüler-Lehrer- und in der Schüler-Schüler-Interaktion gepflegt wird – auch in der Rahmen- und Nebenkommunikation. Wenngleich dem Sprachhandeln der Lehrperson nach wie vor modellhafte Bedeutung zukommt, so ist doch unbedingt darauf hinzuwirken, dass die *teacher talking time* zugunsten einer ausgeprägten *student talking time* reduziert wird. Dabei sollte einer weitgehend authentischen mündlichen Interaktion im Klassenraum immer genügend Raum gegeben werden. *Information gaps* / *curiosity gaps* / *opinion gaps* können dazu dienen, bei den Schülerinnen und Schülern ein sprechförderliches Mitteilungsbedürfnis zu schaffen.
- Um den Redeanteil der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, ist es notwendig, einen **lerneraktivierenden** Unterricht zu führen, der den Schülerinnen und Schülern in vielen verschiedenen Kontexten Gelegenheit gibt, sich zielsprachlich zu äußern. Besonders effektiv sind kooperative Arrangements, in denen die Schülerinnen und Schüler miteinander kommunizieren. Die Lehrperson hat dabei Gelegenheit, Fehlerquellen und Probleme mitzunotieren und in einer anschließenden Reflexionsphase in der Klasse zu besprechen.
- Um einen sprachlichen Zuwachs zu gewährleisten und situationsadäquates Sprechhandeln zu fördern, kommt einem effektiven **scaffolding** – insbesondere in Form von Redemitteln und Interaktionsmustern – eine große Bedeutung zu.
- Ein angemessenes Verhältnis von Fehlertoleranz, Fehlerkorrektur und Anregung zum *self-monitoring* sollte mit dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler in einer angstfreien Atmosphäre zum tentativen Sprechhandeln bereit sind.
- Zu beachten ist, dass **monologische Redeanlässe** in vielen Fällen vorab geplant werden können, während das dialogische Sprechen oft sehr schnelle und spontane Entscheidungen und Reaktionen vom Sprecher erfordert. Die stilistische und strukturelle Ausarbeitung von vorbereiteten monologischen Redebeiträgen ist deshalb deutlich elaborierter als die von spontanen monologischen oder dialogischen Äußerungen. Dies gilt insbesondere für solche Fälle, in denen fremde Gedanken zusammengefasst (reproduktives Sprechen), nicht aber eigene formuliert werden (produktives Sprechen).
- Auch kann der geplante monologische Vortrag Merkmale der geschriebenen Sprache zeigen; hierbei kommt es zu Überschneidungen mit den Schreib- und Lesekompetenzen. Zu diesem Zweck sollten auf jeden Fall Präsentationstechniken eingeübt werden.
- Da das gehörte Wort zunächst verstanden werden muss, bevor darauf reagiert werden kann, beinhaltet das Sprechtraining immer auch ein **Hörverstehenstraining**.

**Kooperations- und Kommunikationsstrategien:**

- Gespräche initiieren, aufrechterhalten und beenden durch entsprechende non-verbale (z. B. Blickkontakt) und verbale Mittel (z. B. *backchannelling*; *so we can say...*, *what about you?*)
- mittels *discourse markers* (z. B. *speaking of*) das Thema wechseln oder das Gespräch in eine andere Richtung lenken
- verbal und non-verbal angemessen auf Gesprächspartner reagieren, auch Teilnahme signalisieren (z. B. *terms of address*, *backchannelling*; *so you're saying ....*)



2.1.3 Sprechen (S= *speaking*)**S: Hinweise**

- Vermeidungsstrategien einsetzen zur Verhinderung von Sprach- und Kulturfehlern, die zur Änderung oder Reduktion der ursprünglichen Sprechabsicht führen
- Höflichkeitsstrategien einsetzen, z. B. Abmilderungsstrategien (*I don't want to be rude, but ...*), Einsatz von Modalverben (z. B. *would you be so kind as to..., could you ...*)
- 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 einem Vortrag dem Publikum angemessene verbale (*firstly, secondly, finally, to come to a conclusion; comprehension checks*) und non-verbale Verstehenshilfen geben

**Beispiele für Sprecharrangements:**

Für schülerzentriertes Arbeiten eignen sich z. B. folgende Methoden:

- *role plays*
- *discussion pyramids* (erst 2, dann 4, dann 8 etc.)
- *fishbowl discussions*
- *double circle discussions*
- *panel discussions, debates*
- *student-led discussions*
- *structured controversies*
- *hot seat*
- *whispering shadow*
- *thinking hats*
- Partner- und Gruppenpuzzle (*jigsaw activities*)
- Drei-Schritt-Interview (*3-step interview*)
- *spontaneous two-minute talks*

Zu beachten ist, im Rahmen von **Lernaufgaben** eine Vielzahl von Genres abzudecken.

**Beispiele für Sprechkanäle / Genres:**

- *informal conversation (gossiping, doing small talk, telling jokes, telling stories)*
- *emotional exchanges (e.g. comforting, congratulating)*
- *formal conversation (e.g. service encounters, inquiries)*
- *telephone conversation, job interviews / counselling interviews*
- *discussions about topics of public and personal interest (panel discussions, debates)*
- *instructions*
- *summaries*
- *presentations*

2.1.3 Sprechen (S= *speaking*)

## S: Hinweise

**Leistungsüberprüfung**

Zur **Bewertung mündlicher Schülerleistungen** soll das Bewertungsraster im Anhang verwendet werden. Im Sinne der Transparenz sollen die Schülerinnen und Schüler vorab mit dem Raster vertraut gemacht werden, damit sie wissen, welche Kriterien bei der Bewertung zugrunde gelegt werden. Es bietet sich an, bei Sprechaufgaben den Mitschülerinnen und Mitschülern Gelegenheit für *Feedback* zu geben und sie so in Form von *peer evaluation* einzubeziehen.

Bei der **mündlichen Kursarbeit** sollen auf jeden Fall monologische wie auch dialogische Sprachverwendungsformen abgeprüft werden, das heißt die Note für die mündliche Kursarbeit setzt sich aus mehreren Teilnoten zusammen. Eine Paarprüfung dauert in der Regel insgesamt 15 – 20 Minuten.

Geeignete Prüfungsformen für **dialogisches Sprechen** sind in erster Linie:

- themengebundene Gespräche (z. B. mit Bild- oder Stichwortimpulsen)
- Problemlöseaufgaben (gemeinsam eine Aktivität planen / aushandeln)

Geeignete Prüfungsformen für **monologisches Sprechen** sind unter anderem:

- Kurzvorträge zu unterrichtsgebundenen Sachverhalten
- Kurzvorträge angebunden an Bildimpulse
- Mediationsaufgaben (vom Deutschen ins Englische)

Sofern möglich ist eine authentische Situierung anzustreben.

Eine Aufgabenstellung zum monologischen Sprechen, die an eine längere **zielsprachliche** Textvorlage angebunden ist, entspricht in der Regel **nicht** den Zielsetzungen der Überprüfung von mündlichen Kompetenzen, da hier die Gefahr besteht, dass aus der Textvorlage unreflektiert Formulierungen übernommen werden.

**2.1.4 Schreiben** (*W = writing*)

Das zielsprachliche Schreiben hat im künftigen beruflichen und akademischen Kontext, aber auch im persönlichen Alltag eine große Relevanz für die Schülerinnen und Schüler. In Fortführung der bis zum Ende der Einführungsphase erworbenen Kompetenzen können die Schülerinnen und Schüler, auch im Rahmen künftig für sie relevanter Bedürfnisse und Absichten, schriftlich erfolgreich kommunizieren. Das bedeutet, sie formulieren zunehmend adressatengerecht, situationsangemessen und kontextbezogen. Sie können sich dabei in stärkerem Maße als in der Sekundarstufe I differenzierter und idiomatischer sprachlicher Mittel bedienen.

Konkrete Ziele des Kompetenzausbaus beim fremdsprachlichen Schreiben in der gymnasialen Oberstufe sind:

- Fortentwicklung der Schreibkompetenz in den Bereichen informelles, formelles und kreatives Schreiben unter Verwendung vielfältiger Textsorten, die als generische Muster dienen können,
- wachsende Selbstständigkeit in der Planung, Durchführung und Reflektion des Schreibprozesses unter besonderer Berücksichtigung des Adressatenbezugs,
- zunehmende Differenziertheit und Subtilität des sprachlichen Ausdrucksvermögens.

**W: Kompetenzerwartungen** vgl. BiSta 2012

Die Schülerinnen und Schüler können Texte zu einem breiten Spektrum von Themen des fachlichen und persönlichen Interesses adressatengerecht und textsortenspezifisch verfassen. Sie verfügen über Techniken und Strategien des formellen, informellen und kreativen Schreibens.

Die Schülerinnen und Schüler können

- Schreibprozesse selbstständig planen, umsetzen und reflektieren,
- Texte in formeller oder persönlich-informeller Sprache verfassen und dabei wesentliche Konventionen der jeweiligen Textsorten beachten,
- Informationen strukturiert und kohärent vermitteln,
- sich argumentativ mit unterschiedlichen Positionen auseinandersetzen,
- Texte zu literarischen und nicht-literarischen Textvorlagen verfassen,
- eigene kreative Texte verfassen, ggf. in Anbindung an eine Textvorlage,
- Textsorten zielorientiert in eigenen Textproduktionen situationsangemessen verwenden,
- diskontinuierliche Vorlagen in kontinuierliche Texte umschreiben.

**W: Hinweise**

- Sinnvolle Schreibaufgaben sollten einen konkreten Schreibanlass mit einem bestimmten Adressaten vorgeben und nicht um ihrer selbst willen gestellt werden. Aus Gründen der Motivation sollten Schreibaufgaben lebensnah situiert sein und die Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungssituationen stellen, die sich auch in ihrer Lebenswirklichkeit ergeben könnten.
- Hierbei ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler wesentliche Merkmale unterschiedlicher Genres kennenlernen und diese im Schreibprozess berücksichtigen. Dabei spielen Vorbildtexte eine wichtige Rolle, an denen sich die Schreibenden sprachlich und textuell orientieren können. Gerade beim generischen Schreiben sind die Lesekompetenz sowie die Text- und Medienkompetenz Voraussetzungen für die folgende Schreibaktivität. Es handelt sich somit bei der Schreibfertigkeit um eine höchst komplexe integrative Kompetenz.

2.1.4 Schreiben (*W = writing*)

## W: Hinweise

- Auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz spielt beim Schreiben eine wichtige Rolle. Das Wissen über kulturelle Unterschiede und Übereinstimmungen hilft, die Wirkung eines Textes aus interkultureller Perspektive einzuschätzen und Kulturfehler zu vermeiden. Auch hier zeigt sich, dass es sich beim Schreiben um eine integrative Kompetenz handelt.
- Teil des Schreibtrainings ist es, bei den Lernenden ein angemessenes Maß an Risikobereitschaft zu entwickeln, so dass sie sich im Rahmen des Schreibprozesses nicht durch den Wunsch nach absoluter Fehlerfreiheit in ihrer Produktivität hemmen lassen.
- Um einen sprachlichen Zuwachs zu gewährleisten und situations- und adressatenadäquate Schreibfertigkeit zu fördern, kommt einem ergiebigen *scaffolding* eine große Bedeutung zu (Listen von Redemitteln; Vorgaben inhaltlicher und textueller Art; Vorgaben, bestimmte Wendungen oder Textelemente zu verwenden bzw. bestimmte Äußerungsabsichten zu erzielen, Mustertexte, die im Hinblick auf Aufbau und sprachliche Konventionen zunächst analysiert und im zweiten Schritt imitiert werden (*genre-based writing*)).
- Literarische Textvorlagen können auch eine Rolle als Schreibanlass spielen und zwar sowohl für argumentatives und wertendes als auch für gestaltendes / kreatives Schreiben
- Ein effektives Schreibtraining soll die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisieren, dass Schreiben ein mehrstufiger und dabei zyklischer Prozess ist, den es zu trainieren gilt:
  - **Planung** (*planning*): Reflektieren des Themas, der gegebenen Situation, der Mitteilungsintention, der formalen Gesichtspunkte (Textsorte, Sprache, Länge usw.); Erstellen einer Ideensammlung (*brainstorming, graphic organiser*) und einer Gliederung (*outline*)
  - **Entwurf** (*drafting*): Er liefert eine erste und unter Umständen noch unvollständige Version, ggf. mit Hinweisen (in Klammern), die im späteren Redaktionsprozess Berücksichtigung finden.
  - **Redaktion** und Überarbeitung des Entwurfs (*editing und re-editing*): Sie wird sinnvollerweise mit einem gewissen zeitlichen Abstand durchgeführt. Es erfolgt eine Kontrolle der folgenden Punkte: Situations- und Adressatenangemessenheit, interkulturelle Aspekte, Kohärenz und Kohäsion, Verwendung von *discourse markers*, äußere Form sowie der sprachlichen und stilistischen Mittel.
  - **Fertigstellen** des Textes und erneutes Korrekturlesen (*final version*)
- Neben der expliziten Korrekturleistung durch die Lehrperson sind auch indirekte Rückmeldungen zu empfehlen, aufgrund derer die Schülerinnen und Schüler Eigenkorrekturen vornehmen sollen (*self-correction bzw. re-editing*). Ebenso sollte *peer correction* eine wesentliche Komponente eines reflektierten Schreibtrainings sein. Eine konstruktive Feedbackkultur hilft den Lernenden Schreibrisiken zu wagen und ein Gespür für das rechte Maß zu entwickeln.
- Über die Korrektur hinaus ist eine weiter gehende Würdigung von Schreibprodukten anzustreben. Zusätzlich zu einem *peer feedback* im Klassenzimmer können digitale Medien dabei helfen, den Schülertexten ein authentisches Lesepublikum zu verschaffen (etwa durch Veröffentlichung von Blogs, Leserkommentaren oder Rezensionen, *gallery walk*).
- Zu beachten ist, dass im Rahmen von Lernaufgaben unterschiedliche Genres abgedeckt werden. Dabei soll im Anforderungsbereich III neben interpretatorisch-wertenden Schreibaufgaben insbesondere dem kreativen Schreiben eine gesteigerte Bedeutung zukommen. Im Vergleich zur Einführungsphase werden nun die Themen, Schreibanlässe und -produkte komplexer und abstrakter.

## 2.1.4 Schreiben (W = writing)

## W: Hinweise

- Da die Planung und Durchführung von Schreibaufgaben zeitintensiv ist, eignet sich zur Einübung der Kompetenz vor allem auch die häusliche Arbeit; eine angemessene Begleitung des Schreibprozesses sollte sichergestellt werden.

**Beispiele für Schreibanlässe und Schreibprodukte bzw. Genres:**

- *standardised letter*
- *résumé/CV*
- *letter of motivation*
- *news report*
- *reviews (film, book, performance etc.)*
- *blog entries (travel blog, art blog, reading blog, project blog etc.)*
- *comments / statements (in reaction to web articles, current events etc.)*
- *Sprech-Schreib-Hybride (microblogging, chatting, short messaging)*
- *proposal (for a project)*
- *interviews (with authors, celebrities)*
- *minutes (of discussions, project teams etc.)*
- *notes for a formal speech / a presentation*
- *discussion / analysis (of literary / non-literary texts – continuous / discontinuous (e.g. charts, cartoons))*

**Beispiele für kreative Schreibanlässe und Schreibprodukte**

- Umgestaltung eines literarischen Textes (Perspektivwechsel, Leerstellen füllen, Szenen umschreiben oder ergänzen usw., Änderung der literarischen Gattung)
- Bewusstseinsvorgänge literarischer Figuren ausformulieren (*thought bubbles*)
- Zeitungsartikel in einen literarischen Text umschreiben oder umgekehrt
- fiktionaler Tagebucheintrag, Blogeintrag oder Brief
- *poetry (e.g. shape poems/haikus)*

**Hinweise zur Leistungsüberprüfung:**

Bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben ist ebenso wie bei Lernaufgaben auf eine möglichst realitätsnahe situative Einbettung zu achten, aus der auch ein Adressatenbezug hervorgeht.

Bei der Bewertung gilt weiterhin das Gelingen der kommunikativen Absicht als oberster Maßstab; es wird aber ebenso die Fähigkeit, generische Muster zu befolgen, d.h. textsortenspezifisch und adressatenangemessen zu schreiben und sich differenziert und sprachlich korrekt auszudrücken, in die Wertung einbezogen.

Es ist zu beachten, dass die sprachliche Korrektheit kriterienorientiert eingeschätzt wird (*rating method*), indem nicht die einzelnen Fehler zusammengerechnet werden, sondern die Verständlichkeit des Textes beschrieben wird. Hier wird auf die Bewertungsraster zur Bewertung der schriftsprachlichen Leistung im Anhang verwiesen.

In **Anforderungsbereich I** - Textverstehen und Reproduktion - weisen die Schülerinnen und Schüler nach, dass sie Informationen aus einem Text verstehen sowie diese zusammenfassen und weitergeben können. Dieser Anforderungsbereich ist eine Voraussetzung für gelingende Schreibprozesse, die sich dann in den Anforderungsbereichen II und III manifestieren.

2.1.4 Schreiben (*W = writing*)**W: Hinweise**

In **Anforderungsbereich II** - Reorganisation und Analyse - sollen die Schülerinnen und Schüler

- die aufgabenbezogene Anwendung von Formen der analytisch-deutenden und problemlösenden Argumentation und deren sprachliche Realisierung beherrschen,
- sich zu vorliegenden Materialien und fachspezifischen thematischen Aspekten äußern.

In **Anforderungsbereich III** - Werten und Gestalten (*composition / comment / creative writing*) - sollen die Schülerinnen und Schüler

- auch komplexe Sachverhalte darstellen,
- eine begründende oder kommentierende Stellungnahme abgeben,
- unter Berücksichtigung konkreter Vorgaben / Ausgangstexte kreativ schreibend tätig werden.

In der Abiturprüfung wird eine **textgebundene Schreibaufgabe** gestellt, die aus mehreren Teilaufgaben besteht. Es bietet sich an, auch Kursarbeiten in ähnlicher Form zu konzipieren, wobei die Zahl der Teilaufgaben sowie der Umfang angemessen für die Bearbeitungszeit von 2 Schulstunden sein soll.

Die folgenden Texte können als Schreibimpulse dienen:

- kontinuierliche oder diskontinuierliche Texte,
- fiktionale oder nicht-fiktionale Texte,
- Lesetexte, Hör(seh)texte,
- in Ergänzung zu Fließtexten auch Bilder oder Fotos

Werden mehrere Vorlagen miteinander kombiniert, so müssen sie thematisch miteinander verbunden sein. Was die Schwierigkeit der Textimpulse angeht, so gelten die Vorgaben der Kapitel Leseverstehen und Hör(seh)verstehen.

Werden mehrere Teilaufgaben gestellt, so müssen die Arbeitsaufträge so gestaltet sein, dass eine Entfaltung der Antworten in längeren Textabschnitten ermöglicht wird, die inhaltlich und sprachlich aufeinander bezogen sind.

Beispiele für Schreibprodukte s.o.

**2.1.5 Sprachmittlung/Mediation (M = mediation)**

Wie bereits in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und der Einführungsphase beschrieben, spielt die wörtliche Übersetzung im Rahmen einer praxisorientierten Ausrichtung des Englischunterrichts keine zentrale Rolle. Allerdings hat die Sprachmittlung als sinngemäßes Vermitteln im Zuge der Kommunikationsorientierung beim Fremdsprachenlernen eine große Bedeutung.

Im Bereich der interlingualen Kommunikation wird Sprachmittlung verstanden als Fähigkeit, in kommunikativ relevanten Alltagssituationen mündliche, schriftliche und grafische Informationen sinngemäß, adressatengerecht und kulturell angemessen aus dem Englischen ins Deutsche und vice versa zu übertragen.

Daher verlangt Sprachmittlung Fähigkeiten und Fertigkeiten aus allen funktionalen Kompetenzbereichen. Die fortgeschrittenen Lernenden sind sich zudem darüber bewusst, dass der Sprachmittler sowohl zwischen zwei Sprachen als auch zwischen zwei Kulturen vermittelt. Die Lernenden erschließen auch komplexe Äußerungen unter Beachtung der spezifischen Textsorte bzw. Situation. Sie reduzieren die Inhalte auf ihre wesentlichen Aussagen und vereinfachen sprachlich komplexe Redemittel bei der Mediation von der Muttersprache in die Zielsprache. Dabei berücksichtigen sie das sprachliche Können der Kommunikationspartner. Sie verfügen über kulturell unterschiedliche Konzepte und modifizieren demgemäß ihre Mitteilungen adressaten- und situationsangemessen.

Die Schülerinnen und Schüler können nun auch komplexe Informationen verarbeiten und kommunizieren. Sie verfügen über Strategien zur Planung und Ausführung von Sprachmittlungsaufträgen und bringen bei der Umsetzung ihr Weltwissen und ihre soziale Kompetenz ein. Interkulturelle Aspekte sind hierbei besonders bedeutsam. So werden beispielsweise bei der Gesprächs- bzw. Mediationsplanung Überlegungen mit einbezogen, auf welche Weise die wesentlichen Inhalte vermittelt werden können, ohne kulturspezifische Regeln zu verletzen.

**M: Kompetenzerwartungen vgl. BiSta 2012**

Die Schülerinnen und Schüler können – auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien – wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben.

Die Schülerinnen und Schüler können mündlich und schriftlich

- Informationen adressatengerecht und situationsangemessen in der jeweils anderen Sprache zusammenfassend wiedergeben,
- interkulturelle Kompetenz und entsprechende kommunikative Strategien einsetzen, um adressatenrelevante Inhalte und Absichten in der jeweils anderen Sprache zu vermitteln,
- bei der Vermittlung von Informationen gegebenenfalls auf Nachfragen eingehen,
- Inhalte unter Nutzung von Hilfsmitteln, wie z. B. Wörterbüchern, durch Kompensationsstrategien, z. B. Paraphrasieren, und gegebenenfalls Nutzung von Gestik und Mimik adressatengerecht und situationsangemessen sinngemäß übertragen.

**M: Hinweise**

Da eine Sprachmittlung häufig eine Übertragung vom Schriftlichen ins Mündliche oder umgekehrt erfordert, müssen die Lernenden in vielen Fällen auch von einer Textsorte in eine andere mitteln. Hierfür ist es besonders wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler über fundierte Kenntnisse über die jeweiligen formalen und stilistischen Textsortenmerkmale verfügen.

## 2.1.5 Sprachmittlung/Mediation (M = mediation)

**M: Hinweise**

Lernaufgaben zur Förderung der Sprachmittlungskompetenz sollten möglichst nicht isoliert gestellt werden, sondern in die thematische Arbeit im Unterricht eingebettet sein. Die Aufgabenstellung sollte präzise deutlich machen, in welcher Situation, zu welchem Zweck und mit welchen Kommunikationspartnern eine Mediation erforderlich ist. Entsprechend stehen die kommunikativen Bedürfnisse des Adressaten im Vordergrund. Die Situation soll den Schülern realistisch erscheinen und ihrem Horizont entsprechen.

**Beispiele** für realistische Mittlungssituationen:

- Mitteln für nicht Deutsch sprechende Touristen im Inland
- Mitteln für nicht Englisch sprechende Familienangehörige oder Freunde im Ausland
- Austausch- und Begegnungssituationen (auch medial vermittelte Kommunikationssituationen)
- Umgang mit deutschsprachigen Quellen

Grundsätzlich kann Sprachmittlung in beide Richtungen (ins Deutsche und ins Englische) erfolgen. Im Gegensatz zur Sekundarstufe I sind in der Sekundarstufe II Mittlungen ins Englische zu bevorzugen, da Mittlungen ins Deutsche weniger nennenswerten fremdsprachlichen Zuwachs bedeuten; allerdings lassen sich eher authentische Situationen konstruieren, in denen eine Sprachmittlung ins Deutsche relevant erscheint. Zur Förderung der Sprachbewusstheit und zur Schärfung von interkulturellem Bewusstsein kann eine Sprachmittlung ins Deutsche durchaus auch sinnvoll sein.

Wortgetreues Übersetzen oder Dolmetschen zählt zwar im weiteren Sinne ebenfalls zur Sprachmittlung, findet aber im Unterricht so gut wie keine Anwendung, da es in aller Regel keine lebensweltliche kommunikative Relevanz hat.

Zur erfolgreichen Bewältigung von Sprachmittlungssituationen ist es notwendig, bestimmte **Kommunikationsstrategien** zu trainieren, die notwendig werden, weil der Mittler nur über begrenzte sprachliche Mittel verfügt und mündliche Sprachmittlungsaktivitäten in der Regel nicht planbar sind. Dazu gehören z. B.

- Antizipationsstrategien,
- Reduktionsstrategien,
- Umschreibungsstrategien,
- Kompensationsstrategien oder Strategien zum Füllen von Lücken,
- soziale Strategien wie das Nachfragen, das Bitten um Erklärung oder das Anwenden von kulturellem Wissen, um sich in die Gesprächspartner hineinzusetzen.

Bei der schriftlichen Sprachmittlung und bei der Sprachmittlung in Form von monologischem Sprechen können auch Wörterbücher in elektronischer Form oder in Papierform sowie andere Nachschlagewerke verwendet werden. Jedoch sollte der Nutzen sorgfältig abgewogen werden, weil sie möglicherweise den Gebrauch von Strategien einschränken. Dasselbe gilt für Annotationen im Text bzw. Übersetzungshilfen im Rahmen der Aufgabe.

Ein hilfreiches Mittel zur Schulung von Sprachmittlungskompetenz sind hingegen sogenannte Parallel- oder Spiegeltexthe (weitere Texte zum gleichen Themenbereich, die zur sprachlichen und inhaltlichen Unterstützung dienen).

Dementsprechend misst sich der Schwierigkeitsgrad von Sprachmittlungsaufgaben am inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeitsgrad der Ausgangs- und der Zieltexthe sowie am Umfang der Hilfen und sprachstützenden Maßnahmen (*scaffolding*).



2.1.5 Sprachmittlung/Mediation (*M = mediation*)**M: Hinweise****Möglichkeiten der Leistungsüberprüfung**

- a. in mündlicher Form etwa im Rahmen der mündlichen Kursarbeit im 3. Kurshalbjahr
- b. in schriftlicher Form kombiniert mit der Überprüfung einer weiteren Kompetenz

Dabei muss der Komplexität der Sprachmittlung Rechnung getragen werden, d.h. die Bewertung muss auf der Basis von Kriterien erfolgen, die das Beziehungsgeflecht aller relevanten Teilfertigkeiten abdecken. Dabei muss die kriteriengestützte Bewertung je nach Art des Ausgangstextes (mündlich oder schriftlich) und je nach Zieltext (in der Mutter- oder Zielsprache) variieren. Die Schüler und Schülerinnen müssen im Vorfeld mit den entsprechenden Kriterien vertraut gemacht werden (z. B. durch Übungen zur *self-* und *peer-correction*). Es ergeben sich im Allgemeinen folgende Beurteilungskriterien:

## 1. Inhalt

- Beachtung der verschiedenen Aspekte der Aufgabenstellung
- Textverständnis und Wiedergabe der relevanten Inhaltspunkte, Logik der Darstellung
- Berücksichtigung der Adressaten und Situation (z. B. Hintergrundinformationen, relevante kulturspezifische Erläuterungen, Vereinfachen der Informationen)

## 2. Sprache

- Präzision der Darstellung und Gliederung
- Ausdrucksvermögen und sprachliche Richtigkeit
- Berücksichtigung der Adressaten und Situation (Register) – bei der mündlichen Mediation muss hier eine interaktionale Komponente ergänzt werden

Während bei der **Mediation in die Muttersprache** das Textverstehen und der Inhalt stärker gewichtet werden müssen, sollte bei einer **Mediation in die Zielsprache** die Gewichtung zugunsten der Sprache sein. Die Bewertung der Sprache bei der Mediation in die Zielsprache erfolgt über die Bewertungsraster zum Schreiben.

**2.1.6 Verfügen über sprachliche Mittel**

Die sprachlichen Mittel – Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthografie – sind kompetenzbildende, funktionale Bestandteile des sprachlichen Systems und der Kommunikation. Die sprachlichen Mittel haben grundsätzlich dienende Funktion; die gelingende Kommunikation steht im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler greifen bei der Sprachrezeption und -produktion auf ein breites Repertoire lexikalischer, grammatischer, textueller und diskursiver Strukturen zurück, um die Fremdsprache auch als Arbeitssprache in der Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten zu verwenden.

**Kompetenzerwartungen** vgl. BiSta 2012

**2.1.6.1 Aussprache/Prosodie:**

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein gefestigtes Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster verwenden und dabei eine meist klar verständliche Aussprache und angemessene Intonation zeigen,
- die eigene Prosodie zunehmend variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen,
- mit repräsentativen Varietäten der Standardsprache umgehen, wenn klar artikuliert gesprochen wird,
- sich auf repräsentative Varietäten einstellen, auch wenn nicht durchgehend artikuliert gesprochen wird,
- emotional markierte Sprache identifizieren und einschätzen sowie auf emotionale Äußerungen angemessen reagieren.

**2.1.6.2 Wortschatz/Orthografie:**

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen erweiterten allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen Funktions- und Interpretationswortschatz nutzen,
- ihre erweiterten Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten der Orthografie und Zeichensetzung nutzen und ihren aktiven Wortschatz weitgehend regelkonform verwenden,
- ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden und dabei auch Wörter und Wendungen aus dem Bereich informeller mündlicher Sprachverwendung einsetzen,
- bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen,
- Formulierungen genreadäquat variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden,
- zunehmend auch situationsangemessen idiomatische Ausdrücke und umgangssprachliche oder auch formelle Wendungen verwenden,
- ihnen weniger geläufige oder unbekannte lexikalische Einheiten hörend oder lesend sowohl aus dem Kontext als auch durch Einsatz anderer Strategien selbstständig verstehen bzw. erschließen,
- eine Bandbreite von angemessenen Diskursmarkern (z. B. Konnektoren) verwenden, um Kohäsion herzustellen,
- Bedeutungsnuancen, die mit unterschiedlichen Konnotationen und Registern einhergehen, erkennen.

## 2.1.6 Verfügen über sprachliche Mittel

Kompetenzerwartungen vgl. BiSta 2012

## 2.1.6.3 Grammatik:

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein gefestigtes Repertoire der grundlegenden grammatischen Strukturen für die Realisierung ihrer Sprech- und Schreibabsichten nutzen,
- gängige komplexe Strukturen, die besonders im schriftsprachlichen Englisch eine Rolle spielen, verstehen und selbstständig den kommunikativen Anlässen entsprechend gebrauchen,
- grammatische (z. B. Pronomen) und auch satzgrammatische (z. B. *clefting*) Strukturen verwenden, um Kohäsion zu erzeugen,
- Bedeutungsnuancen, die mit unterschiedlichen grammatischen Strukturen einhergehen, erkennen.

## Hinweise

Die Schülerinnen und Schüler sollen konsequent dazu angehalten werden, die englische Sprache auch in komplexe(re)n Kommunikationssituationen zu benutzen. Sie sollen systematisch zur Selbstkorrektur und zur *peer correction* angeleitet werden und erkennen, dass sie die eigenen Fehler produktiv für ihren Lernfortschritt nutzen können. Vor allem in formellen Kommunikationssituationen – insbesondere im schriftlichen Sprachgebrauch – soll Wert auf eine Adäquatheit (*adequacy*) der verwendeten Sprache gelegt werden; dies impliziert häufig auch ein möglichst hohes Maß an sprachlicher Korrektheit (*accuracy*).

Im Unterricht sollen Phasen vorkommen, in denen mehr die sprachliche Form und ihre Funktion reflektiert wird und solche, in denen Inhalte und kommunikative Absichten im Vordergrund stehen. Bei der Bewertung von mündlichen und schriftlichen Äußerungen auch auf hohem sprachlichem Niveau bleibt das Gelingen der Kommunikation ein ausschlaggebendes Kriterium. Demgemäß sind nach wie vor nur solche Fehler als schwerwiegend einzustufen, die eine effektive Kommunikation aus sprachlichen und/oder kulturellen Gründen gefährden bzw. verhindern. Zunehmend ist der Grad der (angemessenen) Komplexität und Bandbreite (*range*) ein Positivkriterium bei der Bewertung.

Die Funktionalität von Sprache soll den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden, so dass vor allem komplexe grammatische Strukturen nicht als Selbstzweck empfunden werden, sondern als Chance wahrgenommen werden, sich adäquater und differenzierter auszudrücken. Somit kommt remedialen grammatischen Übungen nach wie vor Bedeutung zu, allerdings immer vor dem Hintergrund dieser dienenden Funktion. Es bietet sich an, dass solche Übungen in häuslicher Arbeit gemacht werden und den Schülerinnen und Schülern dafür geeignete Hilfsmittel an die Hand gegeben oder empfohlen werden (Grammatiken (möglichst einsprachig), kontextualisierte Übungsmaterialien, Diagnose-Tools mit individualisierten Förderangeboten).

## Lernstrategien

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich verstärkt selbstständig sprachliche Mittel aneignen, um die Fremdsprache auch in komplexeren Situationen treffend einzusetzen,
- ihre erworbenen Vokabellernstrategien auf hohem Niveau weiter ausbauen,
- zielgerichtet mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern (auch digital und online) arbeiten,

## 2.1.6 Verfügen über sprachliche Mittel

## Hinweise

- eigene kontext- und kollokationsbasierte und möglichst vernetzte Vokabelinventare aufbauen und fortführen,
- durch Verwendung von *discourse markers* ihre Texte logisch strukturieren und Gedanken verknüpfen,
- *proofreading* und *editing* zur Korrektur und Verbesserung selbst verfasster Texte durchführen,
- Texte von Mitschülern und Mitschülerinnen gegenlesen, um sich wechselseitig Feedback zu geben (*peer correction*),
- Sprache und Struktur von Texten inhaltsbezogen interpretieren und analysieren,
- eigenständig extensiv zielsprachige Texte lesen, sehen und hören und dabei Textmaterial zunehmend als Modell für ihre eigenen sprachlichen Produktionen nutzen. Bei Hör- und Hörsehtexten sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere auch für die aufmerksame Rezeption und Imitation von Aussprache- und Intonationsmustern sensibilisiert werden.

Die IKK wird als grundlegend für das wesentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts angesehen, nämlich die Schülerinnen und Schüler zur mündlichen und schriftlichen Diskurs- und Handlungsfähigkeit zu führen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss die **Anwendung** von kulturellem **Wissen** – sowohl von Orientierungswissen als auch strategischem Wissen – zentral gesetzt werden.

Auch **Einstellungen** bezüglich der eigenen und der Zielkultur(en) drücken sich durch Sprachhandeln aus. Eine wichtige pädagogische Zielsetzung bei der Entwicklung von interkultureller Kompetenz ist die positive Veränderung von Einstellungen in Richtung auf eine kritische Toleranz fremder Normalität.

Interkulturelles **Verstehen und Handeln** geht entsprechend immer mit der funktionalen kommunikativen Kompetenz einher und wirkt darüber hinaus sowohl mit der Sprachbewusstheit als auch mit der Text- und Medienkompetenz zusammen; somit ist sie in allen Kompetenzbereichen verankert. Dadurch kann die interkulturelle kommunikative Kompetenz beim Fördern der anderen Kompetenzen mit entwickelt werden. Da die IKK eine komplexe Kompetenz ist, die eine persönliche, eine kulturelle, eine sprachliche und eine strategische Dimension aufweist, geschieht dies jedoch nicht automatisch, sondern erfordert eine Bewusstmachung der notwendigen Prozesse sowie eine systematische Unterstützung und Reflexion. Diese **Bewusstheit** über die Prozesse gelingender oder auch misslingender interkultureller Kommunikation rückt neben dem Verstehen und Handeln als bedeutende Komponente der IKK in den Vordergrund.

Während in der Sekundarstufe I der inhaltliche Schwerpunkt des interkulturellen Lernens vor allem auf der Auseinandersetzung mit Aspekten des alltäglichen Lebens lag und in der Einführungsphase die Lebenssituation im Übergang zum Erwachsensein thematisiert wurde, werden in der Hauptphase nun anknüpfend an die Semesterthemen auch die Berufswelt sowie aktuelle politische oder soziale Fragen und historische Entwicklungen in den Fokus genommen, dabei kann sowohl eine bikulturelle als auch eine globale Ausrichtung gewählt werden.

Konstituierend für die IKK ist der Dreischritt des **Perspektivenwechsels** bestehend aus der Wahrnehmung fremder Sichtweisen, dem empathischem Nachvollzug fremder Perspektiven und zuletzt der Integration der unterschiedlichen Sichtweisen mit dem Ziel der kritischen Toleranz. Dieser Perspektivenwechsel ist jedoch nur möglich, wenn sich die Schülerinnen und Schüler auch der eigenen kulturellen Sichtweisen bewusst sind, so dass auch in der Sekundarstufe II darauf geachtet werden muss, auch den kritischen Blick auf die eigene Kultur bzw. die eigene Perspektive zu schulen.

Für Konzepte und Unterrichtsmaterialien s.a. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: <http://carap.ecml.at/>

### IKK: Kompetenzerwartungen vgl. BiSta 2012

Die Schülerinnen und Schüler können in direkten und in medial vermittelten interkulturellen Situationen kommunikativ handeln. Dies bezieht sich auf personale Begegnungen sowie auf das Verstehen, Deuten und Produzieren fremdsprachiger Texte. Die Schülerinnen und Schüler greifen dazu auf ihr interkulturelles kommunikatives Wissen zurück und beachten kulturell geprägte Konventionen. Dabei sind sie in der Lage, eigene Vorstellungen und Erwartungen im Wechselspiel mit den an sie herangetragenen zu reflektieren und die eigene Position konstruktiv-kritisch zum Ausdruck zu bringen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Orientierungswissen über die Zielkulturen in vielfältigen Situationen anwenden: Aspekte der Alltagskultur und Berufswelt, Themen und Probleme junger Erwachsener, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen, historische und kulturelle Entwicklungen einschließlich literarischer Aspekte sowie Themen von globaler Bedeutung,

## IKK: Kompetenzerwartungen vgl. BiSta 2012

- ihr Wissen über Kommunikation anwenden und fremdsprachige Konventionen beachten, u. a. zur Signalisierung von Distanz und Nähe,
- ihre Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, relativieren und ggf. revidieren,
- einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen,
- Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer zielsprachigen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes einordnen,
- fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten,
- fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen (z. B. die Menschenrechte) einordnen,
- ihr strategisches Wissen nutzen, um Missverständnisse und sprachlich-kulturell bedingte Konfliktsituationen zu erkennen und zu klären,
- sich trotz des Wissens um die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen einlassen und ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner Wirkung reflektieren und bewerten,
- auch in für sie interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen.

## IKK: Hinweise

Angesichts der Bandbreite der in den Kompetenzerwartungen / Standards aufgeführten relevanten Themen und der Komplexität der IKK ist ein exemplarisches Arbeiten zwingend erforderlich. Durch ein entsprechendes Arbeiten erwerben die Schülerinnen und Schüler innerhalb der einzelnen Themenbereiche übertragbares Wissen sowie Strategien zur Aneignung und Anwendung unterschiedlicher Wissensbestände.

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

- Sichtbarmachung von interkulturellem Potenzial bei Lernaufgaben mit authentischen Hör-, Hörseh- und Lesetexten und lebensnahen Situationen
- Analyse von kulturspezifisch geprägtem Diskursverhalten an ausgewählten Hörtexten oder Filmausschnitten (z. B. Mimik, Gestik, Tonfall, Sprechrhythmus, Pausen, Lautstärke; Blickkontakt, Nähe- und Distanzverhalten; Regeln des Sprecherwechsels; Direktheit, Höflichkeitskonventionen)
- Analyse von kulturspezifisch geprägtem Wortschatz (Assoziationen, Konnotationen, Metaphern, *Hotwords*) anhand von ausgewählten Lese- oder Hörtexten oder Filmdokumenten
- Sprachmittlungsaufgaben, in denen die eigenkulturellen/fremdkulturellen Prägungen bewusst gemacht werden z. B. durch die Verfügbarkeit von Parallel- oder Spiegeltexten (vgl. Kapitel Mediation)

**IKK: Hinweise**

- Analyse von Beispielen einerseits gelungener interkultureller Kommunikation und andererseits *critical incidents* (Fälle kulturell bedingter Missverständnisse, die zu Kommunikationsstörungen führen können) am Beispiel von entsprechenden Filmausschnitten, Hördokumenten, Ausschnitten aus Romanen, Kurzgeschichten und Erproben von Möglichkeiten, problematische Kommunikationssituationen gelingen zu lassen (unter der Stichworteingabe „*critical incidents*“ finden sich zahlreiche Anregungen und Beispiele im Internet)
- Kritische Auseinandersetzung mit - ggf. stark - divergierenden Positionen an einem gemeinsamen Vergleichsmaßstab (z. B. UN-Menschenrechts- oder Kinderrechtskonvention, *World Charter for Nature*) mit dem Ziel einer Einordnung, nicht einer Bewertung („kritische Toleranz“)

**Kriterien für Lernaufgaben mit IKK-Schwerpunkt:**

- Auswahl von Themen, in denen das Aufeinandertreffen mehrerer Kulturen dargestellt wird (z. B. Einstellung zu Waffen, Geschwindigkeitsbegrenzung, Verfügbarkeit von Medikamenten, Bioprodukte, Datenüberwachung, Todesstrafe, Einwanderung und Integration, Humor, Nationalstolz)
- Gegenüberstellen von Einzelschicksalen, Personen(-gruppen), die unterschiedliche Perspektiven repräsentieren (wobei aber die Gefahr der Stereotypenbildung besteht)
- Unterstützende Maßnahmen zum systematischen und bewussten Umgang mit Dargestelltem, insbesondere durch den Dreischritt Beschreiben (und Belegen) – Erklären bzw. Deuten – Bewerten
- Einfordern des bewussten Perspektivenwechsels und der Koordination mehrerer Perspektiven

Bei produktiven Aufgaben (z. B. Sprachmittlung) handelt es sich in der Regel um Simulationen. Allerdings erlauben die Neuen Medien reale interkulturelle Begegnungen im Klassenraum durch E-Mail-Projekte, E-Twinning, Comenius-Projekte, die Beteiligung an Chats und Blogs, deren Verlauf dann wiederum (selbst-)kritisch analysiert und reflektiert werden sollte.

**Leistungsüberprüfung**

Bei der IKK handelt es sich um eine schwer messbare Kompetenz. Da sie immer an andere Kompetenzen gekoppelt ist, kann sie nicht isoliert überprüft werden. Stattdessen wird sie im Zusammenhang mit Aufgaben zur kommunikativen Kompetenz integrativ überprüft; dies gilt in besonderem Maße für produktive Kompetenzen.

Bei der Text- und Medienkompetenz handelt es sich um eine integrative Kompetenz, die alle anderen Kompetenzen einerseits berührt und andererseits auch voraussetzt. Ohne die kommunikativen, interkulturellen sowie methodischen Kompetenzen ist keine Text- und Medienkompetenz in der Fremdsprache möglich und umgekehrt.

Immer, wenn Sprache benutzt wird, um Bedeutung zu generieren und um Informationen zu vermitteln, werden Texte produziert, so dass wir in der täglichen Kommunikation ständig mit Texten konfrontiert sind. Soll der Oberstufenunterricht die Schülerinnen und Schüler zu einer Teilhabe an der modernen Welt und Arbeitswelt befähigen, so muss er sich einer großen Vielzahl von Textgenres und Vermittlungsmedien öffnen. Dies gilt für den muttersprachlichen ebenso wie für den fremdsprachlichen Unterricht. Somit handelt es sich bei der Text- und Medienkompetenz um eine zentrale Kompetenz des Oberstufenunterrichts im Allgemeinen und des Fremdspracherwerbs im Besonderen.

Unter **Text** werden hier alle mündlichen und schriftlichen Produkte verstanden, die von den Schülerinnen und Schülern auch im Fremdsprachenunterricht rezipiert oder produziert werden. Zu den Texten, die in der Lebenswirklichkeit wie auch im Unterricht eine Rolle spielen, gehören eine Vielzahl von Genres, literarische und nicht-literarische, kontinuierliche und diskontinuierliche, formelle wie auch informelle, einfach und mehrfach kodierte.

Die **Vermittlungsmedien** umfassen sowohl auditive und audiovisuelle Medien als auch Printmedien und elektronische Medien. Die Einbindung elektronischer Medien in den Lernprozess sowie in die Sicherungsphase der Lernergebnisse (z. B. für Präsentationen) kommt den Bedürfnissen der Lernenden entgegen, die heutzutage einen großen Wissens- und Erfahrungsschatz im Umgang mit diesen Medien mitbringen.

Durch die Beschäftigung mit der **literarisch-ästhetischen Dimension** von Texten soll den Schülerinnen und Schülern außerdem Freude an der englischen Sprache, am Sprachenlernen und am Sprachgebrauch vermittelt und ihre Motivation erhöht werden, sich auch außerhalb der Schule und über die Schulzeit hinaus neuen Spracherfahrungen zu stellen. Bei der Erschließung von ästhetischen Texten benötigen die Schülerinnen und Schüler über literatur- und medientheoretische Kenntnisse hinaus auch eine affektive Kompetenz, um sich auch durch ihre emotionalen Reaktionen Bedeutung erschließen zu können.

Im Kursunterricht treten neben die sprachlichen und strategischen Kompetenzen der Textrezeption und -produktion auch **medienanalytische** Kenntnisse und Fertigkeiten. Die **Reflexion und Analyse** der medialen Bedingungen der Informationsverarbeitung und deren Wirkungen soll die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, auch medienkritisch zu denken und handeln.

Eine Teilhabe an der Welt bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler nicht bei der Rezeption von Texten und Medien stehen bleiben sollen, sondern auch aktiv selbst Texte (auch medial vermittelte) produzieren. D.h. zur Text- und Medienkompetenz gehört nicht nur das klassische Schreiben oder mündliche Vortragen von Texten, sondern auch die Produktion von Videos, Audios, Grafiken, *graphic novels* usw.

#### TMK: Kompetenzerwartungen vgl. BiSta 2012

Text- und Medienkompetenz ermöglicht das Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch auditiven und audiovisuellen – Texten in ihren Bezügen und Voraussetzungen. Sie umfasst das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika von Texten und Medien, die Verwendung dieser Charakteristika bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflektion des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses.

Die Schülerinnen und Schüler können

- sprachlich und inhaltlich komplexe literarische und nicht-literarische Texte verstehen und strukturiert zusammenfassen,
- mithilfe sprachlichen, inhaltlichen sowie textsortenspezifischen und ggf. stilistisch-rhetorischen Wissens literarische und nicht-literarische Texte aufgabenbezogen analysieren, deuten und die gewonnenen Aussagen am Text belegen,



## TMK: Kompetenzerwartungen vgl. BiSta 2012

- Hilfsmittel zum vernetzten sprachlichen, inhaltlichen und textuellen Verstehen und Produzieren von Texten selbstständig verwenden,
- sich mit den Perspektiven und Handlungsmustern von Akteuren, Charakteren und Figuren auseinandersetzen und ggf. einen Perspektivenwechsel vollziehen,
- bei der Deutung eine eigene Perspektive herausarbeiten und plausibel darstellen und ihr Erstverstehen kritisch reflektieren, relativieren und ggf. revidieren,
- Textvorlagen durch das Verfassen eigener – auch kreativer – Texte erschließen, interpretieren und ggf. weiterführen,
- die Wirkung spezifischer Gestaltungsmittel medial vermittelter Texte erkennen und deuten.

## TMK: Hinweise

- Die bei den Schülerinnen und Schülern bereits vorhandene Medienkompetenz muss durch den Unterricht so kanalisiert werden, dass sie zur **zielorientierten Suche von Informationen und deren Bewertung** genutzt wird. Dabei handelt es sich um eine grundlegende Kompetenz in der heutigen Wissensgesellschaft. Stärker noch als in der Sekundarstufe I spielt im Kursunterricht die anschließende Verarbeitung und Erläuterung der Ergebnisse in den unterschiedlichsten Darstellungsformen, die die neuen Medien bieten, eine Rolle. Somit kommt **prozeduralem Wissen** in der Ergänzung von **deklarativem Wissen** ein entscheidender Stellenwert zu; beide Bereiche sind unabkömmliche Voraussetzungen für lebenslanges Lernen.
- **Generisches Lernen:** Durch die Beschäftigung mit authentischen Texten und Medien lernen die Schülerinnen und Schüler zu verstehen, auf welche Art und Weise englischsprachige Texte bestimmte **Adressaten** ansprechen, welche sprachlichen, rhetorischen oder technischen Mittel zum Erreichen bestimmter **Absichten** eingesetzt werden und welche kulturspezifischen Regeln für bestimmte Textgenres gelten. Erst dieses Verstehen ermöglicht es ihnen, ähnliche Texte selbst zu produzieren. Die Textrezeption, -reflexion und -analyse geht somit der Textproduktion voraus.
- Beim Umgang mit Texten spielt auch ein angemessenes Verständnis für **Intertextualität** und **Intermedialität** eine wichtige Rolle, d.h. es soll das Bewusstsein dafür wachsen, dass Texte immer auch (implizite) Querverweise zu anderen Diskursäußerungen enthalten.
- Die **Medienanalyse** soll kritische Reflexionsprozesse in Gang setzen und die Schülerinnen und Schüler anleiten, die Wirkung auf die Rezipienten zu erkennen und zu beschreiben.

**Ästhetische Texte:**

- Die Rezeption von **literarischen Texten** hat das Ziel, zentrale Textdimensionen und -konstituenten zu vermitteln und so zu einer vertieften Textwahrnehmung zu führen.
- Darüber hinaus soll sie auch Rezeptionsgespräche auslösen, die einen Bezug zu den Denkweisen und Wertsystemen der Schülergruppe herstellen.
- Auch sollen Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie selbst als Rezipienten aktiv am Prozess einer Bedeutungserschließung beteiligt sind, indem sie ihren eigenen Verstehens- und Erfahrungshorizont einbringen.
- Die Textauswahl und Behandlung von ästhetischen Texten im Unterricht soll die Schülerinnen und Schüler ermutigen, sich auch außerhalb des Unterrichts selbstständig mit fremdsprachigen Texten zu beschäftigen. Dabei ist anzustreben, dass sie literarische Texte nicht als „Pflichtlektüre“ wahrnehmen, sondern dass sie auch Freude daran haben.
- Bei der **Filmanalyse** steht die Interpretation von Schlüsselthemen im Vordergrund. Dazu müssen geeignete Sequenzen und Kategorien ausgesucht und Methoden der Analyse trainiert werden.

## TMK: Hinweise

**Beispiele für text- und medienkompetentes Handeln:**

- Nutzen von Datenbanken und Nachschlagewerken
- Verfügen über und Anwenden von literaturtheoretischen Konzepten sowie von medientheoretischen Kategorien
- Erstellen von eigenen adressatengerechten mündlichen und schriftlichen Texten unter Verwendung unterschiedlicher Medien und digitaler Technologien

**Beispiele für relevante Textgenres und Medien**

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Text- und Medienkompetenz in exemplarischer und kritischer Auseinandersetzung mit einem ausgewählten repräsentativen Spektrum soziokulturell relevanter Texte wie z. B.

- **Texte der privaten und öffentlichen Kommunikation:** z. B. Briefe/E-Mails, Berichte, Kommentare, Leserbriefe, *blog entries*, journalistische Texte, (politische) Reden, Rezensionen, (populär)wissenschaftliche Texte, Lexikonartikel, Auszüge aus Sachbüchern
- **Texte mit berufsorientierter Dimension:** z. B. Schul- /Universitätsexposés, Stellenanzeigen, Bewerbungsschreiben, Motivationsschreiben
- **literarische Texte:** z. B. Gedichte, narrative Texte (*novels, short stories, plays or film scripts*)
- **diskontinuierliche Texte:** z. B. Bilder, Text-Bild-Kombinationen, Grafiken, Statistiken, Cartoons
- **auditive** und /oder **audiovisuelle Texte:** z. B. *podcasts, songs*, Werbetexte, Nachrichten, Dokumentationen, Spielfilme bzw. Spielfilmausschnitte, (Auszüge aus) TV Serien, Video-clips
- **digitale Texte:** z. B. *blog entries*, Kommentare, E-Mails, Chats, Videokonferenzen, *serious games* (nicht ausschließlich der Unterhaltung dienende digitale Spiele, die das Anliegen haben, Informationen und Bildung zu vermitteln, z. B. BBC Climate challenge [http://www.bbc.co.uk/sn/hottopics/climatechange/climate\\_challenge/](http://www.bbc.co.uk/sn/hottopics/climatechange/climate_challenge/))

Sprachbewusstheit (*language awareness*) wird als eine Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und Sprachen sowie Kommunikation verstanden. Sie entwickelt sich durch eine bewusste und aufmerksame Auseinandersetzung mit der Mutter-, Zweit- und/oder Fremdsprache und umfasst folgende Dimensionen: eine **kognitive** Dimension, da eine Bewusstheit für Muster, Kontraste (z. B. aktiv vs passiv), Kategorien, Regeln und Systeme entwickelt wird; eine **affektive** Dimension, insofern es der Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetischem Einfühlungsvermögen bedarf; eine **performative** Dimension, d.h. eine Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache; eine **soziale** Dimension, die sich in der Beziehung von Sender und Empfänger von Sprache äußert sowie dem Zusammenhang von Sprachgebrauch und sozialem Hintergrund oder Situation; eine **politische** Dimension, in der es um einen kritischen Umgang mit Texten und das Manipulationspotential von Sprache geht (*critical language awareness*); sowie eine **interkulturelle** Dimension, nämlich die Beziehung zwischen Sprach- und Kulturphänomenen.

Sprachbewusstheit ermöglicht Schülerinnen und Schülern damit eine reflektierte Handhabung des englischen Sprachsystems in seinen Varianten sowie in seinen kommunikativen Eigenarten einschließlich Stil und Register sowie kulturell bestimmter Formen des Sprachgebrauchs, z. B. Formen der Höflichkeit. Sie befähigt die Lernenden auch Verstöße gegen sprachliche Regelungen selbstständig zu korrigieren sowie kulturelle und politische Einflüsse in der Verwendung von Sprachen zu bewerten. Langfristig hilft sie Schülern und Schülerinnen den Zusammenhang zwischen vorhandenen und erlernten Sprachen herzustellen und somit – im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik – Synergien zwischen diesen Kompetenzen zu nutzen. In diesem Kontext spricht man von **Sprachenbewusstheit**.

Eine Reihe von Fähigkeiten, die in diesen Kompetenzbereich fallen, sind bei Schülerinnen und Schülern in der Regel bereits unbewusst vorhanden, sie müssen jedoch explizit gemacht und als Kompetenz gezielt gefördert werden.

Sprachbewusstheit ist eine **transversale Kompetenz**, d.h. sie zieht sich durch jegliches Fremdsprachenlernen hindurch und wird integrativ mit der Text- und Medienkompetenz, den funktionalen kommunikativen Kompetenzen und der interkulturellen Kompetenz entwickelt. Sie ist darüber hinaus eng verknüpft mit der Sprachlernkompetenz. Sprachbewusstheit fokussiert dabei auf die Wahrnehmung, Bewusstmachung und Reflexion konkreter Einzelfälle sprachlichen Handelns, in denen bestimmte Entscheidungen auf phonetischer, phonologischer, semantischer, morphologischer, syntaktischer oder pragmatischer Ebene getroffen werden; Sprachlernkompetenz nutzt das sich daraus ergebende Wissen und Können für das systematische Weiterlernen. Darüber hinaus stellt die Reflexion auf Sprache und Sprachen einen wichtigen Bestandteil der Bildungsfunktion des Sprachunterrichts in der Oberstufe dar.

#### **SB: Kompetenzerwartungen** vgl. BiSta 2012

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen nutzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- grundlegende Ausprägungen des fremdsprachigen Systems an Beispielen erkennen und benennen, Hypothesen im Bereich sprachlicher Regelmäßigkeiten formulieren und Ausdrucksvarianten einschätzen,
- sprachliche Kommunikationsprobleme erkennen und Möglichkeiten ihrer Lösung, u. a. durch den Einsatz von Kompensationsstrategien, abwägen,
- aufgrund ihrer Einsichten in die Elemente, Regelmäßigkeiten und Ausdrucksvarianten der Fremdsprache den eigenen Sprachgebrauch steuern,
- regionale, soziale und kulturell geprägte Varietäten des Sprachgebrauchs erkennen,
- über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten sowie wichtige Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen an Beispielen belegen und reflektieren,
- Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen erkennen und reflektieren.

**SB: Hinweise**

Die Ausbildung einer Sprachbewusstheit erfordert zwar ein kognitiverendes Lernen, darf jedoch nicht auf die kognitive Dimension und das Wissen über Sprachstrukturen beschränkt sein. Im Vordergrund muss immer die Funktionalität sprachlicher Äußerungen stehen, um das Sprachhandeln in bestimmten Kommunikationssituationen zu befördern. Sprachbewusstheit soll Hilfestellungen bieten, adäquate Strukturen, Register, (Ausssprache)varianten, Höflichkeits-floskeln etc. für eine bestimmte Kommunikationssituation zu finden bzw. diese angemessen zu interpretieren.

Lernaufgaben, die Sprachbewusstheit anbahnen, sollten daher nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Leistungen einfordern.

**Entsprechende mentale Operationen** sind u.a.

- Erkennen und Benennen von phonetischen, phonologischen, semantischen, strukturellen und/oder pragmatischen Phänomenen und Zusammenhängen
- Vergleichen verschiedener Sprachen, verschiedener Sprachphänomene und ihrer Wirkung sowie verschiedener Varietäten (Soziolekte, Dialekte, Register) und ihrer Wirkung
- Abwägen und Beurteilen eines sprachlichen Ausdrucks mit Bezug auf Kriterien wie Angemessenheit, Effektivität, Ästhetik, Wirkung auf die Beziehung zwischen den Kommunizierenden etc.

**Geeignete Materialien für rezeptive Aufgaben** sind u.a.:

- Texte (auch multimedial), die unterschiedliche Varietäten abbilden, z. B. Auszüge aus Romanen oder Filmausschnitte bzw. Ausschnitte aus TV Serien mit unterschiedlichen Standardsprechern (z.B. *American English, Australian English, Indian English*), sowie Texte, die verschiedene Register abbilden (z.B. *formal vs informal*) oder Fachtexte (*legal English, business English, ...*)
- Texte (auch multimedial), die den Rezipienten manipulieren oder Dialoge abbilden, in denen Beeinflussungsstrategien abgebildet sind (*advertisements, news stories, TV shows, (political) speeches, propaganda...*)
- eigene Lernprodukte, die auf sprachliche Korrektheit oder auf Beeinflussungsstrategien geprüft werden

**Geeignete produktive Aufgaben** sind u.a.:

- kreative Schreib- oder Sprechaufgaben, die auf eine bestimmte Varietät abzielen oder Beeinflussungsstrategien enthalten
- Mediationsaufgaben, bei denen kulturelle Phänomene in die Mutter-/Zielsprache übertragen oder erläutert werden

**Leistungsbewertung**

Sprachbewusstheit wird in der Regel integrativ in Aufgaben zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen oder zur Text- und Medienkompetenz überprüft und bewertet.

Die Sprachlernkompetenz (*language learning awareness*) ist eine transversale Kompetenz, d.h. sie betrifft alle Aspekte des Fremdsprachenlernens und wird integrativ mit den funktionalen kommunikativen Kompetenzen, der Text- und Medienkompetenz sowie der interkulturellen Kompetenz entwickelt. Sie ist eng verknüpft mit der Sprachbewusstheit, die eine der Grundlagen für ein selbstständiges und systematisches Sprachenlernen bildet.

Die Sprachlernkompetenz beinhaltet Aspekte der in den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I ausgewiesenen Methodenkompetenz, geht aber über diese hinaus. Sie bedeutet die Fähigkeit der Lernenden, ihren eigenen Fremdsprachenlernprozess zu beobachten, kritisch zu prüfen und bewusst und eigenverantwortlich zu gestalten.

Dazu verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein Repertoire an sprachbezogenen Lernmethoden. Diese zeigen sich in Form von Strategien wie zum Beispiel Muster und Strukturen von englischsprachigen Texttypen erkennen und in der eigenen Sprachproduktion anwenden (generisches Lernen). Dabei machen sich Schülerinnen und Schüler auch ihr mehrsprachiges Wissen – also Strategien aus Erst- oder Zweitsprache – und individuelle Sprachlernerfahrungen zunutze.

Die Sprachlernkompetenz zeigt sich auch darin, dass die eigene Motivation zum Sprachenlernen sowie der eigentliche Lernprozess und die Ergebnisse kritisch reflektiert werden. Auf der Basis dieser Reflexion kann dann das eigene Sprachlernverhalten optimiert werden. Dabei müssen individuelle Ressourcen (Kenntnisse, Können und Lernerpersönlichkeit) und externe Ressourcen (z. B. Feedback von Lehrkraft und MitschülerInnen) kombiniert werden.

Für die Anbahnung einer Sprachlernkompetenz ist es unerlässlich, dass im Rahmen des Unterrichts auch ein explizites lernhandlungsbezogenes Wissen (Metakognition) erworben wird.

Durch die Befähigung zur Metakognition und zur Selbstregulation hat die Sprachlernkompetenz auch einen eigenen Bildungswert im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf die Berufs- und Wissenschaftspropädeutik.

#### **SLK: Kompetenzerwartungen vgl. BiStA 2012**

Die Schülerinnen und Schüler können ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit (Erstsprache, ggf. Zweitsprache, Fremdsprachen) selbstständig und reflektiert erweitern. Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens.

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Sprachlernverhalten und ihre Sprachlernprozesse reflektieren und optimieren,
- ihre rezeptiven und produktiven Kompetenzen prüfen und gezielt erweitern, z. B. durch die Nutzung geeigneter Strategien und Hilfsmittel (u. a. Nachschlagewerke, gezielte Nutzung des Internets),
- das Niveau ihrer Sprachbeherrschung einschätzen, durch Selbstevaluation in Grundzügen dokumentieren und die Ergebnisse für die Planung des weiteren Fremdsprachenlernens nutzen,
- Begegnungen in der Fremdsprache für das eigene Sprachenlernen nutzen (z. B. persönliche Begegnungen, Internetforen, Radio, TV, Filme, Theateraufführungen, Bücher, Zeitschriften),
- durch Erproben sprachlicher Mittel die eigene sprachliche Kompetenz festigen und erweitern und in diesem Zusammenhang die an anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen.

## SLK: Hinweise

Die folgenden Strategien sollten in der Sekundarstufe II mit dem Ziel der Selbstregulation und des autonomen Sprachenlernens vertieft werden:

- **Metakognitive Strategien** in Bezug auf den Lernprozess allgemein und in Bezug auf einzelne Aufgabenstellungen (*task awareness*): sich einen Überblick verschaffen, Ziele formulieren, Lern- und Arbeitspläne aufstellen (wie z. B. Arbeitszeit sinnvoll einteilen), den Lernprozess dokumentieren und die Ergebnisse beurteilen, Fehler für den eigenen Lernfortschritt nutzen
- **Intrapersonale Strategien**: über die eigenen Einstellungen und Motivationen reflektieren, sich seiner Lernbiografie bewusst werden, das eigene Handeln selbstkritisch hinterfragen, ein Lerntagebuch führen
- **Interpersonale/soziale Strategien**: Bedeutung aushandeln und Klärung einfordern, Feedback einholen (und geben), sich in Gesprächspartner hineinversetzen, erfolgreiche Lerner erkennen und sie imitieren
- **Affektive Strategien**: Ängste abbauen, positive Lerneinstellungen aufbauen, Entspannungstechniken anwenden, Fehler nicht als Versagen empfinden, sich über den eigenen Lernerfolg freuen, Risikobereitschaft entwickeln
- **Fertigkeitsbezogene Strategien** im Hinblick auf die funktionalen kommunikativen Kompetenzen: Hörstrategien, Lesestrategien, Sprechstrategien, Sprachmittlungsstrategien (vgl. die entsprechenden Kapitel im Lehrplan)
- **Interkulturelle Strategien**: kulturell geprägte Denk- und Verhaltensmuster entdecken, sich kulturelles Orientierungswissen aneignen, Perspektivenwechsel vornehmen
- **Strategien zum Erwerb sprachlicher Mittel**: Strategien, die darauf abzielen, Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Rechtschreibung und Pragmatik nachhaltig verfügbar zu machen
- **Sprachreflexionsstrategien**: ein Fehlerbewusstsein entwickeln, aus durchgeführten Transfers aus einer bekannten Sprache (erfolgreich oder erfolglos) in eine andere lernen, Regeln ableiten
- **Medienbezogene Strategien**: Informationen aus unterschiedlichen Medien beschaffen, medial gestützt aufbereiten und präsentieren, neue Medien wie Smartphone und Videoportale einsetzen, Lernsoftware nutzen
- Da sich die **Selbstbeurteilungskompetenz** besonders positiv auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schüler auswirkt, sollten alle Strategien und Methoden, die zu einem gelingenden *self* und *peer assessment* beitragen, fester Bestandteil des Unterrichts in der Sekundarstufe II sein.

### 3. Übersicht über die Kursinhalte

Bei der Auswahl der Texte und Aufgaben zu den nachfolgend aufgeführten Kursinhalten sind **alle Kompetenzen** angemessen zu berücksichtigen. Da hier der Fokus auf den **Inhalten** liegt, werden die Kompetenzen in dieser Übersicht nicht mehr im Einzelnen aufgelistet.

Kursinhalte		Englisch Hauptphase G-Kurs
<b>1. Halbjahr der Hauptphase</b>		Es stehen ca. 64 Stunden zur Verfügung
Verbindliche Inhalte	Ziele, Vorschläge und Hinweise	
<p><b>Semesterthema: <i>Aspects of Society</i></b></p> <p><b>Mögliche Themenschwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>dealing with diversity</i> immigration ethnic relations religion gender roles sexual orientation</li> <li>• <i>managing social change</i> urbanization ageing society</li> <li>• <i>coping with threats and hazards</i> crime health hazards</li> <li>• <i>finding one's way in an information society</i> education the media and privacy</li> </ul>	<p>☒ Politik, Erdkunde, Geschichte, Biologie</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erhalten Einblicke in gesellschaftliche Strukturen, Trends und Probleme anglophoner Länder und reflektieren und vergleichen diese mit denen ihrer eigenen Gesellschaft.</p> <p><b>Vorgaben für alle Kurshalbjahre:</b></p> <p>Die Lehrerin/der Lehrer wählt – möglichst unter Berücksichtigung der Schülerinteressen – unterschiedliche Texte (verschiedene Genres, auch multimediale und diskontinuierliche Texte) zu verschiedenen Themenschwerpunkten aus, wobei nicht alle der möglichen Themenschwerpunkte abgedeckt werden müssen. Ein Aktualitätsbezug sollte hergestellt werden.</p>	
<p><b>Literatur: 2-3 short stories</b> (die Auswahl liegt bei der Lehrkraft)</p>	<p>☒☐ Deutsch, andere Fremdsprachen</p> <p><i>Short stories</i> sind wegen ihrer Kürze leichter zugänglich als Romane oder Dramen, dennoch sind sie thematisch und sprachlich in ihrer komprimierten Darstellung anspruchsvoll.</p> <p>Die erzählerische Dichte erfordert von den Schülerinnen und Schülern ein aufmerksames Lesen von Anfang an. Die Konzentration auf eine konfliktreiche Situation mit einem in der Regel offenen Schluss soll zur Reflexion über die dargestellte Problematik anregen und Diskussionsprozesse in Gang setzen.</p> <p>Es gelten vor allem die Vorgaben der Kapitel TMK, Lesen und Schreiben. Neben textanalytischen Aspekten (z.B. <i>character analysis, narrative techniques, imagery</i>) sollen die Schülerinnen und Schüler auch zu einer kreativen Auseinandersetzung (mündlicher und schriftlicher Art) mit der Literatur angeregt werden (zu diesem Punkt vgl. die Beispiele im Kapitel Schreiben).</p> <p>Um die Schülerinnen/Schüler zum selbstständigen Umgang mit Literatur zu befähigen, empfehlen sich kooperative Arrangements und die Arbeit mit einem <i>reading log</i> oder <i>blog</i> (z. B. bei <a href="http://kidblog.org/home/">http://kidblog.org/home/</a>).</p>	

Kursinhalte		Englisch Hauptphase G-Kurs
2. Halbjahr der Hauptphase		Es stehen ca. 68 Stunden zur Verfügung
Verbindliche Inhalte	Ziele, Vorschläge und Hinweise	
<p><b>Semesterthema: <i>Aspects of Science, Technology, Ecology</i></b></p> <p><b>Mögliche Themenschwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>reflecting on <b>scientific innovation</b> and <b>technological progress</b>: visions and dangers</i></li> <li>• <i>dealing with <b>information technology</b> / privacy and surveillance</i></li> <li>• <i>coping with <b>environmental challenges</b>: pollution climate change sustainable use of natural resources</i></li> </ul>	<p>☒ Naturwissenschaften, Erdkunde, Politik</p> <p>Vgl. die Vorgaben zum 1. Kurshalbjahr</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erhalten Einblicke in Entwicklungen im Bereich von Wissenschaft, Technologie und Umwelt. Sie setzen sich kritisch mit positiven wie auch negativen Konsequenzen auseinander, reflektieren kulturspezifische Werteinstellungen und moralische Dimensionen und erörtern Herausforderungen und Verantwortlichkeiten für Individuen, Interessenverbände und staatliche und überstaatliche Organisationen.</p>	
<p><b>Literatur: <i>Drama / Biography / Novel</i></b> (die Auswahl liegt beim Fachlehrer)</p> <p>Beispiele:</p> <p>Stoppard: <i>Albert's Bridge</i> / Priestley: <i>An Inspector Calls</i> / Uhry: <i>Driving Miss Daisy</i> / Steinbeck: <i>Of Mice and Men</i> / Green: <i>Looking for Alaska</i> / Green: <i>The Fault in Our Stars</i> / Hornby: <i>About a Boy</i> / Haddon: <i>The Curious Incident of the Dog in the Night-Time</i> / Myers: <i>Monster</i> / Chislett: <i>Flippin' In</i> / Syal: <i>Anita and Me</i> / Collins: <i>Hunger Games</i> / Ishiguro: <i>Never Let Me Go</i> / Hamid: <i>The Reluctant Fundamentalist</i> / Monk Kidd: <i>The Secret Life of Bees</i> / Manzoor: <i>Greetings from Bury Park</i> / Stockett: <i>The Help</i> / Tremain: <i>The Road Home</i> / Alexie: <i>The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian</i> / Hall: <i>Multiple Choice</i> / Taylor: <i>Toronto at Dreamer's Rock</i> / Chbosky: <i>The Perks of Being a Wallflower</i> / Achebe: <i>Things Fall Apart</i> / Kureishi: <i>My Beautiful Launderette</i> / Oates: <i>Sexy</i> / Oates: <i>Big Mouth and Ugly Girl</i></p>	<p>☒ Deutsch, andere Fremdsprachen</p> <p>Die Auseinandersetzung mit fiktionalen Texten kann im G-Kurs nur elementaren Charakter haben.</p> <p>Es gelten vor allem die Vorgaben der Kapitel TMK, Lesen und Schreiben. Neben textanalytischen Aspekten (z.B. <i>character analysis, narrative techniques, imagery</i>) sollen die Schülerinnen und Schüler auch zu einer kreativen Auseinandersetzung (mündlicher und schriftlicher Art) mit der Literatur angeregt werden (zu diesem Punkt vgl. die Beispiele im Kapitel Schreiben, S. 22).</p>	



Kursinhalte		Englisch Hauptphase G-Kurs
<b>3. Halbjahr der Hauptphase</b>		Es stehen ca. 56 Stunden zur Verfügung
Verbindliche Inhalte	Ziele, Vorschläge und Hinweise	
<p><b>Semesterthema: <i>Aspects of a Globalized World</i></b></p> <p><b><i>The World of Work and Business</i></b></p> <p><b>Mögliche Themenschwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>planning one's future – what do I want to do?</i></li> <li>• <i>applying for a job / a course at university (letter of application, letter of motivation, CV / résumé, job interview)</i></li> <li>• <i>coping in the workplace (telephoning, letter writing, video conferencing)</i></li> <li>• <i>gaining insight into the globalization of production and trade</i></li> <li>• <i>reflecting on English as an international means of communications</i></li> </ul>	<p>☞ Erdkunde, Geschichte, Politik, Wirtschaftslehre, BWL, VWL</p> <p>Vgl. die Vorgaben zum 1. Kurshalbjahr</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Zukunftspläne und lernen Aspekte der Berufs- und Arbeitswelt kennen. Sie erwerben Kenntnisse über berufspraktisch relevante Sprach- und Textformen sowie über die Bedeutung des Englischen in Studium und Beruf. Insbesondere für berufliche Gymnasien mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt bietet sich die Behandlung des letzten Unterpunkts zur Globalisierung von Wirtschaft und Handel an.</p>	
<p><b><i>Film Analysis</i></b></p> <p>Schwerpunktmäßig steht die Sensibilisierung für das Zusammenspiel von Form und Inhalt in visuellen Medien im Vordergrund. Das Material kann aus verschiedenen Genres ausgewählt werden, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentarfilm</li> <li>• Literaturverfilmungen</li> <li>• Spielfilme</li> <li>• Werbung</li> <li>• Musikvideos/Kurzfilme</li> <li>• TV-Serien</li> </ul>	<p>☞ Deutsch, andere FS, Kunstfächer</p> <p>Die Filmanalyse soll grundlegende Reflexionsprozesse in Gang setzen, wobei aber auch die <b>affektive Dimension</b> der Rezeption berücksichtigt werden soll.</p> <p>Die Interpretation von Schlüsselthemen steht im Vordergrund. Dazu müssen geeignete Sequenzen ausgesucht und grundlegende Methoden und Kategorien der Analyse trainiert werden wie z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>character analysis (appearance, use of language, body language...)</i></li> <li>• <i>narrative techniques (plot, suspense ...)</i></li> </ul> <p>Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, mit filmanalytischen Begriffen (<i>cinematic devices</i>) Szenen zu analysieren und deren Wirkung auf den Zuschauer zu erkennen und zu beschreiben.</p> <p>Das ausgewählte Filmmaterial kann einen Bezug zum Semesterthema haben.</p>	

Kursinhalte		Englisch Hauptphase G-Kurs
<b>4. Halbjahr der Hauptphase</b>		Es stehen ca. 40 Stunden zur Verfügung
Verbindliche Inhalte	Ziele, Vorschläge und Hinweise	
<p><b>Semesterthema: <i>Aspects of Political Life and Institutions</i></b></p> <p><b>Mögliche Themenschwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>comparing political institutions / electoral systems: USA / UK / Germany</i></li> <li>• <i>understanding political and socio-cultural traditions and change in the USA and the UK</i></li> <li>• <i>dealing with political challenges</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>political indifference vs participation/activism</i></li> <li>○ <i>terrorism</i></li> </ul> </li> </ul>	<p>☞ ☐ Erdkunde, Geschichte, Politik</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erhalten grundlegende Einsichten in politische Strukturen, Prozesse, Traditionen und Institutionen anglophoner Länder, insbesondere der USA und des Vereinigten Königreiches. Sie setzen sich mit aktuellen politischen Themen und ihrer Reflexion in den Medien auseinander. Sie reflektieren die politische Kultur ihres eigenen Landes im Vergleich mit politischen Kulturen in anglophonen Ländern.</p> <p>Vgl. auch die Vorgaben zum 1. Kurshalbjahr</p>	

## 4. Leistungsbewertung

### 4.1 Hinweise

Die Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen Hörverstehen und Leseverstehen geschieht mit standardisierten Aufgabenformaten, die Bewertung erfolgt durch Punktzuweisung zu den einzelnen Items.

Die Bewertung von produktiven mündlichen und schriftlichen Schülerleistungen muss grundsätzlich zwischen sprachlichen und inhaltlichen Kriterien differenzieren. Der sprachlichen Leistung kommt eine größere Bedeutung zu als der inhaltlichen.

Die unten abgedruckten Bewertungsraster sollen den Lehrkräften als Richtlinie dienen und die Bewertungsmaßstäbe vereinheitlichen.

Eine ungenügende sprachliche **oder** inhaltliche Leistung schließt eine Gesamtnote von mehr als 03 Punkten aus.

#### Die Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistung

Die sprachliche Leistung der Schülerinnen und Schüler (ca. 60%) wird für alle Teilaufgaben insgesamt bewertet. Die inhaltliche Leistung (insgesamt ca. 40%) wird für jede der Teilaufgaben gesondert bewertet. Insbesondere bei kreativen Schreibaufgaben muss ein Spielraum für die Bewertung nicht erwarteter gleichwertiger bzw. kreativer Schülerlösungen vorhanden sein.

#### Die Bewertung der mündlichen Prüfungsleistung

Die Bewertung soll die sprachlichen Fertigkeiten der Prüflinge beschreiben, nicht aber ihre Persönlichkeit oder ihr Weltwissen. Es muss den Prüflingen bewusst sein, dass nur das bewertet werden kann, was für die Prüfer deutlich hörbar ist. Was die Fachlehrer den Prüflingen möglicherweise zutrauen oder was sie normalerweise leisten können, darf nicht in die Bewertung einfließen, lediglich das, was wirklich in der Prüfungssituation geäußert wird.

Die sprachliche ebenso wie die inhaltliche Leistung der Schülerinnen und Schüler wird für die beiden Teilaufgaben zum monologischen und dialogischen Sprechen jeweils gesondert bewertet.

### 4.2 Übersicht über die Kursarbeiten

Die Entscheidung über die Reihenfolge der Kursarbeiten in den einzelnen Kurshalbjahren liegt bei den Fachlehrkräften.

Kurshalbjahr	Art der Arbeit	Art der Arbeit
1. Halbjahr	Hör(seh)verstehensaufgabe kombiniert mit Leseverstehensaufgabe	Leseverstehensaufgabe kombiniert mit Mediationsaufgabe
2. Halbjahr	Hör(seh)verstehensaufgabe kombiniert mit Schreibaufgabe mit Schwerpunkt Analyse	Textgebundene Schreibaufgabe mit Bezug zur behandelten Literatur und Schwerpunkt Comment / Creative Writing
3. Halbjahr	Textgebundene Schreibaufgabe mit Schwerpunkt Comment / <i>formal letter</i>	Sprechprüfung mit monologischen und dialogischen Anteilen
4. Halbjahr	Hör(seh)verstehensaufgabe kombiniert mit Schreibaufgabe mit Schwerpunkt Analyse	

### 4.3 Operatoren

Neben Definitionen und Beispielen enthält die Tabelle auch Zuordnungen zu den Anforderungsbereichen: **I** *comprehension*, **II** *analysis* und **III** *comment / creative writing*, wobei die konkrete Zuordnung auch vom Kontext der Aufgabenstellung abhängen kann und eine scharfe Trennung der Anforderungsbereiche nicht immer möglich ist.

<b>Kompetenzbereich Hörverstehen</b>	
<b>Operator</b>	<b>Illustrierendes Aufgabenbeispiel</b>
complete, fill in (I)	Complete the table below using 1 to 5 words. Fill in the missing information into the table below.
list, name (I) take notes on (i)	List the main ideas. Take notes on the advantages of the new technologies presented.
match (I)	Match each response with the statement that fits best
state (I)	State the ideas supported by speaker A.
tick (I)	Tick the correct answer.

<b>Kompetenzbereich Leseverstehen</b>	
<b>Operator</b>	<b>Illustrierendes Aufgabenbeispiel</b>
complete, fill in (I)	Complete the table below using 1 to 5 words. Fill in the missing information using about 1 to 5 words.
give evidence (I-II)	Give evidence from the text to support your decision.
list, name take notes on (I)	List the main ideas. Use all the relevant information to take notes on the points mentioned in the following task.
match (I)	Match the comments with the causes that are most suitable.
state (I)	State the main ideas of both reviews in the table below.
tick (I)	Tick the correct answer.

Die beispielhaften Aufgabenstellungen für die produktiven Kompetenzen berücksichtigen teilweise Adressatenbezug und authentische Handlungssituation.

<b>Kompetenzbereich Sprechen</b>		
<b>Operator</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Illustrierendes Aufgabenbeispiel</b>
advise on (III)	give an opinion or suggestion to your partner about what should be done in a particular situation	Advise your partner <b>on</b> whether he/she should apply for the internship he/she has presented to you.
agree on, come to an agreement (III)	come to one opinion or an understanding; arrive at a settlement	You and your partner would like to become active in fighting climate change. Agree on which project to participate in.
analyze (II)	describe and explain in detail	For a youth conference on American ideals, visions and traditions, you have been asked to give an oral presentation about the cartoon. Analyze the visual and textual elements of the cartoon.
argue (III)	Make a case based on appropriate evidence for and / or against some given point of view	In a discussion about the replacement of textbooks by portable computers at school argue for or against this proposal.
assess, evaluate (III)	express a well-founded opinion on the nature or quality of sb./sth.	Assess the ecological, economic and social aspects of wind farms.  Evaluate the chances for an applicant's personal development described in the job offer at hand.
comment (on) (III)	state one's opinion clearly and support one's view with evidence, reasons or arguments	As members of your school's student council you and your partner are expected to organize a panel discussion on the importance of moral issues in today's society. Comment on the following statistics.
compare (and contrast) (II-III)	show similarities and differences	Compare and contrast the job situation of young people your age in Germany and in the UK.

## Kompetenzbereich Sprechen

Operator	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
describe (I-II)	give a detailed account of what sb. / sth. is like	Describe the pictures to your partner.
discuss (III)	examine the different sides of an issue and come to a conclusion – or give the partner(s) the opportunity to come to a conclusion	Discuss the concept of digital freedom and its limits. Together with your partner discuss what you consider to be your personal responsibility in society. Talk about what you would be prepared to do and how that would influence your life.
explain (II)	make sth. clear	Explain the message of the following excerpt and the means used to convey it.
interpret (II-III)	explain the meaning or purpose of sth.	Interpret the findings on the development of volunteerism among young people in the last 20 years.
outline (I)	give the main features, structure or general principles of sth.	Outline the main ideas expressed in the text.
reflect (on) (III)	express one's thoughts in a profound and personal way	Reflect on the data given in the text and the charts considering your own chances on the job market.
summarize, sum up (I)	give a concise account of the main points or ideas of a text, issue or topic	Summarize the main ideas of the text.

## Kompetenzbereich Schreiben

Operator	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
analyze, examine (II)	describe and explain in detail	Analyze the cartoon explaining the point the cartoonist wants to make. Examine the opposing views presented in the text.
assess, evaluate (III)	express a well-founded opinion on the nature or quality of sb./sth.	Assess the importance of learning languages for somebody's future. Evaluate the success of the steps taken so far to reduce pollution.

## Kompetenzbereich Schreiben

Operator	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
give / write a characterization of (II)	provide a thorough analysis of a character	Give a characterization of the protagonist in the excerpt.
comment (on) (III)	state one's opinion clearly and support one's view with evidence or reasons	Comment on the writer's view on gender roles.
compare (and contrast) (II-III)	show similarities and differences	Compare the opinions on education held by the experts presented in the text.
describe (I-II)	give a detailed account of what sb./sth. is like	Describe the process as presented in the text.
discuss (III)	give arguments or reasons for and against, especially to come to a well-founded conclusion	Discuss whether social status determines somebody's future options.
explain (II)	make sth. clear	Analyze the cartoon explaining the point the cartoonist wants to make.
illustrate (II)	use examples to explain or make clear	Illustrate the way in which school life in Britain differs from that in Germany.
interpret (II-III)	explain the meaning or purpose of sth.	Interpret the message of the cartoon.
outline (I)	give the main features, structure or general principles of sth.	Outline the writer's view on love, marriage and divorce.
point out, state (I)	present the main aspects of sth. briefly and clearly	Point out the author's idea on ... State reasons for applying for a high school year.
summarize, sum up (I)	give a concise account of the main points or ideas of a text, issue or topic	Summarize the text. Sum up the information given about green energy.
write (+ <i>text type</i> ) (II-III)	produce a text with specific features	Write the ending of the story / a letter to the editor / a dialogue, etc.

Die Aufgabenstellung kann abhängig von der Situation auch auf Deutsch formuliert sein

<b>Kompetenzbereich Mediation</b>		
<b>Operator</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Illustrierendes Aufgabenbeispiel</b>
explain (II)	make sth. clear taking into account culture-related differences if necessary	Based on the text on environmental policy explain the principle of waste separation in Germany,
outline, present, summarize, sum up (I-II)	give a concise account of the main points or ideas of a text clarifying culture-related aspects if necessary	For an international school project in the EU, present the relevant information on the image of migrants in German media in a formal email.
write (+ <i>text type</i> ) (II-III)	produce a text with specific features	Using the information in the <i>input article</i> write an article in English for your project website in which you inform your Polish partners how to get a sports scholarship at a German university.



#### 4.4 Protokollbögen für die mündliche Klassenarbeit

##### Protokollbogen - monologischer Prüfungsteil der mündlichen Klassenarbeit

Monologischer Teil	Datum: Thema:	Name:
<b>Vortrag /Interaktion</b>  Strategien, Verstehenshilfen, Flexibilität		
	als Zuhörer:	
<b>Bandbreite</b>  Intonation Redefluss Wortschatz Grammatik		
<b>Korrektheit</b>  Aussprache Wortschatz Grammatik		
<b>Themen- &amp; Situierungs- bezug/ Aufgaben- erfüllung</b> genannte Aspekte		
Monologischer Teil	Datum: Thema:	Name:
<b>Vortrag / Interaktion</b>  Strategien, Verstehenshilfen, Flexibilität	als Zuhörer:	
<b>Bandbreite</b>  Intonation Redefluss Wortschatz Grammatik		
<b>Korrektheit</b>  Aussprache Wortschatz Grammatik		
<b>Themen- &amp; Situierungs- bezug/ Aufgaben- erfüllung</b> genannte Aspekte		

**Protokollbogen - dialogischer Prüfungsteil der mündlichen Klassenarbeit**

<b>Datum:</b>		
<b>Thema:</b>		
<b>Name:</b>		<b>Name:</b>
	<b>Interaktion</b> Strategien, Verstehenshilfen, Flexibilität	
	<b>Bandbreite</b> Intonation Redefluss Wortschatz Grammatik	
	<b>Korrektheit</b> Aussprache Wortschatz Grammatik	
	<b>Themen- &amp; Situationsbezug/                  Aufgabenerfüllung</b> genannte Aspekte	

## 4.5 Bewertungsraster

### 4.5.1 Raster zur Bewertung mündlicher Schüleräußerungen

#### Bewertung der sprachlichen Leistungen – Sprechaufgaben G-Kurs (B2)

Stufe		A (10 Punkte)	B (8–9 Punkte)	C (6–7 Punkte)	D (4–5 Punkte)	E (2–3 Punkte)	F (0–1 Punkte)
Kommunikatives Handeln	Redefluss	flüssig, verständnisförderliches Tempo, natürliche Pausen	<b>überwiegend</b> flüssig, verständnisförderliches Tempo, weitgehend natürliche Pausen	<b>im Wesentlichen</b> flüssig, selten unnatürliches Zögern	<b>manchmal</b> stockend mit einigem unnatürlichem Zögern	stockend, häufiges Zögern	sehr stockend, ständiges Zögern
	Strategien <sup>1</sup>	<b>viele</b> Gesprächsimpulse, proaktiv <b>durchgängig</b> flexibles Eingehen und Reagieren auf Gesprächspartner (verbal/non-verbal)	<b>viele</b> Gesprächsimpulse <b>überwiegend</b> flexibles Eingehen und Reagieren auf Gesprächspartner	<b>einige</b> Gesprächsimpulse <b>im Wesentlichen</b> flexibles Eingehen und Reagieren auf Gesprächspartner	<b>wenige</b> Gesprächsimpulse <b>wenig</b> Eingehen und Reagieren auf Gesprächspartner	<b>kaum</b> Gesprächsimpulse reagiert <b>kaum</b> auf Gesprächspartner, unflexibel	<b>keine</b> Gesprächsimpulse <b>geht nicht</b> auf Gesprächspartner ein
Bandbreite	Wortschatz	<b>durchgehend</b> variabel und treffsicher, idiomatisch	<b>weitgehend</b> variabel und treffsicher, idiomatisch	<b>im Wesentlichen</b> variabel, nicht immer treffsicher	<b>wenig</b> umfangreich und variabel, oft Wiederholungen	eingeschränkt, viele Wiederholungen	nur Grundwortschatz, sehr viele Wiederholungen
	Grammatik <sup>2</sup>	<b>sehr breites</b> Repertoire an sprachlichen Strukturen, komplex und variabel	<b>breites</b> Repertoire an sprachlichen Strukturen, auch komplex	Repertoire an sprachlichen Grundstrukturen, teilweise komplex	<b>einfache</b> sprachliche Strukturen, wenig Vielfalt, ohne komplexe Strukturen	<b>Beschränkung auf sehr einfache</b> sprachliche Strukturen	<b>mangelndes</b> Repertoire an sprachlichen Strukturen
Korrektheit	Wortschatz	<b>fast durchgehend</b> korrekt, durchgängig klar verständlich	<b>weitgehend</b> korrekt, keine Verständnisbeeinträchtigung, Fehler fallen kaum auf	<b>im Wesentlichen</b> korrekt, kaum Verständnisbeeinträchtigungen	<b>gelegentlich</b> fehlerbedingte Verständnisbeeinträchtigungen	<b>häufige</b> Verständnisbeeinträchtigungen durch Fehler	<b>stark</b> fehlerhaft, unverständlich
	Aussprache / Intonation	<b>fast durchgehend</b> nuancenreiche natürliche Intonation und Aussprache	<b>weitgehend</b> nuancenreich und natürlich trotz leichtem muttersprachlichem Einfluss	<b>im Wesentlichen</b> natürlich, muttersprachlich beeinflusst, ohne Verständnisbeeinträchtigungen	<b>merklich</b> muttersprachlich beeinflusst, daher Verständnisbeeinträchtigungen möglich	muttersprachlicher Einfluss führt zu Verständnisbeeinträchtigungen	<b>stark</b> fehlerhaft, unverständlich
Aufgabenerfüllung	Themenbezug Kohärenz	<b>intensive</b> Bearbeitung der Inhalte, überzeugende logische Gedankenführung, Entwicklung vieler selbstständiger Ideen	<b>gründliche</b> Bearbeitung der Inhalte, nachvollziehbare, <b>überwiegend</b> logische Abfolge der Gedankengänge und weitgehend überzeugende Gedankenführung, Entwicklung einiger selbstständiger Ideen	zentrale Aspekte werden bearbeitet, <b>im Wesentlichen</b> nachvollziehbare, logische Gedankengänge und überzeugende Gedankenführung	<b>lückenhafte</b> Bearbeitung, nicht immer nachvollziehbar, <b>gelegentlich</b> unlogische Abfolge der Gedankengänge bzw. gelegentlich redundant/irrelevant	<b>oberflächliche</b> Bearbeitung, kaum nachvollziehbar, häufig redundant, kaum logische Gedankengänge	<b>kaum</b> Bearbeitung der Inhalte, nicht nachvollziehbar, gedankenarm, <b>keine</b> erkennbare logische Abfolge der Gedankengänge
	Situierungsbezug / Relevanz	<b>durchgängig</b> vorhanden	<b>weitgehend</b> vorhanden	<b>im Wesentlichen</b> vorhanden	<b>im Ansatz</b> vorhanden	<b>kaum</b> vorhanden	<b>nicht vorhanden</b>

<sup>1</sup> Unter **Strategien** versteht man hier die Auswahl möglichst effektiver Handlungsweisen mit dem Ziel der erfolgreichen Kommunikation. Sie zeigen sich in der Verwendung bestimmter *gambits* und *discourse markers*.

	Funktion	Beispiele; typische <i>gambits</i> / <i>discourse marker</i>
Kooperationsstrategien	steuern die Interaktion / Kooperation	Blickkontakt, <i>backchannelling</i> ( <i>right, I see, yeah, uhm</i> ), Sprecherwechsel ( <i>what about you?, can I just say</i> ), Lösungen anbahnen ( <i>so can we say...</i> ), rekapitulieren ( <i>so you're saying...</i> ), ...
Kommunikationsstrategien	kompensieren wahrgenommene Kommunikationsprobleme	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> ), ...
Verstehenshilfen	erleichtern / sichern das Verstehen des Adressaten	<i>cohesive devices</i> ( <i>firstly, finally, what's more, plus, however, but</i> ), <i>gestures, comprehension checks</i> ( <i>you know, you see, you know what I mean</i> ), ...

<sup>2</sup> 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 (*communicative units*), die durch Atempausen oder einer Veränderung des Intontationsmusters (*falls/rises in pitch*) voneinander getrennt sind. Sätze im Sinne der geschriebenen Sprache sind oft schwer auszumachen und entsprechend ist auch das Kriterium Komplexität nicht an den gleichen Strukturen zu messen wie bei geschriebener Sprache. Komplexität entsteht zum Beispiel durch *heads/prefaces* (z.B. *That leather coat, it looks really nice on you.*) oder *tails/tags* (z.B. *I reckon we'd been there before as children, don't you. to Lowestoft?*)

Typische von der Grammatik der Schriftsprache abweichende Phänomene im Englischen sind z. B. häufiger Gebrauch von *phrasal verbs*, von vagen Attributen wie *kind of/sort of*, des *s-Genitiv* (statt *of phrase*), der Verben *go, be* und *like* zur Einleitung indirekter Rede. (siehe Ronald Carter und Michael McCarthy. 2006. *Cambridge Grammar of English*. Cambridge University Press)

## Bewertungsbogen mündliche Prüfungsleistung – G-Kurs

Prüfling : \_\_\_\_\_

Thema: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

### Monologischer Prüfungsteil (Teil 1)

### Dialogischer Prüfungsteil (Teil 2)

A	B	C	D	E	F	Stufe	A	B	C	D	E	F
10	8–9	6–7	4–5	2–3	0–1	Kommunikatives Handeln	10	8–9	6–7	4–5	2–3	0–1
10	8–9	6–7	4–5	2–3	0–1	Bandbreite	10	8–9	6–7	4–5	2–3	0–1
10	8–9	6–7	4–5	2–3	0–1	Korrektheit	10	8–9	6–7	4–5	2–3	0–1
10	8–9	6–7	4–5	2–3	0–1	Aufgabenerfüllung	10	8–9	6–7	4–5	2–3	0–1

Punkte Teil 1: \_\_\_\_\_ Punkte Teil 2: \_\_\_\_\_

Summe Teile 1 und 2: \_\_\_\_\_ Note: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Datum, Unterschrift Prüfer / Zweitprüfer

### Tabellen zur Einordnung der Mündlichen Leistung in das 15-Punkte-Notensystem:

#### Für einen Prüfungsteil

38–40 P. → 15	32–33 P. → 12	26–27 P. → 09	20–21 P. → 06	14–15 P. → 03	0–7 P. → 00
36–37 P. → 14	30–31 P. → 11	24–25 P. → 08	18–19 P. → 05	11–13 P. → 02	
34–35 P. → 13	28–29 P. → 10	22–23 P. → 07	16–17 P. → 04	8–10 P. → 01	

#### Für beide Prüfungsteile

76–80 P. → 15	64–67 P. → 12	52–55 P. → 09	40–43 P. → 06	27–31 P. → 03	0–15 P. → 00
72–75 P. → 14	60–63 P. → 11	48–51 P. → 08	36–39 P. → 05	22–26 P. → 02	
68–71 P. → 13	56–59 P. → 10	44–47 P. → 07	32–35 P. → 04	16–21 P. → 01	

## 4.5.2 Raster zur Bewertung schriftlicher Schülerproduktionen (Sprache / Inhalt)

### Bewertungsraster schriftsprachliche Leistung G-Kurs (B2)

Stufe	A	B	C	D	E	F
<b>kommunikative Textgestaltung<sup>1</sup></b>  Textaufbau Textsortenspezifisch Situationsangemessenheit und Adressatenbezug	<b>durchgängig</b> zielgerichteter, strukturierter und kohärenter Text; <b>besonders überzeugende</b> Umsetzung der geforderten Textsortenmerkmale; <b>durchgängig</b> situationsangemessen; <b>gelungener</b> Adressatenbezug	<b>überwiegend</b> zielgerichteter, strukturierter und kohärenter Text; <b>überzeugende</b> Umsetzung der geforderten Textsortenmerkmale; <b>überwiegend</b> situationsangemessen; <b>gelungener</b> Adressatenbezug	<b>im Wesentlichen</b> zielgerichteter, <b>nicht durchgängig</b> strukturierter und kohärenter Text; <b>teilweise gelungene</b> Umsetzung der geforderten Textsortenmerkmale; Situationsangemessenheit und Adressatenbezug <b>teilweise</b> gegeben	<b>ansatzweise</b> strukturierter und kohärenter Text; <b>in Ansätzen</b> vorhandene Umsetzung der geforderten Textsortenmerkmale; Situationsangemessenheit und Adressatenbezug <b>ansatzweise</b> erkennbar	<b>weitgehend unstrukturierter</b> und inkohärenter Text; <b>weitgehend fehlende</b> Textsortenmerkmale; <b>weitgehend fehlende</b> Situationsangemessenheit und <b>weitgehend fehlender</b> Adressatenbezug	<b>unstrukturierter</b> , inkohärenter Text; <b>keine</b> Textsortenmerkmale; <b>keine</b> Situationsangemessenheit, <b>kein</b> Adressatenbezug
<b>Wortschatz</b>  Bandbreite und Korrektheit	<b>breites</b> Spektrum von Vokabular zu vertrauten aber weniger abstrakten Themen; <b>manchmal</b> sind Umschreibungen notwendig; <b>geringfügige</b> Ungenauigkeiten ohne Behinderung der Kommunikation; Orthographie <b>in der Regel</b> korrekt	<b>meist</b> variabler Ausdruck; <b>weitgehend</b> unkomplizierte Darstellung; Wortschatz trotz gelegentlicher Ungenauigkeiten <b>meist</b> angemessen und treffsicher; <b>öfters</b> Umschreibungen notwendig; <b>kaum</b> muttersprachliche Einflüsse; Orthographie <b>meist</b> korrekt	<b>eingeschränkte</b> Variabilität, <b>einfacher</b> aber themenadäquater Wortschatz; <b>häufig</b> Umschreibungen, <b>nicht immer</b> präzise; <b>selten</b> muttersprachliche Einflüsse; <b>selten</b> Verständnisbeeinträchtigungen durch orthographische Verstöße	<b>deutlich eingeschränkte</b> Variabilität, lediglich Grundwortschatz, <b>öfters</b> falsche Wortwahl; <b>häufig</b> unfähig angemessen zu umschreiben; <b>gelegentlich</b> muttersprachlich beeinflusst; orthographische Verstöße können die Verständlichkeit <b>beeinträchtigen</b>	<b>gravierende</b> Unsicherheiten bei der Formulierung, <b>deutlich begrenzter</b> Wortschatz; <b>häufig</b> muttersprachlich beeinflusst; <b>Häufung</b> von störenden orthographischen Verstößen; Verständigung <b>insgesamt gestört</b>	unzureichender Wortschatz, <b>stark</b> muttersprachlich beeinflusst; <b>weitgehend</b> unverständlich
<b>Grammatik</b>  Bandbreite und Korrektheit	<b>weitgehend</b> variabler Satzbau; <b>einige</b> komplexe Strukturen vorhanden; <b>gute</b> Kontrolle grammatischer Strukturen, sprachliche Verstöße kommen <b>gelegentlich</b> vor <b>ohne</b> das Verständnis zu beeinträchtigen	<b>teils</b> variabler Satzbau; <b>gute</b> Beherrschung gebräuchlicher Strukturen, bisweilen Unsicherheiten bei komplexen Strukturen; <b>überwiegend geringfügige</b> Normverstöße, <b>selten</b> verständnisbeeinträchtigend	<b>in Ansätzen</b> flexibel und komplex; <b>bisweilen</b> Ungeschicklichkeiten im Satzbau; <b>Häufung</b> geringfügiger Normverstöße, die Verständlichkeit durch Vielzahl <b>insgesamt beeinträchtigen</b> , oder gelegentlich grobe Normverstöße	<b>oft einfache</b> , stereotype Konstruktionen; muttersprachlich beeinflusst; <b>Vielzahl</b> von Normverstößen, auch grobe/ auffällige Verstöße; <b>merkliche Einschränkung</b> der Verständlichkeit	<b>vorwiegend stereotype</b> Basisstrukturen; <b>starke</b> muttersprachliche Einflüsse; <b>erhebliche Behinderung</b> der Verständlichkeit durch geringfügige und oft auch grobe Normverstöße	<b>äußerst</b> simpler bzw. fragmentarischer Satzbau; <b>viele gravierende</b> Normverstöße; <b>weitgehend</b> unverständlich

1

Kriterien der Kategorie Kommunikative Textgestaltung	Erläuterung
Textaufbau / Textsortenspezifisch	Text ist – wenn es die Textsorte verlangt – klar in Abschnitte gegliedert; es werden für die Textsorte angemessene Kohäsionsmittel verwendet (z.B. Konnektoren, anaphorische und kataphorische Bezüge); es ist ein roter Faden zu erkennen.
Situationsangemessenheit und Adressatenbezug	Der Text entspricht im Grad seiner Formalität und im Stil der durch die Aufgabe vorgegebenen Situierung; die sprachliche und formale Gestaltung des Textes entspricht dem Status des Adressaten und dem Rollenverhältnis von Autor und Adressat (z.B. Formen der Anrede).

## Bewertung der inhaltlichen Leistung – Analyse (G-Kurs + L-Kurs)

Kriterien	Note
<ul style="list-style-type: none"> <li>• alle Aspekte der Aufgabenstellung exakt dargestellt</li> <li>• durchgängig adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• durchgängig treffender und lückenloser Textbezug</li> <li>• durchgängig präzise Darstellung der wesentlichen Inhalte der Textvorlage</li> <li>• durchgängig sachgemäße und redundanzfreie Analyse</li> <li>• begründete und problemorientierte Schlussfolgerung sehr überzeugend dargelegt</li> <li>• Textaussage und Autorenabsicht vollständig und detailliert erfasst</li> </ul>	sehr gut
<ul style="list-style-type: none"> <li>• fast alle Aspekte der Aufgabenstellung exakt dargestellt</li> <li>• weitgehend adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• weitgehend treffender und lückenloser Textbezug</li> <li>• weitgehend präzise Darstellung der wesentlichen Inhalte der Textvorlage</li> <li>• weitgehend sachgemäße und redundanzfreie Analyse</li> <li>• begründete und problemorientierte Schlussfolgerung überzeugend dargelegt</li> <li>• Textaussage und Autorenabsicht fast vollständig und weitgehend detailliert erfasst</li> </ul>	gut
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die wesentlichen Aspekte der Aufgabenstellung dargestellt</li> <li>• im Wesentlichen adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• im Wesentlichen treffender Textbezug</li> <li>• im Wesentlichen Darstellung wichtiger Inhalte der Textvorlage</li> <li>• im Wesentlichen sachgemäße und redundanzfreie Analyse</li> <li>• Schlussfolgerung im Wesentlichen begründet und problemorientiert</li> <li>• Textaussage und Autorenabsicht im Wesentlichen erfasst</li> </ul>	befriedigend
<ul style="list-style-type: none"> <li>• einige Aspekte der Aufgabenstellung im Ansatz dargestellt, jedoch meist auf Inhaltsebene verharrend</li> <li>• nur ansatzweise adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• Textbezug im Ansatz erkennbar</li> <li>• Inhalte der Textvorlage im Ansatz dargestellt</li> <li>• Analyse im Ansatz nachvollziehbar, aber nicht immer sachgemäß und häufig redundant</li> <li>• rudimentäre oder nur ansatzweise begründete Schlussfolgerung</li> <li>• Textaussage und Autorenabsicht nur im Ansatz erfasst</li> </ul>	ausreichend
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenstellung kaum bearbeitet</li> <li>• kaum adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• wenig / unzutreffender Textbezug</li> <li>• Inhalte der Textvorlage kaum treffend dargestellt</li> <li>• kaum Auswertung der Textinformationen bzw. auf Inhaltsebene verharrend, weitschweifig und redundant</li> <li>• Schlussfolgerung kaum nachvollziehbar</li> <li>• Textaussage und Autorenabsicht kaum erfasst</li> </ul>	mangelhaft
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenstellung unzureichend bearbeitet</li> <li>• keine adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• Textbezug nicht erkennbar</li> <li>• Inhalte der Textvorlage nicht oder unzutreffend dargestellt</li> <li>• keine Auswertung der Textinformationen</li> <li>• Schlussfolgerung nicht vorhanden oder völlig unbegründet</li> <li>• Textaussage und Autorenabsicht nicht erfasst</li> </ul>	ungenügend

## Bewertung der inhaltlichen Leistung – Comment/creative writing (G-Kurs + L-Kurs)

Kriterien	Note
<ul style="list-style-type: none"> <li>• alle Aspekte der Aufgabe exakt und differenziert dargestellt</li> <li>• durchgängig adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• kommunikative Absicht überzeugend umgesetzt</li> <li>• ggf. umfassende und tiefgehende Werkkenntnis deutlich erkennbar</li> <li>• durchgängig anschauliche / sehr präzise Belege bzw. Beispiele</li> <li>• ggf. Figurendarstellung / Figurenperspektive durchgängig stimmig</li> <li>• schlussfolgernde Position erschließt sich überzeugend aus der Argumentation</li> </ul>	sehr gut
<ul style="list-style-type: none"> <li>• fast alle Aspekte der Aufgabe exakt und weitgehend differenziert dargestellt</li> <li>• weitgehend adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• kommunikative Absicht weitgehend umgesetzt</li> <li>• ggf. umfassende und tiefgehende Werkkenntnis erkennbar</li> <li>• weitgehend treffende Belege bzw. Beispiele</li> <li>• ggf. Figurendarstellung / Figurenperspektive weitgehend stimmig</li> <li>• schlussfolgernde Position erschließt sich weitgehend überzeugend aus der Argumentation</li> </ul>	gut
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspekte der Aufgabe im Wesentlichen differenziert dargestellt</li> <li>• im Wesentlichen adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• kommunikative Absicht im Wesentlichen umgesetzt</li> <li>• ggf. erforderliche Werkkenntnis im Wesentlichen erkennbar</li> <li>• im Wesentlichen schlüssige Belege bzw. Beispiele</li> <li>• ggf. Figurendarstellung / Figurenperspektive im Wesentlichen stimmig</li> <li>• schlussfolgernde Position erschließt sich im Wesentlichen aus der Argumentation</li> </ul>	befriedigend
<ul style="list-style-type: none"> <li>• einige Aspekte der Aufgabe im Ansatz dargestellt, aber nur wenig differenziert</li> <li>• nur ansatzweise adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• kommunikative Absicht nur ansatzweise umgesetzt</li> <li>• ggf. lückenhafte Werkkenntnis</li> <li>• wenige oder wenig aussagekräftige Belege bzw. Beispiele</li> <li>• ggf. Figurendarstellung / Figurenperspektive nur ansatzweise stimmig</li> <li>• schlussfolgernde Position erschließt sich nur ansatzweise aus der Argumentation</li> </ul>	ausreichend
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die einzelnen Aspekte der Aufgabe kaum erfasst; oberflächliche oder stark lückenhafte Darstellung</li> <li>• kaum adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• kommunikative Absicht kaum umgesetzt</li> <li>• ggf. stark lückenhafte Werkkenntnis</li> <li>• kaum Belege bzw. Beispiele</li> <li>• ggf. Figurendarstellung / Figurenperspektive kaum stimmig</li> <li>• schlussfolgernde Position erschließt sich kaum aus der Argumentation</li> </ul>	mangelhaft
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabe unzureichend bearbeitet</li> <li>• keine adressaten- und textsortengerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben</li> <li>• kommunikative Absicht nicht umgesetzt</li> <li>• ggf. Werkkenntnis nicht erkennbar</li> <li>• keine Belege bzw. Beispiele</li> <li>• ggf. die Figurendarstellung / Figurenperspektive nicht stimmig</li> <li>• schlussfolgernde Position fehlt oder erschließt sich nicht aus der Argumentation</li> </ul>	ungenügend



