

**Richtlinien und Lehrpläne
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule
in Nordrhein-Westfalen**

Spanisch

Ungültig

ISBN 3-89314-627-X

Heft 4707

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 1999

Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

Gabriele Behler

(Gabriele Behler)

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Ungültig

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
Lehrplan Spanisch	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	10
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	24
4 Lernerfolgsüberprüfungen	60
5 Die Abiturprüfung	81
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	123
7 Anhang	126

Ungültig

Richtlinien

Ungültig

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“¹⁾. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

¹⁾ KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

2 Rahmenbedingungen

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

2.2 Kursarten

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht

zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

2.4 Fachspezifische Bindungen

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen²⁾.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

²⁾ vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

- Schulinterne Lehrpläne
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.

Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.
- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- Konzepte für das Schulleben
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Ungültig

Lehrplan Spanisch

Ungültig

Ungültig

Inhalt

	Seite
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.1.1 Die Bedeutung des Faches	5
1.1.2 Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit	5
1.1.3 Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Spanischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	7
1.1.4 Die Kurstypen des Spanischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	8
1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern	9
2 Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände	10
2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	10
2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches	11
2.2.1 Sprache	11
2.2.1.1 Sprachverwendung	11
2.2.1.2 Kommunikative Fertigkeiten	11
2.2.1.3 Sprachliche Mittel	12
2.2.1.4 Sprache und Sprachgebrauch im Vergleich	12
2.2.2 Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	13
2.2.2.1 Die spanischsprachigen Länder (Europa, Amerika, Afrika) – Themen/Inhalte/Situationen	13
2.2.2.2 Auseinandersetzung mit sprachlichem Pluralismus und kultureller Identität	14
2.2.2.3 Strategien interkultureller Kommunikation anwenden	15
2.2.3 Umgang mit Texten und Medien	15
2.2.3.1 Analytisch-interpretatorischer Umgang mit Texten und Medien	15
2.2.3.2 Kreativ/gestalterischer Umgang mit Texten und Medien	15
2.2.4 Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	16
2.2.4.1 Verantwortung für den eigenen Spracherwerbsprozess übernehmen	16
2.2.4.2 An Projekten und komplexen unterrichtlichen Vorhaben mitarbeiten	16
2.2.4.3 Längerfristig gestellte Aufgaben bearbeiten	16
2.2.4.4 Methoden und Verfahren der Arbeit mit Texten	17
2.3 Obligatorik und Freiraum	17
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	24
3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	24
3.2 Gestaltung der Lernprozesse	25
3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	25
3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	27
3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	35
3.2.4 Die besondere Lernleistung	41
3.3 Grund- und Leistungskurse	42
3.3.1 Sprache	42
3.3.2 Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	43

3.3.3	Umgang mit Texten und Medien	44
3.3.4	Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	44
3.4	Sequenzbildung	45
3.4.1	Der Jahrgang 11 – Hinweise zu seiner Gestaltung	47
3.4.1.1	Gestaltung der Jahrgangsstufe 11	49
3.4.1.2	Zum Umfang des Lernstoffes in der Jahrgangsstufe 11	49
3.4.1.3	Spanisch als fortgeführte Fremdsprache in Jahrgang 11	50
3.4.1.4	Die Anlage von Teilsequenzen in Spanisch ab 11 (erstes Lernjahr)	51
4	Lernerfolgsüberprüfungen	60
4.1	Grundsätze	60
4.2	Beurteilungsbereich „Klausuren“	61
4.2.1	Allgemeine Hinweise	61
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	61
4.2.2.1	Aufgabenstellung von Klausuren	61
4.2.2.2	Art der Aufgaben in den Klausuren	62
4.2.2.3	Korrektur und Bewertung von Klausuren	68
4.2.2.4	Bewertung und Korrektur von Facharbeiten	74
4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	75
4.3.1	Allgemeine Hinweise	75
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	76
5	Die Abiturprüfung	81
5.1	Allgemeine Hinweise	81
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	82
5.2.1	Anforderungen im Beurteilungsbereich Sprache	83
5.2.2	Anforderungen im Beurteilungsbereich Inhalt	84
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	85
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	86
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	96
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	99
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	101
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	112
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	113
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	114
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	114
5.4.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	116
5.5	Bewertung der besonderen Lernleistung	121
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	123
7	Anhang: Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen – Kompetenzstufen	126

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

1.1.1 Die Bedeutung des Faches

Das Erlernen der spanischen Sprache eröffnet den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur gesamten spanischsprachigen Welt, d. h. zu Wertvorstellungen, Gesellschaftssystemen, Wirtschaftsformen und Kulturen von 26 Staaten in vier Erdteilen. Spanisch ist eine Weltsprache wie Englisch und Französisch. Mit Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch und Russisch ist Spanisch UNO-Sprache und als Amts- und Verkehrssprache in vielen anderen internationalen Organisationen vertreten. Spanisch wird von nahezu 400 Millionen Menschen gesprochen; der weitaus größte Teil von ihnen lebt in Spanien und Lateinamerika, aber auch in den Vereinigten Staaten von Amerika ist Spanisch Muttersprache von mehr als 40 Millionen Menschen. Die Mitgliedschaft Spaniens in der EU und das Zusammenwachsen Europas in umfassender Weise intensivieren den innereuropäischen Austausch, d. h. die Präsenz von Spaniern in anderen europäischen Ländern und in den Organen der EU wird ebenso zunehmen wie der beruflich und privat bedingte Aufenthalt von Nicht-Spaniern in Spanien.

Im Zuge einer globalen wirtschaftlichen Vernetzung ist Spanisch ein wichtiger Schlüssel zum mittel- und südamerikanischen Kontinent; viele Firmen und Betriebe, die wirtschaftliche Kontakte zu Lateinamerika haben, wissen um die zentrale Bedeutung der spanischen Sprache und tragen ihr Rechnung.

Außer in politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen spielt die spanische Sprache vor allem als Trägerin und Vermittlerin von Kulturen in Spanien und Lateinamerika eine bedeutende Rolle: Über die spanische Sprache wird der Zugang zu unterschiedlichen europäischen Traditionen in den Regionen Spaniens und zu lateinamerikanischen Kulturen eröffnet. Hier übernimmt das Spanische vielfach eine Mittlerfunktion. International bedeutsam sind aktuelle und historische literarische Werke aus Spanien und Lateinamerika sowie Filme und Musik aus dem spanischsprachigen Raum.

Aus diesen Darlegungen ergibt sich die Bedeutung des Spanischen. Im Inland spiegelt sich diese Entwicklung in einem verstärkten Angebot von Spanischunterricht an allgemeinbildenden Schulen, Handelsschulen, Dolmetscherschulen, Volkshochschulen und im betrieblichen Sprachenunterricht. Die wachsende Bedeutung des Spanischen als Unterrichtsfach wird auch durch die Tatsache verdeutlicht, dass sich in den letzten zwanzig Jahren die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Spanisch an einer allgemein bildenden Schule lernen, mehr als vervierfacht hat.

1.1.2 Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit

Die zunehmende Globalisierung der Lebens- und Wirtschaftsräume, die vielfältigen medialen Möglichkeiten grenzüberschreitender Kontakte und des Austausches von Informationen, das hohe Maß an privater und beruflicher Mobilität machen Fähigkeiten, sich in der Welt zu verständigen, zu einer unabweisbaren Notwendigkeit. In

diesem Sinne hat Unterricht in den modernen Fremdsprachen der gymnasialen Oberstufe zur zentralen Aufgabe, jungen Menschen für eine mehrsprachige Lebenswelt diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie über die Grenzen ihrer eigenen Sprache hinweg handlungsfähig machen.

Interkulturelle Handlungsfähigkeit ist daher Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts. Es meint zunächst, dass die Schülerinnen und Schüler ein zunehmend differenziertes Repertoire sprachlicher Mittel auf allen Ebenen des Sprachsystems erwerben und diese Kenntnisse in konkreten Situationen einsetzen können. Handlungsfähigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass junge Menschen sich sprachliche Mittel und kommunikative Fertigkeiten in der spanischen Sprache mit dem Ziel aneignen, damit solche Aufgaben und Anforderungen zu bewältigen, die sich in der Lebenswirklichkeit komplex und differenziert stellen. Der Spanischunterricht muss also Spracherwerbsprozesse an grundlegenden komplexen Aufgaben und Situationen privater und beruflicher Sprachverwendung orientieren und Schülerinnen und Schülern die Techniken und Methoden anbieten, die ihnen ermöglichen, selbst Verantwortung für die Fortsetzung des sprachlichen Lernens innerhalb und außerhalb von Schule zu übernehmen.

Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit impliziert außerdem die Verfügbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien, mit denen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für kommunikatives Handeln über die Grenzen der eigenen kulturellen Einbindung hinweg übernehmen können. Sie lernen also im Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe auch, im Umgang mit Kommunikationspartnern oder Medien Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ für Verstehensprozesse und eigenes Sprachhandeln zu veranschlagen, um auf diesem Wege kulturspezifische Verständigungsprobleme zu antizipieren und zu vermeiden bzw. gemeinsam mit dem Partner die Bedingungen des wechselseitigen Verstehens auszuhandeln.

Ein der interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichteter Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe gibt also authentische Einblicke in die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten Spaniens, der spanischsprachigen Länder Lateinamerikas sowie der spanischsprachigen Bevölkerung der USA und fördert gezielt die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Er eröffnet damit die Möglichkeit, Distanz zu eigenen Sichtweisen und Haltungen herzustellen und die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit zu hinterfragen. Die Thematisierung von Gemeinsamkeiten, aber entscheidender noch, von Differenzen zwischen verschiedenen Auffassungen, Lebensweisen, Werten und Normen ist im Sinne einer Orientierung an den Menschenrechten und im Hinblick auf die Bildung eines „europäischen Hauses“ unerlässlich.

Das oberste Ziel des Spanischunterrichts der gymnasialen Oberstufe, die interkulturelle Handlungsfähigkeit, entfaltet sich in folgenden Teilzielen:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen innerhalb und außerhalb der Schule sprachlich handlungsfähig sein in komplexen, für sie bedeutsamen Begegnungssituationen mit Spanisch sprechenden Menschen und der spanischen Kultur.
- Sie sollen ihre Bewusstheit für Sprache und sprachliche Kommunikation im Umgang mit dem Spanischen erweitern und sich dabei auf Einsichten und Kenntnisse stützen, die sie während der Sekundarstufe I im Umgang mit der Muttersprache und anderen Sprachen erworben haben.

- Sie sollen im Sinne des interkulturellen Lernens in der Lage sein, die kulturelle Bedingtheit von Haltungen und Einstellungen zu erkennen, anderen Lebensformen, kulturellen Verhaltensmustern und Wertesystemen offen und tolerant zu begegnen sowie die eigenen Haltungen und Einstellungen kritisch zu hinterfragen, kulturelle Missverständnisse zu antizipieren und Strategien zu entwickeln, daraus entstehende Konflikte zu bewältigen.
- Sie sollen zu einem sachgerechten und kritischen Umgang mit Texten und Medien befähigt werden, indem sie die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse elementarer Lern- und Arbeitstechniken sowie fachlicher Methoden um ein methodisches Repertoire der Textrezeption und -produktion erweitern.
- Sie sollen in der Lage sein, durch die Beherrschung von Methoden und Techniken des selbstständigen und kooperativen Lernens ihre Lernprozesse zielgerichtet, planvoll und somit effizient zu gestalten, ihnen gemäße Arbeitsformen zu erproben und eigene Lernwege zunehmend selbstständig zu entwickeln.

1.1.3 Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Spanischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Mit dem vorliegenden Lehrplan für das Fach Spanisch wird im Spannungsverhältnis von Kontinuität und notwendiger Neuerung die Lehrplanentwicklung seit 1981 fortgeschrieben, indem die kommunikativen und textwissenschaftlichen Ansätze in den Dimensionen des interkulturellen, prozessorientierten und selbstbestimmten Lernens erweitert werden. Die Schwerpunkte für die Qualitätsentwicklung fremdsprachlichen Lernens werden im Folgenden benannt und kurz kommentiert. Sie stehen im Einklang mit den Prinzipien für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts in der Sekundarstufe I:

- **Selbstbestimmtes und kooperatives Lernen stärken:** Der Spanischunterricht in der gymnasialen Oberstufe stärkt zusammen mit anderen Fächern das wissenschaftspropädeutische und berufsbezogene Arbeiten sowie den Erwerb von Fähigkeiten, Techniken und Methoden, die Selbstständigkeit und -verantwortung sachgerecht unterstützen. Lernen als aktiver, konstruktiver und selbstbestimmter Prozess bedeutet, Verantwortung in den unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit, die zur Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen erforderlich sind, zu übernehmen.
- **Interkulturelle Lernprozesse unterstützen:** Der Spanischunterricht kann günstige Voraussetzungen für interkulturelles Lernen schaffen, wenn er den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten bietet, exemplarisches soziokulturelles Wissen zu erwerben, sich mit sprachlicher und kultureller Pluralität auseinander zu setzen, durch Wahrnehmung und Perspektivwechsel sensibilisiert zu werden und Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation zu erwerben.
- **Den Anwendungsbezug stärken: Grenzüberschreitende und authentische Kommunikation herstellen:** Die Authentizität der Materialien und der Interaktion werden in der gymnasialen Oberstufe weiterentwickelt, indem wissenschaftspropädeutische Verfahren auch in Vorhaben erprobt werden, die den Unterricht öffnen für das Umfeld der Schule und die bereits vorhandenen Möglichkeiten des persönlichen grenzüberschreitenden Austauschs. Dies geschieht in zeitlich begrenzten Projektphasen (Exkursionen, Studienfahrten, internationalen Begegnungen, Betriebspraktika) sowie in langfristig den Unterricht begleitenden Vorhaben (Korrespondenzprojekte, Teilnahme an Wettbewerben, Forschungsprojekte).

- **Aktiven und kreativen Umgang mit Texten fördern:** Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik betonen die aktive Rolle des Rezipienten in Verstehensprozessen. Zudem gilt es, im fremdsprachlichen Handeln auch die ästhetischen Ausdrucksmittel von Sprache zu nutzen. So sind im Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe bewährte analytisch-interpretierende Verfahren durch Methoden komplementär zu ergänzen, die kreative und produktionsorientierte Formen des Umgangs mit literarischen Texten sowie Sach- und Gebrauchstexten weiterentwickeln.
- **Medienkompetenz entfalten:** Fremdsprachliches Handeln ist heute in vielen Bereichen – Freizeit, Studium und vielfältigen Arbeitsfeldern – medial vermittelt. Medienkompetenz bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe die rezeptive wie produktive „intelligente Nutzung“ des breiten Medienangebots für fremdsprachliche Kommunikations- und Lernprozesse erweitern. Für die Unterrichtsarbeit heißt dies, dass von einem offenen Textbegriff ausgegangen wird, der alle Vermittlungsformen von Texten in gleicher Weise in den Unterricht einschließt, also auch die Kommunikations- und Informationstechnologien.
- **Die eigene Mehrsprachigkeit für weiteres Sprachenlernen nutzen:** Unter den Aspekten der Übertragbarkeit von Lern- und Kommunikationsstrategien von einer Sprache auf andere Sprachen kommt es verstärkt darauf an, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Sprachlern- und -verwendungserfahrungen systematisch aufzuarbeiten, damit sie ihr Sprachwissen und -können in eigene kognitive Bezugssysteme integrieren. Für den Spanischunterricht, der häufig an der dritten oder vierten Stelle der Fremdsprachenfolge steht, bedeutet dies Nutzung und Entfaltung der in der Sekundarstufe I angebahnten methodischen Kompetenzen des Entdeckens von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Muttersprache, Zielsprache und anderen Sprachen, die Fähigkeit zum Klassifizieren, Generalisieren, Abstrahieren von sprachlichen und kulturellen Phänomenen, die Fähigkeit zum Hypothesenbilden und -testen, die Bereitschaft und Fähigkeit, an Vorwissen anzuknüpfen und dieses in neuen Kontexten zu aktivieren sowie die Fähigkeit, in als schwierig erkannten Situationen in die Kommunikation über Sprache einzutreten.

1.1.4 Die Kurstypen des Spanischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Das Fach Spanisch kann entweder **fortgeführte** oder **neueinsetzende** Fremdsprache sein. Aus der folgenden Darstellung ergeben sich die Rahmenbedingungen für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe:

Beginn des Spanischunterrichts	Jgst. 5	Jgst. 7	Jgst. 9	Jgst. 11
Standort des Spanischen innerhalb der Fremdsprachen	1. FS	2. FS	2. oder 3. FS	2., 3. oder 4. FS
Spanisch in der gymnasialen Oberstufe	fortgeführte Fremdsprache als Grund-(Gk(f)) oder Leistungskurs (LK(f))		neueinsetzende Fremdsprache als Grund-(Gk(n)) oder Leistungskurs (LK(n))	

Die unterschiedlichen Möglichkeiten, mit dem Unterrichtsfach Spanisch zu beginnen (siehe oben) und damit die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, finden auch ihren Niederschlag in der methodischen Gestaltung des Unterrichts; es trifft sowohl für den fortgeführten als auch für den neu einsetzenden Spanischunterricht zu, dass **Heterogenität** ein entscheidendes Kennzeichen der meisten Lerngruppen ist und deshalb bei didaktischen und methodischen Überlegungen berücksichtigt werden muss.

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Der Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe erfordert es, dass Ziele und, wo es möglich ist, auch Inhalte der einzelnen Fächer aufeinander bezogen werden; auf diese Weise sollen Voraussetzungen für eine Integration der Lernerfahrungen geschaffen werden. Fächerverbindendes und fachübergreifendes Lernen beruht auf der Idee der Ganzheitlichkeit und berücksichtigt in unterschiedlichen organisatorischen Ausgestaltungen eine stärkere Annäherung an die Komplexität von Wirklichkeit und schafft damit die Möglichkeit, sich schulisch den Problemen zu stellen, die sich mit der Spezialisierung innerhalb einzelner Bereiche nicht mehr lösen lassen. Außerdem ermöglicht fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen den Schülerinnen und Schülern die Übertragbarkeit von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schulen und so z. B. den instrumentellen Charakter von Methoden der Arbeit mit Texten und Medien zu erfahren.

Bei fächerverbindendem und fachübergreifendem Arbeiten geht es darum, Schnittmengen aufzugreifen, die den an der Arbeit beteiligten Fächern gemeinsam sind. Das heißt, dass die Arbeit über das einzelne Fach hinausweist und gleichzeitig in einer erweiterten und erweiternden Sichtweise wieder zu ihm zurückführt.

Prinzipiell bietet sich jedes Fach zu fächerverbindender oder fachübergreifender Arbeit an, in der Praxis werden sich aber vor allem Fächer des ersten und zweiten Aufgabenfeldes zusammenfinden. In diesen Fächern geht es stets um Weisen der Rezeption, der Produktion und der Reflexion von Unterrichtsinhalten, die auch in den vier Bereichen des Faches Spanisch vorfindbar sind. Sprachen sowie Fächer wie Kunst, Musik, Geschichte, Politik, Religionslehre, Philosophie, Sozialwissenschaften und Erdkunde beschäftigen sich mit soziokulturellen Inhalten; hier kann ebenso wie im Spanischunterricht interkulturelles Lernen stattfinden. Die Bereiche Sprache, Umgang mit Texten und Medien sowie Lern- und Arbeitstechniken sind auch für diese Fächer relevant und weisen hier mehr oder weniger große Überschneidungen auf.

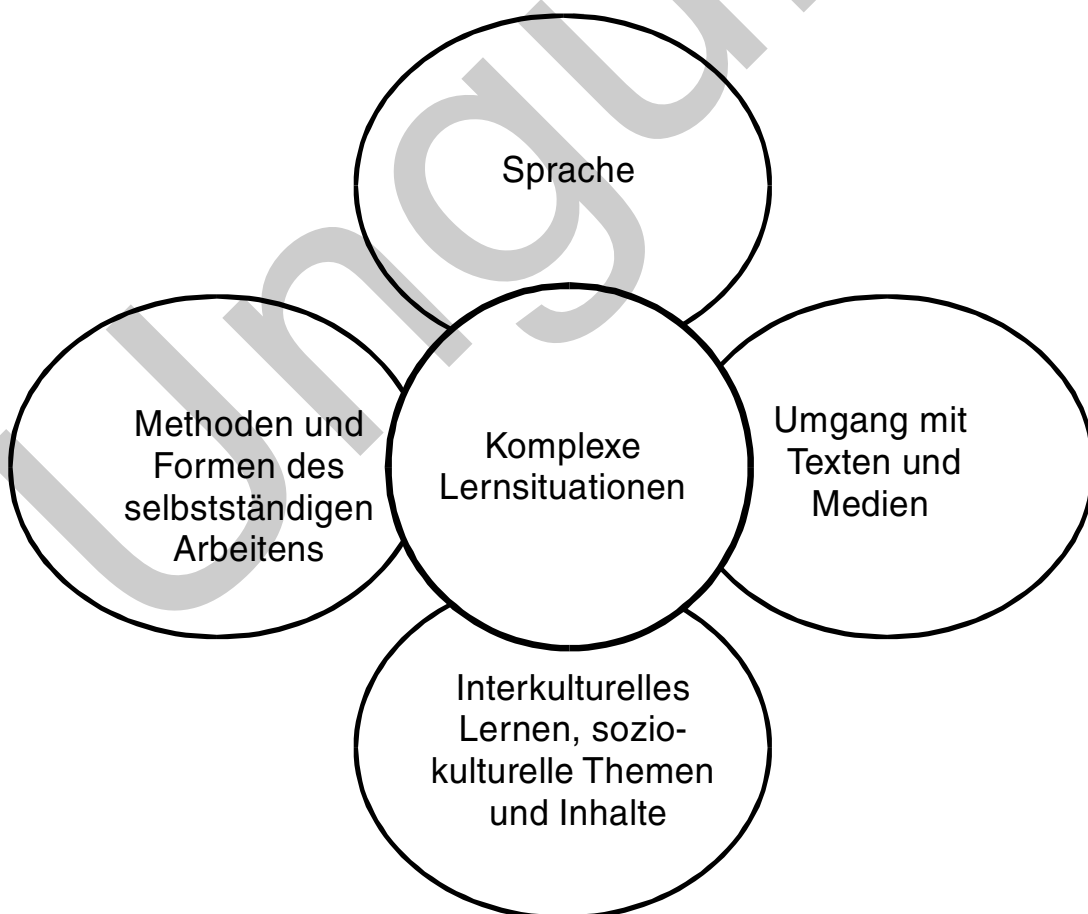
Das Fach Spanisch ermöglicht im Rahmen der Zusammenarbeit mit anderen Fächern spezielle Informationen zur Lebenswirklichkeit und zu künstlerisch-literarischen Manifestationen der spanischsprachigen Welt, weil die Lernenden einen Zugang zu originalsprachigen Quellen und Materialien haben und aus dem Spanischunterricht über ein spezielles Wissen verfügen. Sie verfügen ferner über Techniken zur selbstständigen Erschließung von Materialien und über prozedurales Wissen für den analytischen und gestalterischen Umgang mit authentischen Texten.

2 Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände

2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

Die Ausrichtung am Leitziel der **interkulturellen Handlungsfähigkeit**, also des kulturelle Grenzen überschreitenden und verbindenden Sprachhandelns als Grundlage und Zielvorstellung des Spanischunterrichts erfordert es, dass die Schülerinnen und Schüler Handlungsfähigkeit für komplexe Situationen der heutigen Lebenswirklichkeit erwerben. Entsprechend müssen die schulischen Lerngelegenheiten diese Komplexität widerspiegeln und vernetzt angelegt sein. Komplexität ergibt sich im Unterricht dadurch, dass Lernziele und Lerninhalte nicht nur jeweils einem Bereich des Faches entstammen, sondern immer aus mehreren Bereichen in komplexen (Lehr- und Lern-)Situationen zusammengeführt werden.

Didaktisches Prinzip des Spanischunterrichts als neueinsetzender Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe, aber auch als fortgeführter Fremdsprache aus der Sekundarstufe I ist das der **integrierten Vermittlung von Sprache, Wissen und Methode**. Insofern verdeutlicht die Einteilung nach Bereichen des Faches nur die unterschiedlichen Facetten/Ebenen des Unterrichts. Sie sind nicht chronologisch oder hierarchisch abzuhandeln, sondern werden in Unterrichtsplanung und –durchführung zu einem komplexen unterrichtlichen Geschehen verknüpft.



2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches

2.2.1 Sprache

2.2.1.1 Sprachverwendung

- Zielvorstellungen: Sprachliche Grundfunktionen
 - Beschreiben: sprachlich und bildlich dargestellte Handlungsabläufe und Situationen zunehmender Komplexität
 - Berichten: über den persönlichen Lebensbereich (Erlebnisse, Beobachtungen), über aktuelle Ereignisse
 - Erzählen und Ausdruck von Gefühlen: über selbst Erlebtes, über Filme, Bücher
 - Erklären: einfacher bis komplexer Zusammenhänge gesellschaftlicher und politischer Art, ggf. Sachzusammenhänge, persönliche Handlungsweisen
 - Stellung nehmen.

2.2.1.2 Kommunikative Fertigkeiten

Die Schülerinnen und Schüler erwerben sprachliche Strukturen, um in verschiedenartigen kommunikativen und beruflich-wissenschaftlichen Situationen mündlich und schriftlich, sprachlich und sachlich adäquat agieren und reagieren zu können.

- Kommunikation in Gesprächssituationen
- Textrezeption
- Vermitteln in zweisprachigen Situationen
- die Schülerinnen und Schüler erwerben kommunikative Fertigkeiten, um in einfacheren und komplexeren dialogischen Situationen adäquat zu reagieren
- sie lernen es, aus Hör- und Lesetexten Detail- und Globalinformationen zu entnehmen
- sie wenden bei der Lektüre von Texten intentional unterschiedliche Lesetechniken an
- sie sprechen situations- und rollengerecht
- sie sind in Situationen des Sprachmittels in der Lage, einfachere, auf Deutsch vorgebrachte Sachverhalte einer spanischsprachigen Person sinngerecht ins Spanische zu übertragen und komplexere Sachverhalte aus der spanischen Sprache ins Deutsche zu übertragen.

Es werden solche interaktiven kommunikativen Fertigkeiten angestrebt, die die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen,

- am aktuellen politischen und gesellschaftlichen Geschehen teilzunehmen
- mit spanischsprachigen Medien (Radio, Fernsehen, Internet, Film) umzugehen
- Bücher und Zeitungen zu lesen
- gesellschaftliche und kulturelle Fragestellungen zu erörtern und teilzunehmen an der Wertediskussion
- über den persönlichen Lebensraum zu berichten und zu erzählen
- Vergangenheit, Geschichte, Zukunftsvisionen/-utopien/-perspektiven zu thematisieren.

2.2.1.3 Sprachliche Mittel

- Die Schülerinnen und Schüler erwerben vollständige Kenntnisse der Aussprache und Orthographie. Bei der Aussprache stehen die kastilische und die lateinamerikanische Norm gleichberechtigt nebeneinander, wobei eine Norm konsequent angewendet wird.
- Der Wortschatz ist organisiert nach Prinzipien der Frequenz und der thematischen Anbindung.
- Die **Grammatik** umfasst die folgenden Themen:
 - Wortarten (Verb, Nomen, Artikel, Pronomen und Pronominaladjektiv, Adjektiv, Numerale, Adverb, Präposition und Konjunktion)
 - Satzglieder (Subjekt, Objekt, adverbiale Bestimmungen, Prädikat)
 - einfacher Satz (Aussagesatz, Fragesatz, Ausrufesatz)
 - Satzgefüge (Subjektsatz, Objektsatz, Adverbialsatz, realer und irrealer Bedingungsatz, Satzverkürzungskonstruktionen)
 - Wortbildung
 - Textkonstitution.

2.2.1.4 Sprache und Sprachgebrauch im Vergleich

Prozesse des Lernens und der Sprachverarbeitung werden gefördert und bewusstgemacht mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler dazu zu führen, selbstständig ihr Spanischlernen zu organisieren. Sie erwerben Handlungswissen und analytisches Wissen über die Sprache. Sie lernen, über Struktur und Funktion der Sprache nachzudenken.

Beim Erlernen der spanischen Sprache werden Sprachlernerfahrungen im Allgemeinen (alle bis dahin gelernten Sprachen) und im Besonderen (Latein und/oder Französisch, aber auch Englisch) nutzbar gemacht:

- Vokabeltraining
- Identität oder Differenz sprachlicher Strukturen
- Etymologien
- Internationalismen
- Wortbildungsmuster.

Über die Kontrastierung von Sprachen kann auch Zugang zu anderen romanischen Sprachen geschaffen werden. So bieten sich im Spanischunterricht besonders die anderen spanischen Sprachen Katalanisch und Galizisch an.

2.2.2 Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte

2.2.2.1 Die spanischsprachigen Länder (Europa, Amerika, Afrika) – Themen/Inhalte/Situationen¹⁾

- Jugend und Freizeitverhalten: Musik/Popgruppen/Kino/Rolle der Vorbilder aus der angloamerikanischen Welt
- spanische Jugendliche und Elternhaus – Veränderungen in der Familienstruktur
- Darstellung von Lebensweisen und Empfindungen der Jugendlichen in (Auszügen von) Texten und Filmen (Beispiele: Como ser una mujer y no morir en el intento von Carmen Rico-Godoy, Anthologie: Cuentos con walkman mit relatos u. a. von Isabel Brinck, Daniela Márquez, Historia del Kronen von José Angel Mañas oder Bajarse al moro von Luis Alonso de Santos)
- Wanderungsbewegungen (éxodo rural in Teilen Lateinamerikas/reconstrucción de pueblos abandonados in Spanien)
- Spanien als Mitglied der EU / Probleme des Arbeitsmarktes / Jugendarbeitslosigkeit
- Globalisierung von Wirtschafts- und Arbeitsmarktproblemen durch zunehmende Verflechtung des Weltmarktes (also z. B. Lateinamerika und Europa) als für die Wirklichkeit der Jugendlichen relevantes Schwerpunktthema
- Drogen – ein Europa, Lateinamerika und USA verbindendes Thema, das eng verbunden ist mit der Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituation/Rolle der multinationalen Konzerne
- Umgang mit der Umwelt – Überfischung der Meere (Spanien in Kanada, Japan vor der chilenischen Küste), Abholzung der Urwälder (Südchile, Brasilien, Peru), Ausbeutung der Bodenschätze); das Projekt der costa-ricanischen Regierung, die Flora des Landes wissenschaftlich zu erforschen und eine Pflanzen- und Gen-Bank anzulegen, als nachahmenswerter Versuch zum Schutz der nationalen Ressourcen
- aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen im gesellschaftlichen Leben Kubas oder Mexikos
- transkulturelle Erfahrungen im Umgang mit Literatur; Herausforderung zu interkulturellem Vergleich und zu Überlegungen zur Konfliktbewältigung im Schulalltag: z. B. das „mobbing“ als aktuelles Problem der Arbeitswelt in den hoch industrialisierten Ländern in der literarischen Verarbeitung von Rosa Monteros Roman Amado Amo; Establishment und Außenseitertum – die gesellschaftliche Doppelmoral entlarven in Miguel Mihuras Theaterstück Tres Sombreros de Copacabana; sich wertend auseinander setzen mit Außenseitern und gesellschaftlichen Normen, angeregt durch die Lektüre von Einaktern der Historias Mínimas von Javier Tomeo, der die Lebensverhältnisse in diesen Stücken satirisch überspitzt und die somit gerade für Heranwachsende, die dabei sind, ihr eigene Rolle in der Gesellschaft zu definieren, ein hohes Motivationspotenzial bieten.
Im anspielungsreichen Titel der Anthologie McOndo von in den sechziger Jahren geborenen spanischsprachigen Autoren deutet sich eine literarische Globalisierung an: der lateinamerikanische Mythos von McOndo, McDonald's als US-amerikanisches Symbol für den Lebensstil einer Generation, (elektromagneti-

1) Die Themenvorschläge stellen keinen Kanon dar. Sie entsprechen dem aktuellen Stand bei Abfassung des Lehrplans und müssen weiter entwickelt werden.

sche) Wellen als Zeichen für mediale Vernetzung verbinden sich zu einem neuen Ganzen, das nicht mehr die Andersartigkeit betont. Die Texte sind nicht sozialkritisch-appellativ oder aufklärerisch-anklagend, sondern schildern individuelles und privates Leben in einem Lateinamerika, das gekennzeichnet ist von Überbevölkerung, Umweltverschmutzung, Autobahnen, McDonald's, mit Schwarzgeld erbauten Fünf-Sterne-Hotels und Anlagen mit Eigentumswohnungen, Einkaufszentren, Armutsvierteln, Kabelfernsehen etc.

- Vielfalt und Einheit in Europa – literarische Texte spanischer Autorinnen und Autoren: Dorfsterben und Landflucht in Julio Llamazares' *La lluvia amarilla*; die Auseinandersetzung Jugendlicher mit ihrem Elternbild in Adelaida García Morales' in *El Sur* oder Juan Madrid in cuentos wie *Inspección de Guardia* (Perspektive eines Jugendlichen) oder in *La Mirada* (Perspektive eines Vaters)
- Verdeutlichung kultureller und historischer Äquivalenzen und Differenzen durch (auszugsweise) Lektüre von Werken lateinamerikanischer Autorinnen: *Como agua para chocolate* und *Mal de amores* der Mexikanerinnen Laura Esquivel und Angeles Mastretta als fantasievolle Beispiele für die ungewöhnliche Lebensgestaltung junger Mädchen in der Zeit der mexikanischen Revolution; das Leben der Protagonistin Patria/Yocandra in der Mangelwirtschaft im Cuba des ausgehenden 20. Jahrhunderts in *La nada cotidiana* der Kubanerin Zoé Valdés; die Lebensentwürfe von Menschen werden erfahrbar gemacht in *Nosotras que nos queremos tanto* von Marcela Serrano
- Ereignisse und Auswirkungen des spanischen Bürgerkriegs – ein neuer Blick durch das Theaterstück *Las bicicletas son para el verano* von Fernando Fernán Gómez
- individuelle Betrachtung von Erlebnissen und Erfahrungen mit Phänomenen des Alltagslebens sowie die – auch spezifisch weibliche – Wahrnehmung von Begegnungen durch den Umgang mit neuen Gedichten von Almudena Guzmán, Ana Rossetti, Gloria Fuertes, Gioconda Belli und Rafael Morales
- das aktuelle spanische Theater der achtziger Jahre in *Noches de amor efímero* von Paloma Pedrero.

2.2.2.2 Auseinandersetzung mit sprachlichem Pluralismus und kultureller Identität

- Lateinamerika als kulturelle und historische Einheit?
- Andenstaaten – La-Plata-Staaten – Karibik – Mittelamerika – Mexiko – spanischsprachige Bevölkerung in den USA
- Interessen, Perspektiven, Lebensentwürfe Jugendlicher unterschiedlicher Ethnien und sozialer Schichten z. B. durch und aus *testimonios* kennen lernen
- sprachliche und ethnische Pluralität in Lateinamerika (indigene und kreolische Sprachen/indigene Bevölkerung/criollos/mestizos) kennen lernen (sprachliche Diskriminierung, Primat des Spanischen)
- sprachliche und ethnische Pluralität in Spanien (países catalanes, Euzcadi, Galicia, gitanos, inmigrantes africanos). Zusammenhang zwischen Grad der Identifikation mit der eigenen Sprache und wirtschaftlicher Macht.

2.2.2.3 Strategien interkultureller Kommunikation anwenden

Die praktische Bewältigung interkultureller Situationen setzt die Antizipation, Vermeidung und Reparatur von Missverständnissen in der Kommunikation mit Mitgliedern anderer Kulturen voraus. Im Einzelnen handelt es sich um praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten wie z. B.:

- die einfühlsame Gestaltung der eigenen Hörer- und Sprecherrolle im Gespräch
- konfliktträchtige, möglicherweise unangenehme oder verletzendende Themen oder Situationen vermeiden bzw. entschärfen
- eigene Mitteilungen daraufhin überprüfen, ob sie für Menschen, die in anderen soziokulturellen Kontexten leben, erklärungsbedürftig sind, erforderliche Erklärungen und Beispiele zur Veranschaulichung adressatengerecht formulieren
- die Auswirkungen von sprachlichen Fehlern bzw. kulturellen Normabweichungen einschätzen, thematisieren und ggf. ausräumen
- in Situationen von Mehrsprachigkeit zurecht kommen.

2.2.3 Umgang mit Texten und Medien

2.2.3.1 Analytisch-interpretatorischer Umgang mit Texten und Medien

- Die Schülerinnen und Schüler wenden zielgerichtet unterschiedliche Hör-, Lese- und Sehtechniken an, um mündliche und schriftliche Sach- und Gebrauchstexte, literarische Texte und Filme zu verstehen. Sie entnehmen Detail- oder Globalinformationen und verarbeiten diese unter bestimmten Fragestellungen. Sie analysieren die Texte mit Hilfe geeigneter Verfahren und bewerten sie auf der Grundlage der Analyseergebnisse.
- Sie kennen Lesetechniken und wenden sie an.
- Sie nutzen audiovisuelle Medien, um an authentischen, rezeptiven, spanischsprachigen Situationen teilzunehmen. Sie entwickeln Verfahren, Hörtexte global und/oder selektiv zu verstehen und jemandem den Inhalt/die Hauptaussage zu berichten, jemanden zu informieren etc.
- Schülerinnen und Schüler nutzen die neuen Kommunikationstechnologien für den individuellen Lernprozess. Sie erstellen und erweitern Vokabeldateien unter jeweils neuen Gesichtspunkten und je nach Erfordernissen. Sie geben spanischsprachige Texte ein und klassifizieren die Lexik. Sie stellen grammatische Beziehungen dar und erforschen Regelmäßigkeiten und Abweichungen.
- Unterschiedliche Medien (literarische Texte, Presseerzeugnisse, Internet, CD-ROM, Fachbücher etc.) werden als Informationsquellen zur Erschließung zielsprachlicher Inhalte genutzt.

2.2.3.2 Kreativ/gestalterischer Umgang mit Texten und Medien

- Die Schülerinnen und Schüler gestalten mündliche und schriftliche Texte unterschiedlicher Textsorten selbstständig um.
- Sie schreiben z. B. einen informierenden Text um in einen appellativen (und verwenden dabei unterschiedliche sprachliche Mittel der Gestaltung, wie etwa direkte Imperative, Modalverb- und Konjunktivkonstruktionen mit Aufforderungsfunktion u. Ä.).

- Sie unterscheiden bei literarischen Texten zwischen bewussten Eingriffen in die Textwirklichkeit, die sie kreativ verändern und verfremden, und dem implizit analytischen Eintauchen in die Textwirklichkeit, indem sie versuchen, z. B. unter Beibehaltung der Stilebene des Textes und der Situation, in der sich die Textfiguren befinden, z. B. Rollen einzunehmen oder Textteile hinzuzufügen. Schülerinnen und Schüler antizipieren den Textfortgang durch implizit-analysierende Lektüre der Texte, durch das Sich-bewusst-Machen (und die Analyse) von eigenen Erwartungen an den Text und (objektiven) Textbefunden. Über das Spannungsverhältnis zwischen eigener Erwartung und Frustration der Erwartung ergeben sich Erkenntnisse über Rezeptionsverhalten.
- Gedichte können sich über verschiedene methodische Varianten (Lückentextverfahren, Verfahren der Erwartungslenkung, fortlaufende Schreibung) erschließen.
- Sie gestalten eine Lesung, bei der sie eigene und fremde literarische Produkte frei vortragen.
- Sie gestalten geschriebene Texte um in Hörtexte oder Hörszene, drehen ein Video oder einen Videoclip zu einem Sachthema oder einem literarischen Thema. Sie machen aus einer Fotonovela oder einem Tebeo einen Roman/eine Erzählung oder umgekehrt.

2.2.4 Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

2.2.4.1 Verantwortung für den eigenen Spracherwerbsprozess übernehmen

Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernprozess, indem sie bestimmte Methoden anwenden, sie für ihr eigenes Lernverhalten modifizieren, sich ihre individuellen Lernstrategien bewusst machen und diese anwenden.

Durch entdeckendes Lernen, bewusstes Auffinden und Erforschen sprachlicher Regelmäßigkeiten erlangen sie Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz.

2.2.4.2 An Projekten und komplexen unterrichtlichen Vorhaben mitarbeiten

Sie organisieren den Lernprozess selbstständig, nehmen die unterrichtlichen Angebote an und nutzen sie. Sie wählen Themen und Gegenstände für Projekte, organisieren den Prozess selbstständig, legen die Arbeit auf ein Ergebnis hin an und gestalten dieses.

2.2.4.3 Längerfristig gestellte Aufgaben bearbeiten

Sie bearbeiten längerfristig gestellte Aufgaben, etwa im Rahmen eines Projekts als Gruppenarbeit oder als individuell zu erstellende Facharbeit, indem sie sich selbstständig Material beschaffen, dies alleine oder in der Gruppe auswählen, unter bestimmten Gesichtspunkten bündeln und zusammenstellen, kritisch beleuchten, referieren, kommentieren und bewerten. Sie arbeiten ökonomisch und zielgerichtet.

2.2.4.4 Methoden und Verfahren der Arbeit mit Texten

Sie entnehmen manifeste und latente Informationen aus unterschiedlichen schriftlichen und mündlichen Textsorten. Sie können Manuskripte „mit dem Stift“ bearbeiten und überarbeiten, indem sie z. B. Gliederungssignale und Schlüsselwörter, Oppositionen und Äquivalenzen, Tempusstruktur und Modalitäten markieren. Sie vermögen es, Texte zu gliedern und Verfahren zur adressatengerechten Gestaltung anzuwenden. Sie verwenden Hilfsmittel wie Fachliteratur, Lexika, Wörterbücher, geeignete Software und können exzerpieren.

2.3 Obligatorik und Freiraum

In den vorausgehenden Abschnitten des Kapitels 2 sind – nach Bereichen des Faches geordnet – Lernziele, Lerninhalte und Themen für den Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe aufgeführt. Ihre Auswahl und Zusammenführung zu komplexen Situationen des sprachlichen Lernens liegt in der Verantwortung der Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die sich bei der Planung und Gestaltung des konkreten Lerngeschehens von den Lernvoraussetzungen und Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie von den Prinzipien und Schwerpunkten des Schulprogramms leiten lassen.

Im Folgenden werden diejenigen Fähigkeiten und Kenntnisse noch einmal zusammengestellt, über die alle Schülerinnen und Schüler verbindlich mit Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen sollten, wenn sie mit Erfolg am Spanischunterricht teilgenommen haben. Diese Obligatorik ist so angelegt, dass einerseits Klarheit bezüglich der zu erwartenden Fähigkeiten und Kenntnisse hergestellt wird, dass andererseits Freiräume geschaffen werden, die der pädagogisch-fachlichen Individualisierung des Lerngeschehens in den Kursen dienen, denn die thematisch-inhaltliche Konkretisierung der Obligatorik ist in erheblichem Maße Gegenstand der Planungsprozesse an der jeweiligen Schule.

Sprache

Die Darstellung der obligatorischen Lernziele und -inhalte orientiert sich im Bereich „Sprache“ am Allgemeinen Europäischen Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen, der im Auftrag des Europarats entwickelt worden ist, damit die Dokumentation des Lernstands beim Spracherwerb auch im internationalen Kontext vergleichbar gehandhabt werden kann und so auch grenzüberschreitend transparent wird, vgl. Anhang. Für die anderen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts – Interkulturelles Lernen und soziokulturelle Kenntnisse/Umgang mit Texten und Medien/Lern- und Arbeitstechniken, Methoden – existiert noch kein gemeinsames europäisches Bezugssystem, mit dem Lernerfolge nach Kompetenzstufen beschrieben werden.

Von den Schülerinnen und Schülern, die erfolgreich am Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe teilgenommen haben, werden die im Folgenden aufgeführten sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten verbindlich erwartet. Sie

entsprechen im GK (n) in aller Regel der Stufe B1 (= Threshold), im LK (f) mindestens B2 (= Vantage), wobei in einigen Lernfeldern auch die Stufe C1 (= Effective Proficiency) erreicht wird. Die übrigen Kurstypen bewegen sich im Leistungsspektrum zwischen diesen Stufen.²⁾

Alle in diesem Bereich genannten Gegenstände, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Sprechakte sind für alle Grund- bzw. Leistungskurse verpflichtend. Besonders verwiesen sei auf die obligatorische Behandlung aller grammatischen Erscheinungen, insbesondere die der Großphänomene des subjuntivo und der Vergangenheitstempora. Je nach Sprachlernbeginn ist ein unterschiedlicher Grad an Differenzierung erreichbar. So sollten die Schülerinnen und Schüler im GK(n) bzw. im LK(n) mit Abschluss der gymnasialen Oberstufe über folgende Fähigkeiten und Kenntnisse verbindlich verfügen:

	Grundkurs (n)	Leistungskurs (n)
Hörverstehen	Sie können deutlich gesprochener Standardsprache wichtige Informationen entnehmen, wenn sich die Mitteilung auf vertraute Themen bezieht, auf die man üblicherweise am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Freizeit, etc. trifft. Gleiches gilt – vorausgesetzt, es wird relativ langsam und deutlich gesprochen – für das Verstehen vieler Radio- und Fernsehprogramme, die über aktuelle Ereignisse berichten oder Themen des persönlichen und/oder beruflichen Interesses ansprechen.	Sie können umfangreichere gesprochene Texte (Referate, Vorträge, Monologe) verstehen und komplexeren argumentativen Zusammenhängen folgen – vorausgesetzt, die Themen sind ihnen einigermaßen vertraut. Die meisten Programme in den Medien werden verstanden, sofern Standardspanisch nicht übermäßig schnell gesprochen wird.
Leseverstehen	Sie haben im Verlauf der gymnasialen Oberstufe mindestens einen längeren narrativen, einige lyrische Texte und einen szenischen/dramatischen Text gelesen. Sie können Artikel und Berichte über aktuelle Ereignisse und Probleme lesen, in denen die Verfasser einen bestimmten Standpunkt vertreten oder eine bestimmte Perspektive einnehmen. Sie können zeitgenössische Prosa lesen.	In den Textvorlagen werden stilistische Besonderheiten wahrgenommen und beim Verstehensprozess berücksichtigt.

2) Vgl. dazu die Kompetenzstufen des Europarats im Anhang.

Mündlicher Sprachgebrauch, Interaktion	Sie sind den Anforderungen sprachlich gewachsen, die sich üblicherweise auf Reisen in spanischsprachigen Ländern stellen. Sie können sich dann auch unvorbereitet an Gesprächen beteiligen, wenn ihnen die Themen vertraut sind. Sie können über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Meinungen und Pläne begründen, eine Geschichte erzählen, den Inhalt von Büchern und Filmen zusammenfassen.	
Schriftliche Textproduktion	Sie können einen einfachen zusammenhängenden Text zu Themen verfassen, mit denen sie vertraut oder die von persönlichem Interesse sind. Sie können einen persönlichen Brief schreiben, in dem Erfahrungen und Eindrücke beschrieben werden. Sie können in einem Essay, Bericht oder Referat Informationen vermitteln und sich begründet für oder gegen Positionen aussprechen.	Sie können sich schriftlich zu einem breiteren Spektrum von Themen äußern, mit denen sie vertraut oder die von persönlichem Interesse sind. Sie können in einem Essay, Bericht oder Referat Informationen vermitteln, sich begründet und in differenzierterer Weise für oder gegen Informationen aussprechen. Sie können in umfangreicheren Texten (z.B. Brief) die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen herausstellen und kommentieren.
Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, Korrektheit	Sie benutzen das grundlegende Repertoire von sprachlichen Mitteln einigermaßen korrekt, die für wiederkehrende Situationen der Alltagskommunikation charakteristisch sind. Fehler, die ihnen unterlaufen, sind nicht systemischer Art und verursachen in aller Regel keine Missverständnisse.	Sie benutzen sprachliche Mittel weitgehend korrekt. Fehler, die ihnen unterlaufen, sind nicht systemischer Art und verursachen in aller Regel keine Missverständnisse. Im Übrigen sind sie in der Lage, die meisten Fehler selbst zu korrigieren.
Ausdrucksvermögen, kommunikative Reichweite	Sie verfügen über ein hinreichendes Repertoire sprachlicher Mittel, um sich über persönliche Interessen und über die wichtigsten allgemein interessierenden Themen zu verständigen – wenn auch gelegentlich zögernd und mit Umschreibungen. Dabei suchen sie nicht auffällig nach geeigneten Wörtern und benutzen gelegentlich auch komplexere syntaktische Strukturen.	Sie verfügen über ein ausreichend breites Repertoire von sprachlichen Mitteln, um klare Beschreibungen zu geben, Meinungen und Standpunkte zu den meisten Themen von allgemeinem Interesse zu formulieren. Dabei suchen sie nicht auffällig nach geeigneten Wörtern und benutzen auch komplexere syntaktische Strukturen.

Interkulturelles Lernen, soziokulturelles Wissen

Die Thematiken „Die spanischsprachigen Länder“ sowie „Die Auseinandersetzung mit sprachlichem Pluralismus“ und „Die Anwendung von Strategien interkultureller Kommunikation“ müssen mindestens einmal in der gymnasialen Oberstufe explizit Unterrichtschwerpunkt sein.

Bei der Umsetzung bestehen große Freiräume: In der Qualifikationsphase sind in jeweils mindestens zwei Quartalen Unterrichtsvorhaben mit den Schwerpunkten Lateinamerika einerseits und Spanien andererseits verpflichtend, wobei eines grenzüberschreitend angelegt sein muss, z. B. als persönliche Begegnung, als brieflicher Kontakt o. ä. Die Inhalte sollen dabei repräsentativ und exemplarisch sein, d. h., es sind Grundphänomene der spanischsprachigen europäischen und amerikanischen Gesellschaft zu behandeln, die ihrerseits auch Bedeutung haben für unsere eigene Gesellschaft. Sie sollen für die jungen Menschen von Zukunftsrelevanz sein und dazu beitragen, dass sich ihnen gesellschaftliche Perspektiven eröffnen und Anknüpfungspunkte bieten für die Antizipation eigener Lebensentwürfe. Hierzu können die vornehmlich angelsächsisch geprägten kulturellen Strömungen und globalen Befindlichkeiten der Jugendlichen gehören, wie sie sich widerspiegeln in Musik, Film, Fernsehen, Internet, Literatur, Werbung, Sport, Mode sowie Essen und Trinken. Ausgehend von dieser (teil-)identischen Jugendkultur werden die spezifischen nationalen Ausprägungen Unterrichtsthema sein, so etwa spanische Liedtexte, Jugendzeitschriften, Jugendliteratur u. Ä.

Daneben sind verschiedene Bevölkerungsgruppen der spanischsprachigen Welt in den Blick zu nehmen, wie z. B. los pueblos indígenas, mestizos, criollos, africanos; las autonomías, la población gitana, la población de origen africano. Zu fragen ist nach ihrer Identität und nach den wirtschaftlich-politischen Bedingungen, unter denen sie leben. Dabei sind v. a. im Leistungskurs und in den Kursen des fortgeführten Spanischunterrichts auch Rückblicke auf die Geschichte hilfreich und besonders dann, wenn sie dem Verständnis der aktuellen Situation dienen, unverzichtbar. Derartige Kenntnisse sind nicht nur relevant für Aufenthalte in den spanischsprachigen Ländern, sondern auch für unsere hiesige multikulturell geprägte Gesellschaft und für ein vereintes Europa.

Exemplarisches soziokulturelles Wissen	Die Schülerinnen und Schüler kennen Beispiele hispanophoner Lebenswirklichkeiten, können anhand repräsentativer Beispiele nachvollziehen, wie Menschen ihren Alltag leben. Sie begreifen dieses Wissen als dynamisches Wissen, stellen es in Bezug zu ihren eigenen Einstellungen, Haltungen und Weltansichten und können zwischen ihnen vermitteln. Mit Blick auf Spanien und Lateinamerika haben sie sich anhand repräsentativer Beispiele eine strukturierte Vorstellung von Lebenswirklichkeiten – in ausgewählten Bereichen auch in historischer Vertiefung – aufgebaut.
Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität:	Sie wissen und können durch Beispiele belegen, dass die Gesellschaften des hispanophonen Sprachraums sprachlich, kulturell, ethnisch und sozial in komplexer Weise gegliedert sind und haben sich exemplarisch mit den Lebensbedingungen, Sichtweisen und Interessen ausgewählter Minderheiten auseinandergesetzt.
Sensibilisierung durch Wahrnehmung und Perspektivwechsel	Sie nehmen kulturspezifische Differenzen wahr und beziehen sie auf den eigenen Verstehenshorizont und die eigenen Lebensbedingungen. Sie sind auch in der Lage, kulturbedingte Sichtweisen zu erkennen und sie selbst im Perspektivwechsel zu erproben. Dabei können sie im Spannungsfeld der eigenen und der anderen Kultur kritische und reflektierte Distanz herstellen und auch Empathie entwickeln. Kommunikationsrelevante Kompetenzen wie z. B. gezielte Beobachtungsfähigkeit, Sensibilität für Gestik, Mimik und Körpersprache, Antizipation, Vermeidung und Überwindung von Kommunikationsschwierigkeiten sind ihnen vertraut.
Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation	Sie sind zunehmend sensibel für Fragen, die für die Kommunikationspartner unangenehm oder verletzend sind und können solche Schwierigkeiten entschärfen oder ausräumen. Sie sind in der Lage, dieses Wissen für neue Kontakte und andere Sprach- und Kulturbegegnungen auch ausserhalb von Schule zu nutzen.

Umgang mit Texten und Medien

Die Schülerinnen und Schüler erwerben über Druckmedien, Literatur, Filme, Fernsehen, Internet sowie persönliche Kontakte Sprach- und Sachwissen und erlernen dabei Strategien interkultureller Kommunikation. Für alle Kurstypen verpflichtend ist sowohl die Beschäftigung mit dem analytisch-interpretatorischen Umgang mit Texten und Medien als auch mit dem kreativ-gestalterischen Umgang mit Texten und Medien. Beide Herangehensweisen an Texte und Medien müssen Schwerpunkte des Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe sein.

Textanalytische Teilfertigkeiten (Lesetexte, Hörtexte, mehrkanalige Texte)	Grundkurs (n)	Leistungskurs (n)
	<ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Leseerfahrungen in der spanischen Sprache und sind in der Lage, (überwiegend kürzere) authentische Texte zu lesen, die verschiedenen Textsorten (literarische Texte, Sachtexte, unterschiedlich medial vermittelte Texte) angehören. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Leseerfahrungen in der spanischen Sprache und sind in der Lage, authentische Texte zu lesen, die verschiedenen Textsorten (literarische Texte, Sachtexte, unterschiedlich medial vermittelte Texte) angehören.
	<p>Sie sind in der Lage, in Abhängigkeit vom Verwendungszweck eine angemessene Methode der Textbearbeitung zu wählen, die stärker darauf zielt, einen informationsverarbeitenden, argumentativen, deutend – verstehenden oder (literarisch-künstlerisch) gestaltenden Schwerpunkt zu setzen.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> Sie verfügen über exemplarisches Wissen in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen literarischen Texten verschiedener Gattungen. Sie sind in der Lage, literarische Texte im Sinne von Modelltexten als Orientierungsmuster für den eigenen gestaltenden Umgang mit Texten zu nutzen. Sie haben sich beispielhaft mit der Wirkung literarischer Texte auseinandergesetzt. 	<ul style="list-style-type: none"> Sie verfügen über ein vertieftes exemplarisches Wissen in der Auseinandersetzung mit vorwiegend zeitgenössischen literarischen Texten verschiedener Gattungen. Sie sind in der Lage, literarische Texte im Sinne von Modelltexten als Orientierungsmuster für den eigenen gattungsspezifisch gestaltenden Umgang mit Texten zu nutzen. Sie haben sich auf breiterer Basis mit der Wirkung literarischer Texte auseinandergesetzt. Sie sind in der Lage, auch Texte in historischer Perspektive zu verstehen.
	<ul style="list-style-type: none"> Im Umgang mit Texten erschließen sie wesentliche Ausschnitte der hispanophonen Wirklichkeit. Durch den Umgang mit Texten können sie sich durch gezielte Informationsentnahme in spezifischen Lebenssituationen (z. B. Berufsleben, Wissenschaftsbetrieb) orientieren und handlungsfähig sein. Durch ihre Auseinandersetzung mit Inhalt und Struktur von Sendungen in Radio und Fernsehen haben sie Einblicke in authentische Ausschnitte der spanischsprachigen Lebenswirklichkeit erhalten. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Sie haben mindestens einmal einen exemplarischen Einblick in den Umgang mit Filmen der spanischsprachigen Welt erhalten. 	<ul style="list-style-type: none"> Sie haben sich exemplarisch mit Darstellungsweisen in Filmen der spanischsprachigen Welt beschäftigt.

Lern- und Arbeitstechniken

Alle hier aufgeführten Aspekte müssen im Laufe der gymnasialen Oberstufe explizit Gegenstand des Unterrichts sein. Hierbei sollte sich die Gewichtung vor allem an den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Die selbstständige **Gestaltung** mindestens zweier bedeutender **Unterrichtsvorhaben** wird durch individuelle Lernberichte über Prozess und Ergebnis der Unterrichtsvorhaben sowie zunehmend über Methodenbeherrschung und Grad der Selbstevaluation dokumentiert.

<p>Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen und die kontinuierliche Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen übernehmen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sie können Sprachlern-, Lese-, Hörverstehens- und Textentschlüsselungsstrategien anwenden. ● Sie entwickeln Sprachlernstrategien, indem sie Strukturkenntnisse des Spanischen anwenden und Erfahrungen aus der Muttersprache sowie weiterem Fremdsprachenerwerb nutzen. ● Sie können fachbezogene Arbeitsmittel (z. B. Wörterbücher, Enzyklopädien, Glossare) selbstständig nutzen. ● Sie sind in der Lage, mit neuen Kommunikationstechnologien im und für den Spanischunterricht kompetent umzugehen.
<p>Komplexe Themen-, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig bearbeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sie kennen und beherrschen grundlegende Techniken des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens (Recherche, Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz). ● Sie verfügen über adressatenorientierte und themengerechte Techniken der Präsentation von Arbeitsergebnissen.
<p>Soziale und kooperative Lernfähigkeiten gewinnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sie sind in der Lage, eigene Lernprozesse zu reflektieren und zu gestalten, sowie in Phasen von Gruppen- und Projektarbeit ihren Lern- und Arbeitsprozess weitgehend selbstständig bzw. im Team zu organisieren und zu evaluieren. ● Sie sind in der Lage, Gespräche in der Zielsprache zu moderieren. ● Sie sind in der Lage, in kooperativen Unterrichtsformen die Zielsprache als Arbeitssprache zu verwenden.

Zu beachten sind ferner die Ausführungen zum Lernniveau in Grund- und Leistungskursen (Kapitel 3.3).

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen, auf Studium und Beruf vorzubereiten. Die Unterrichtsorganisation soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften allgemeinen Bildung

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung erhalten (vgl. Kapitel 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die in den Richtlinien mit

- dem Erwerb wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens
 - der Entwicklung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens
 - der Entwicklung von wissenschaftlichen Verhaltensweisen
 - der Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit
- umschrieben werden.

Der Unterricht ist also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können. Die Prinzipien, denen hierbei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 der Richtlinien „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben. Hierbei ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird. Dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden- und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lernen und Lernen in sinnstiftendem Kontext hergestellt werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

- die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist
- Schülerinnen und Schüler aktiv lernen
- Schülerinnen und Schüler kooperativ lernen
- Vorwissen abgesichert, aufgegriffen und Lernfortschritt ermöglicht wird
- die Aufgabenstellungen komplex sind
- die Aufgabenstellungen auch auf Anwendung und Transfer ausgerichtet sind.

Fachliche Systematik, verbunden mit dialogischen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements, sind die inhaltlichen Bezugspunkte für die Lernorganisation (vgl. Kapitel 3 „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“).

3.2 Gestaltung der Lernprozesse

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihren eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens zu folgen.

Gegenstandsorientierung bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich (vgl. Bereiche des Faches) in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe laufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

Methodenorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch etc.) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements beschrieben, die geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler aktiv tätig sein lassen, sind hier von besonderer Bedeutung.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein.

Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte darf nicht zu einer Stoffhäufung führen. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert werden kann. Lernzuwachs und Progression müssen deutlich werden.
- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und entsprechende Kompetenzen progressiv aufbauen und sichern.

Die Auswahl von Unterrichtsinhalten erfolgt vor dem Hintergrund der Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, d. h. Verarbeitungstiefe und Komplexität der Inhalte stehen in Interdependenz zur sprachlichen Kompetenz. Während im fortgesetzten Spanischunterricht der sprachliche Grundkurs mit Beginn der Jahrgangsstufe 11 als weitgehend abgeschlossen betrachtet werden kann, wird in Spanisch als neu einsetzender Fremdsprache die Sprachkompetenz erst progressiv entwickelt.

Im **Bereich des Faches Sprache** sind alle grammatischen Erscheinungen, insbesondere die Großphänomene des subjuntivo und der Vergangenheitstempora, obligatorisch zu behandeln. Syntaktische Phänomene, die eher stilistische Funktion haben, wie etwa Satzverkürzungsstrukturen, sind in Spanisch (n) fakultativ.

Die Inhalte ergeben sich aus den **Bereichen des Faches**, die vertikal und horizontal miteinander vernetzt werden. Unterrichtsmethodisch bindend ist das Prinzip des integrierten Sprach-, Sach- und Methodenunterrichts.

Ein Kriterium für die Auswahl von Materialien ist, dass sie sich dazu eignen, aus ihnen heraus Fragestellungen zu entwickeln, die für die jungen Menschen von Zukunftsrelevanz sind und die mithin gesellschaftliche Perspektiven eröffnen und Anknüpfungspunkte bieten für die Antizipation eigener Lebensentwürfe (z. B. in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Jugendkulturen).

Schülerinnen und Schüler erwerben über Druckmedien, Literatur, Filme, Fernsehen, internet sowie persönliche Kontakte aus unterschiedlichen Perspektiven Sprach- und Sachwissen zu den angesprochenen Themen und erlernen so Strategien interkultureller Kommunikation.

Die Inhalte können an unterschiedlichen Gegenständen erarbeitet werden. So kann z. B. das Thema der Mehrsprachigkeit in Spanien festgemacht werden an Cataluña, País Vasco, Galicia oder auch an Aragón oder Valencia. Die Schülerinnen und Schüler erwerben mithin Kenntnisse, die übertragbar sind auf ähnliche Situationen; gleichzeitig erlernen sie Verfahren, wie sie nicht-übertragbare Spezifika erkennen. Es ist entsprechend günstig, wenn die Schülerinnen und Schüler selbstständig an einem anderen Unterrichtsgegenstand Unterschiede und Äquivalenzen herausfinden. So könnte die sprachliche und kulturelle Identität des katalanischen Volkes erarbeitet werden, nachdem die Rolle der lengua mapuche für die indigene Bevölkerung Chiles Thema war. Es wäre in der Folge Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, die Gründe für die Unterschiede im Selbstbewusstsein und in der Anerkennung des katalanischen Volkes und des der mapuche innerhalb ihrer jeweiligen Nationalstaaten herauszuarbeiten.

Eine Zugriffsmöglichkeit auf gesellschaftliche Grundthemen ist deren spezifische Perspektivierung in literarischen Texten. Die Erzählung La fiesta ajena von Liliana Heker ist beispielsweise geeignet, ein bedeutsames Grundthema zu behandeln, nämlich wie sich soziale Unterschiede auf Freundschaft und persönliche Beziehungen zwischen Menschen verschiedener Schichten auswirken können. Im Umgang mit

literarischen Texten erweitern die Schülerinnen und Schüler durch kreative, produktionsorientierte und analytische Zugriffe auch ihre Schreibkompetenz.

Die so erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten können auf Themen und Gegenstände übertragen werden, die Spanisch und andere Fächer in unterschiedlichen Arbeits- und Organisationsformen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe behandeln.

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Die Ziele des Spanischunterrichts der gymnasialen Oberstufe realisieren sich in komplexen Lernsituationen, in denen die vier Bereiche des Faches durch die integrierte Schulung von Sprache, Themen/Inhalten und Methode entfaltet werden und in denen interaktive, produktive und rezeptive Fertigkeiten sowie schriftliche und mündliche Kommunikation gleichrangig gefördert werden, wobei Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches vorstellbar sind. Die Texte müssen den Ansprüchen an Authentizität, Repräsentabilität, Exemplarität und Vielfalt genügen. Der Unterricht wird in Sequenzen angelegt, in denen die sprachliche, inhaltliche, textuelle und methodische Progression beachtet wird.

Die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler verlangt ein induktives Vorgehen, das z. B. bei der Erarbeitung grammatischer Strukturen auf entdeckendes Lernen setzt. Vor diesem Hintergrund entwickeln sich auch Sprachbewusstheit und Lernstrategien. Im Sinne des eigenverantwortlichen Lernens werden im Unterricht Reflexionsphasen vorgesehen, in denen sich die Lernenden wertend zu Unterrichtsentscheidungen und zu eigenem Handeln äußern können.

Prinzipien

Bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts sind individuelle Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern zu beachten: Personale Faktoren und Sachfaktoren (unterschiedliche Schullaufbahnen, fremdsprachliche Vorkenntnisse) sind aufeinander abzustimmen.

Stärker als in herkömmlichen Unterrichtsformen übernehmen die Unterrichtenden neben dem Vermitteln von Wissen eine beratende und moderierende Rolle.

Aus den obigen Ausführungen ergeben sich die folgenden grundlegenden fachspezifischen Prinzipien:

Prinzip der integrierten Vermittlung von Sprache, Themen/Inhalten und Methode

Unter dem Prinzip der integrierten Vermittlung von Sprache, Themen/Inhalten und Methode wird vernetztes Lernen verstanden: Erfolgreiches Lernen findet statt,

wenn z. B. Regeln in für Schülerinnen und Schüler relevante Inhalte eingebettet werden; die Entwicklung von Selbstständigkeit setzt das explizite Anlegen einer methodischen Progression voraus. (vgl. 3.4.1.4)

Prinzip der Schülerorientierung

Das Prinzip der Schülerorientierung im Spanischunterricht basiert auf der Grundannahme, dass Lernen ein individueller Prozess ist: Vorhandene Wissensstrukturen, also methodische, sprachliche und sachliche Kenntnisse, sind entscheidende Faktoren für die Gestaltung der Lernprozesse. Die unterrichtsmethodischen Entscheidungen berücksichtigen die verschiedenen Eingangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler. Hier ist den unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen von Lernenden, die Spanisch als 2. Fremdsprache, und solchen, die Spanisch als 3. oder 4. Fremdsprache lernen, in besonderem Maße Rechnung zu tragen.

Dies geschieht in einem Unterricht, der grundsätzlich selbstständiges Lernen ermöglicht:

- 1) gemeinsame Absprache von Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen
- 2) Bewusstmachung und Reaktivierung bereits existierender Wissensstrukturen
- 3) Fokussierung auf die neuen Lerninhalte
- 4) Verbindungen zwischen bereits Bekanntem und Neuem

Um den unterschiedlichen Lernertypen gerecht zu werden, muss der Unterricht mehrkanaliges Lernen gewährleisten. Insbesondere im Anfangsunterricht bei Lerngruppen, die sich mehrheitlich aus Schülerinnen und Schülern zusammensetzen, für die Spanisch 2. Fremdsprache ist, werden gezielt elementare Lern- und Arbeitstechniken gefördert.

Es gibt Techniken, die die Lernenden in die Lage versetzen, für ihr eigenes Lernen Verantwortung zu übernehmen. Diese könnten z. B. sein:

- ◆ Paradigmenbildung
- ◆ Hypothesenbildung
- ◆ Selbstevaluation.

Die Schülerinnen und Schüler legen gemeinsam einen Kriterienkatalog fest und evaluieren ihre individuelle Leistung, die Leistung anderer Schülerinnen und Schüler sowie die Gruppenleistung entsprechend. Dies kann Teil eines Lernertagebuchs oder Arbeitsprozessberichtes sein.

Neben den gängigen Organisationsformen bieten sich weitere Formen des selbst gesteuerten Lernens an, z. B.

- Werkstattunterricht, in dem neben dem eigenständigen Erarbeiten zuvor ausgewählter Inhalte vor allem das Inszenieren verschiedener Kommunikationssituationen in der Fremdsprache im Mittelpunkt steht (traditionelles Unterrichtsgespräch, Rollenspiel auf der Bühne, am PC, Arbeit mit dem Videorecorder etc.)

- Lernen an Stationen, bei dem zu einem Themenbereich verschiedene Stationen angeboten werden, die von den Lernenden in selbst zu wählender Reihenfolge und Intensität angelaufen werden. Jede Station ist mit einem Material- und Aufgabenapparat ausgestattet, der je nach Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler durch diese selbst erweitert werden kann. Vor Beginn der Arbeit ist gemeinsam festzulegen, welche und wie viele Stationen verpflichtend sind und wie die Ergebnisse der Arbeit präsentiert werden.
- Zeitweise begrenzte Übernahme der Rolle der Lehrenden durch eine Schülerin oder einen Schüler, wobei das eigene Verständnis eines Sachverhaltes überprüft und erklärt wird. Die Mitschülerinnen und Mitschüler stellen Fragen und geben Rückmeldung über die Qualität der Erklärungen.

Produkt- und produktionsorientierte Arbeitsformen schließen notwendigerweise eine **Präsentation der (Zwischen-) Ergebnisse** mit ein. Diese Fertigkeit ist wissenschaftspropädeutisch wie studien- und berufsvorbereitend unverzichtbar. Auch im Anfangsunterricht können kleinere Produkte vorgestellt werden. Folgende Einzelaspekte kommen im Unterricht zum Tragen:

- Erarbeitung unterschiedlicher Darstellungsformen (Referat, Diavortrag etc.)
- Gestaltung der Präsentation
- Gliederung
- Adressatenbezug
- Verständnishilfen für die Zuhörerschaft; z. B. durch Tischvorlagen, Fragebögen, Aufgabenstellungen
- Reflexion der eigenen Leistung (in fortgeschrittenen Kursen z. B. Videoaufnahme und Eigenkritik).

Prinzip der Förderung kommunikativen Handelns

Interaktion verlangt ein spontanes mündliches Agieren und Reagieren, ein situations-, sach- und adressatengerechtes Aufgreifen und Weiterführen von Impulsen sowie ein Beherrschen dialogtypischer sprachlicher Vertextungssignale, durch die ein Gespräch erst seine Form gewinnt.

Eine Sonderform der Interaktion ist das Vermitteln in zweisprachigen Situationen, das gezielt eingeübt werden muss.

Um in spanischsprachigen Situationen kommunikative Handlungsfähigkeit zu erlangen, werden **Produktion** und **Rezeption** mündlicher und schriftlicher sprachlicher Äußerungen auf unterschiedlichen Ebenen angebahnt. Die sprachlichen Grundfertigkeiten sind gleichrangig.

Über die rezeptiven Fertigkeiten, d. h. globales, detailliertes und selektives Verstehen mündlicher und schriftlicher Texte, können die Lernenden erfahren, dass sie über passive Kenntnisse verfügen, die aus Sprachbewusstheit erwachsen.

Rezeption bezieht sich auf das mündliche und schriftliche globale, selektive und detaillierte Verstehen von Mitteilungen. Es ist erforderlich, von Beginn an den Textzusammenhang und nicht das einzelne Wort im Blick zu haben und mit der eigenen Erwartungshaltung abzugleichen. Folgende Operationen dienen der Ausprägung der Hör-/Lesekompetenz:

- Aufbau einer Hör-/Leseerwartung
- Nutzung textsortenspezifischer Merkmale
- orientierendes, detailliertes oder selektives Hören/Lesen
- ggf. Modifizierung der Hypothese
- Zuhilfenahme des bekannten Kontextes zur globalen Einordnung der Information
- Verknüpfung der verstandenen Informationen mit dem Kontext; Erweiterung des Verständnisses des Gesamtzusammenhangs.

Prinzip der Verwendung von authentischen spanischsprachigen Texten

Der authentische Text hat folgende Funktionen:

- im Umgang mit authentischen Materialien erwerben die Lernenden Fähigkeiten und Wissen, die im außerschulischen Leben gebraucht werden; die Schülerinnen und Schüler wenden diese Fähigkeiten an und verbinden neues Wissen mit vorhandenem
- mit authentischen Texten und durch sie wird der Grundstock für die Entfaltung des Bereiches des Faches **interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte** gelegt
- an ihnen werden Methoden des Leseverstehens vermittelt
- durch Nutzen von Hilfsmitteln (vor allem Wörterbuch, aber auch Lexika), Transfer aus anderen Sprachen, Internationalismen, Bewusstmachen des potentiellen oder passiven Wortschatzes werden Textentschlüsselungsverfahren geübt
- durch Hörtexte zu bekannten Sachverhalten (Wetterbericht, Nachrichten, Aussagen zu bekannten Musikstücken) wird gelernt, global und/oder selektiv zu verstehen
- über den Text erschließen sich Redeabsichten, Sprachfunktionen, Wortfelder. Authentische Texte dienen insofern der integrierten Grammatikvermittlung, als bestimmte grammatische Phänomene in ihnen in Funktion sichtbar werden. Es sind Texte mit deutlicher Markierung zu wählen: in ihnen ist das zu behandelnde grammatische Phänomen stark und natürlich repräsentiert (z. B. in Werbetexten subjuntivo, Steigerung, Imperativ und Imperativersatzformen, Vergangenheits-tempora in leichteren Erzähltexten).

Prinzip des entdeckenden und experimentierenden Lernens (Grammatik und Wortschatz)

Auf der Basis von Texten, in denen das grammatische Phänomen natürlich, häufig und deutlich vertreten ist, entwickelt sich die entdeckende und induktive Tätigkeit. Im späteinsetzenden Spanischunterricht ist aus zeitökonomischen Gründen darauf zu achten, dass das Induktionsmaterial unmittelbar einsichtig ist. Das induktive

Verfahren sollte besonders bei der Erarbeitung von grammatischen Großphänomenen (Vergangenheitstempora und subjuntivo) sowie bei der Wortschatzerarbeitung (z. B. über Internationalismen) angewendet werden.

Prinzip der Produktions-/Analyseorientierung

In Ergänzung der gängigen analytischen Verfahren sind im Zusammenhang mit einem **produktionsorientierten Umgang** mit Texten und Medien insbesondere Verfahren für den Aufbau einer kreativen Rezipientenrolle von Bedeutung. Sachtexte oder fiktionale Texte können sich durch Actividades previas a la lectura, Actividades a realizar durante la lectura, Actividades a realizar después de la lectura den einzelnen Lernenden erschließen. Im Unterricht sind gleichermaßen explizite wie implizite Analysen zu berücksichtigen.

Prinzip der Medienvielfalt

Neben den traditionellen werden auch vernetzte Medien in den Unterricht eingebracht, die den Ansprüchen der Authentizität, der Repräsentabilität und der Exemplarität genügen müssen. Der Umgang mit den Medien erfolgt rezeptiv, aktiv, aber auch produktiv. Die unterschiedlichen Medien können materielle Grundlage des Unterrichts sein; sie können aber auch Zielprodukte der Lernenden werden.

Prinzip der Orientierung an der aufgeklärten Einsprachigkeit

Unterrichtssprache ist Spanisch. Die deutsche Sprache kann je nach Grad der Beherrschung des Spanischen noch eine Rolle spielen:

- aus Gründen der Zeitökonomie bzw. der sprachlichen Überforderung bei
 - Planungs- und Reflexionsphasen
 - persönlicher Betroffenheit
 - der Semantisierung.

Auch in Planungsphasen von Gruppenarbeit und Partnerarbeit kann die Notwendigkeit, auf Spanisch zu kommunizieren, über Unterrichtstransparenz, situative Einbettung und Vereinbarungen nachvollziehbar gemacht werden. Dies geht in der Regel nicht ohne Hilfestellung, z. B. über die abwechselnd eingenommene Rolle der Sprachhelferinnen und Sprachhelfer. Sie halten das progressiv in der Lerngruppe aufgebaute diskursive Sprachmaterial bereit; sie bereiten – zunächst unter Anleitung – das themenspezifische Sprachmaterial auf, sowohl im Hinblick auf die kommunikative Kompetenz der Arbeitsgruppe als auch im Hinblick auf die Präsentationsphase im Plenum.

Prinzip der Progression

Arbeitsformen

Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Die kontinuierliche Mitarbeit ist aktive Gestaltung des Unterrichts. Dies bezieht sich auf mündliche und schriftliche Beiträge der Schülerinnen und Schüler zu Unterrichtsvorhaben, zur konkreten Erarbeitung des Programms und zur Reflexion über das Geleistete. Da die mündliche Mitarbeit die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit schult, sind Gelegenheiten zu längeren zusammenhängenden Äußerungen zu geben.

Hausaufgaben

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen zur Vorbereitung des Unterrichts und zur Festigung und Sicherung des Erarbeiteten sowie zur Einübung unterschiedlicher Präsentationsformen. Sie können mündlicher oder schriftlicher Art sein und kurz- oder längerfristig gestellt werden. Sie spiegeln die Methodenvielfalt wider und berücksichtigen möglichst die verschiedenen Lernertypen. Es können z. B. bisweilen differenzierende Aufgaben gestellt werden. Der Sinn der Aufgabe sollte jedoch für das einzelne Kursmitglied erkennbar sein und wenn möglich etwas Bedeutsames und Neues für die gesamte Lerngruppe darstellen. Folgende Aufgabenarten regen u. a. die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler an und bieten anspruchsvolle Inhalte für kritische Reflexionsphasen:

- Zusammenstellen von Texten, Liedern, Filmen zu bestimmten Themen
- Interviews mit Spanischsprechenden im eigenen Umfeld durchführen
- Kontakte zu Schülerinnen und Schülern in Spanien und Lateinamerika herstellen
- einen authentischen spanischen Text hören (Radio, Hörkassette), einen Film oder Video ansehen und wesentliche Informationen schriftlich fixieren
- Zusammenstellen von themenbezogenem Wortschatz
- Vorüberlegungen anstellen zur lernpsychologisch wirkungsvollen Präsentation von Lexik.

Referate

Referate erweitern, ergänzen und festigen unterrichtsgebundene Informationen. Sie erwachsen aus dem Unterricht und führen zu ihm zurück. Die Referentinnen und Referenten fächern dabei thematische Teilbereiche (z. B. Sachwissen; themenspezifischen Wortschatz) aus. In komplexen themengebundenen Aufgaben wenden sie selbstständig – individuell oder in Kleingruppen – Arbeitstechniken an, die sie zuvor in den Hausaufgaben geübt haben. Auf diese Weise werden methodische Teilfertigkeiten, die in Hausaufgaben in der Regel getrennt geschult werden, wie die des Resümierens, des Strukturierens von Material, des Problematisierens, des Bewertens oder des Äußerns und Begründens von Meinungen, beim Verfassen von Referaten integriert.

Im Referat wird der – auch im mündlichen Abitur geforderte – zusammenhängende Vortrag eingeübt. Die Referentinnen und Referenten achten bei der Vorbereitung und Planung auf eine sach- und adressatengerechte Darbietung ihrer Ausführungen. Sie erwerben damit Fertigkeiten und Arbeitstechniken, die auch studien- und in vielen Fällen berufsvorbereitenden Charakter haben.

Folgende Bedingungen sind zu beachten:

- das Thema ergibt sich aus dem Kursunterricht und wird für den Unterrichtsfortgang benötigt. Es kann sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben, d. h. Hintergrund und Zusatzinformation bereitstellen
- das Referat ist an dem vereinbarten Termin zu halten
- Schülerreferate dauern grundsätzlich nicht länger als 10 bis 15 Minuten. Im Anfangsunterricht bilden Kurzreferate (2–3 Minuten) einen sinnvollen Bestandteil des Unterrichts
- für die Anfertigung eines Referats wird ein Zeitraum von nicht mehr als zwei bis drei Wochen eingeplant. Kurzreferate können innerhalb einer Woche gehalten werden
- das Thema oder die Aufgabenstellung ist klar zu formulieren und so weit einzugrenzen, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben im angegebenen zeitlichen Rahmen lösen können
- das Referat ist frei zu halten, wobei die Referentin oder der Referent Notizen verwenden kann und den Vortrag – durch unterschiedliche Präsentationsformen – so gestaltet, dass der Kurs inhaltlich und sprachlich folgen kann. Die dazu notwendigen Hilfen bereitet er oder sie vor: Vokabelerklärungen (Folie/Tafel), Strukturbilder (mapas de conceptos), Anschauungsmaterial, Thesenpapiere und andere Tischvorlagen
- die Referentinnen und Referenten vergewissern sich, dass das Verständnis für das Dargestellte bei den Kursmitgliedern vorhanden ist, ggf. unter Hinzufügung geeigneter Übungs-, Kontroll- oder Transferaufgaben
- im Anschluss an ein Referat ermuntern die Referentinnen und Referenten die Mitschülerinnen und Mitschüler, Rückfragen bzw. Diskussionsfragen zu stellen, ggf. fokussieren sie auch selbst diskussionsrelevante Aspekte.

Protokolle

Die Textsorte Protokoll ist vorrangig für die Kursöffentlichkeit bestimmt. Es dient der gezielten Einübung studien- und berufsvorbereitender Arbeitstechniken und findet Verwendung besonders bei der Lektüre von Ganzschriften und zur Festhaltung von Reihenergebnissen. Folgende Arten kommen im Spanischunterricht in Betracht:

- Ergebnisprotokoll (insbesondere für die Jahrgangsstufe 11 geeignet)
- Protokoll des Diskussionsprofils.

Unterrichtsmitschriften/Lernertagebuch

Die Schülerinnen und Schüler fertigen Unterrichtsmitschriften an oder führen ein Lernertagebuch. Beide Formen sind dem individuellen Lernerprofil angemessen.

- Unterrichtsmitschriften (apuntes) verdeutlichen die Problemstellung der einzelnen Unterrichtsstunden. Diese Mitschriften sollten für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler selbstverständlich sein und somit als Vorbereitung für die weitere Arbeit dienen. Das Anfertigen dieser Mitschriften wird ab der Jahrgangsstufe 11 geübt. Die Schülerinnen und Schüler sollten angehalten werden, diese zu schreiben.
- Das Lernertagebuch (diario del aprendiz): Die Individualisierung bei der Gestaltung des Fremdsprachenerwerbs kann durch das Führen eines Lernertagebuchs dokumentiert werden. Die oder der Lernende hält darin nicht nur Lerngegenstände fest, sondern auch Gefühle, Erfolge bzw. Misserfolge etc.

Im Lernertagebuch erscheinen Inhalte und Reflexionen zu diversen Aspekten des Arbeits- und Lernprozesses: Informationsbeschaffung, Informationserarbeitung, Ergebnisse, Lerntechniken, Effektivität des eingeschlagenen Weges, Anregung für weitere Lernprozesse, Gefühlsäußerungen, subjektive Eindrücke, Arbeitsklima, Vorerfahrungen mit dem Thema, Interessen, Fragen an/über den/die bearbeiteten Text/e etc.

Im Literaturunterricht könnte anstatt eines Lernertagebuchs ein Lesetagebuch geführt werden, ein Modell, das auf eine Integration kognitiver und kreativer Zugriffsweisen angelegt ist und Sachkompetenz ebenso wie personale Kompetenzen fördert.

Die Beschreibung der Lernwege lässt Schülerinnen und Schüler ihre Fortschritte im Lernprozess erkennen, sie verschaffen sich damit einen Überblick über ihre Lernsituation, sie können die Gründe ihrer Schwierigkeiten benennen und Wege zur Überwindung ihrer Lernprobleme aufzeigen (vgl. Kapitel 3).

Facharbeit

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Facharbeiten sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen.

Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

Die methodischen Anforderungen an eine Facharbeit sind im Unterricht vorzubereiten. Unter Umständen ist es zweckmäßig, wenn diese Aufgabe nach Absprache in der Schule vom Fach Deutsch übernommen wird.

In in der Jahrgangsstufe 11 neu einsetzenden Spanischkursen ist mindestens ein Drittel der Arbeit, in allen anderen Kursen ist die komplette Arbeit in spanischer Sprache abzufassen.

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selbst statt; er besteht aus dem „Blick über den Tellerrand“ in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellung und ihrer Plausibilität und Grenzen.

Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- oder problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, „quer liegende“ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe an **einer** übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen die Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkopplungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen.

Projektorientierter Unterricht ist anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert. Er muss in der Themenstellung erkennbar „besonders“ und machbar sein. Er kann im Fach selbst oder fächerverbindend stattfinden.

Fächerverbindender Projektunterricht findet in **übergreifenden Projektveranstaltungen** statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fachbereichen selbstständig auf ein komplexes Problem zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit. Diese Veranstaltungen sind unter bestimmten vorher festgelegten Leitfragen langfristig aus dem Fachunterricht heraus zu entwickeln. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ beurteilt.

Da solche Projektveranstaltungen stufenspezifische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe oder auf die gymnasiale Oberstufe zu beschränken.

Wie im Fach Spanisch die o. g. Arbeitsformen zum Einsatz kommen, wird im Folgenden dargelegt.

Methoden und Themen fachübergreifenden, fächerverbindenden und projektorientierten Arbeitens

Fächerverbindendes Arbeiten ist in der Regel als Projekt angelegt und verlangt eine stärkere Öffnung des traditionellen Unterrichts als das fachübergreifende. In beiden Formen kommen dieselben Methoden zum Tragen.

Die Themen und Inhalte des Spanischunterrichts, soweit sie sich nicht auf die spanische Sprache an sich beziehen, sind in ihrer Mehrzahl fachübergreifend, insofern als ihnen häufig soziologische, geographische, historische, politische etc. Fragestellungen zu Grunde liegen bzw. aus ihnen erwachsen (vgl. dazu besonders die Themen der Bereiche des Faches II und III). Die Bedeutung des „Blickes über den Tellerrand“ muss für die Schülerinnen und Schüler transparent gemacht werden, damit ihnen die vielfältigen Beziehungen der Fächer untereinander bewusst werden, sie selbst Vernetzungen vornehmen und diese nutzen.

Dieses kann in folgenden Organisationsformen und Situationen geschehen:

- Organisationsformen
 - Projektunterricht
 - Schreibwerkstatt, (taller), Arbeitsgemeinschaften
 - Teamteaching (Kolleginnen oder Kollegen anderer Fächer übernehmen bestimmte Themen im fremden Fachunterricht)
 - Schülerinnen und Schüler übernehmen im Fachunterricht phasenweise Lehrerfunktion: als Expertinnen und Experten stellen sie ausgewählte Themen oder Problemstellungen dar, die sie schwerpunktmäßig in anderen Fächern erarbeitet haben, oder sie vermitteln Methoden, die in anderen Fächern erworben wurden
- Situationen
 - in einer konkreten Unterrichtssituation (Bevölkerungsdichte hier und dort; chicanos in der englischsprachigen Presse; Spanien und Europa <> Deutschland und Europa; Systeme der sozialen Absicherung)
 - in einem das Fach Spanisch und ein anderes Fach interessierenden Gebiet (Gaudí <> Jugendstil im Kunstunterricht)
 - auf Grund eines gemeinsamen Interesses mit einem anderen Fach (Entwicklung von Sprachbewusstheit durch Kooperation mit den Lehrkräften der anderen romanischen Sprachen).

Eine **explizite** Integration der verschiedenen Perspektiven von Unterrichtsfächern erfolgt im fächerverbindenden Unterricht, der normalerweise als Projekt angelegt wird.

Methodisches Prinzip in der themengleichen Zusammenarbeit affiner Fächer ist die Perspektivierung auf der Basis wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen. Hier können beispielsweise die folgenden Aspekte in Betracht kommen:

Spanisch und Sprachen

Betonung der Aspekte, die sich auf Sprachreflexion und Sprachbewusstheit beziehen: Innerhalb der Fremdsprachen erfolgt eine Auseinandersetzung mit und Bewusstmachung von Techniken des Sprachenlernens sowie – und hier kann auch das Fach Deutsch einbezogen werden – die Beschäftigung mit Techniken und Methoden der Texterschließung und der schriftlichen Textproduktion sowie des Gesprächsverhaltens und der Diskussion. Desweiteren kann auch der entdeckende und experimentierende Umgang mit Sprache im Mittelpunkt der Vorhaben stehen. Die Zusammenarbeit mit anderen Fächern kann unter unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen erfolgen. Ausschlaggebend für die Planung können sein:

- thematische Aspekte: (Naturdarstellungen als Thema, Erwachsenwerden, Verhältnis der Geschlechter)
- Epochen und ihre Literatur
- Textformen und literarische Gattungen
- Reflexion über Sprache: (z. B. Sprachvarianten, Stilebenen, soziale Schichtung von Sprache)
- Probleme bei der Übersetzung.

Spanisch und Gesellschafts- und Naturwissenschaften

Ausrichtung an gemeinsamen thematischen Aspekten im Sinne interkulturellen Lernens: Die Zusammenarbeit kann sich z. B. auf folgende Themen beziehen:

- Umgang mit ehemaligen Kolonien/Geschichte des Kolonialismus
- Umgang mit Immigranten/Rassismus
- Entwicklung Land-Stadt
- Umgang mit der Umwelt
- die Welt der Jugendlichen.

Spanisch und Kunst/Musik/Literatur

Hier kann es u. a. um die Erkundung der ästhetischen Dimension gehen. Denkbar sind z. B.:

- Vergleiche zwischen Kunstwerken einer Epoche
- unterschiedlicher ästhetischer Zugriff auf ein Thema/Motiv
- Erarbeitung und Aufführungen von Theaterstücken, Videofilmen, Hörspielen etc.

Dem Fach Spanisch kommt im fächerverbindenden Lernen insofern eine wichtige Stellung zu, als die Kulturen Spaniens und des spanischsprachigen Amerika eine Alternative zur weltumspannenden angelsächsisch geprägten Gesellschaft darstellen. Themenangebote finden sich im Lernbereich Interkulturelles Lernen/Soziokulturelle Themen und Inhalte. So wirft die spanische Gegenwartsliteratur vielfältige Themen und Perspektiven auf, die fächerverbindendes Arbeiten nahe legen: die Suche von Jugendlichen nach eigenen Wegen in *Muertos o algo mejor* von Violeta Hernando, die literarische Verarbeitung des Themas der **Wahrnehmung** in Javier Tomeo: *Problemas Oculares*, menschliche **Kommunikation** in Javier Marías:

Corazón tan blanco. Themen wie **europäische Epochen** (z. B. Jugendstil), **Jugendkultur** und **Europa der Regionen** werden über den fächerverbindenden Ansatz facettenreicher.

Der bilinguale Unterricht, in dem Spanisch Unterrichtssprache nicht nur im Fach Spanisch selbst, sondern auch in Sachfächern ist, sollte in besonderer Weise fächerverbindend angelegt werden. Der Spanischunterricht kann die erweiterte fachliche Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nutzen, wie er seinerseits die Entwicklung der fachsprachlichen Kompetenz im Spanischen unterstützen kann.

Die folgenden Themen sind Beispiele des Faches Spanisch für fachübergreifende und fächerverbindende Verknüpfungsmöglichkeiten.

Thema: Die „Entdeckungen“ (11. oder 12. Jahrgang)

- Spanien im 16. Jahrhundert – wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Situation: Ende der Reconquista (mittellose kleine Adlige, Soldaten ohne Aufgabe, Söldnertum ...); Gründung des Nationalstaates (Ende der Koexistenz der christlichen, muslimischen und jüdischen Kulturen; Judenverfolgung, Ende des Kampfes gegen die Mauren, Columbus); Christianisierung, Nationalsprache /Nebrija/ [Spanisch]
- Nationale Geschichtsschreibung der anderen Länder (Deutschland, Frankreich, England, USA) im Vergleich zur spanischen; kritische Untersuchung dessen, welchen Anteil Columbus in den nationalen Geschichtsbüchern hat; Quellenstudium zum Thema [Geschichte]
- Kepler, Galilei etc.; Renaissance; Was ist überhaupt Entdecken? [Philosophie/Physik]
- Luther, Ignacio de Loyola, Rolle des Papsttums (Tratado de Tordesillas,); Teilung der Welt [Religionslehre].

Thema: Der Tango (Leistungskurs 12)

- Argentinien, Inmigración, Mythos Gardel, nationale Stereotypen, Literatur (Mastretta, Borges) ...
- Auswanderung aus Italien, wirtschaftliche und soziale Situation, Einwanderung nach Argentinien
- musikalische Elemente des Tangos
- deutschsprachige Literatur Der Tangospieler
- (Berg)-Arbeiterkultur/Bergmannskapellen im Ruhrgebiet/Bandoneongruppen, Volkstanz – Gesellschaftstanz, Discokultur
- Filme: Sur, Tango
- Der Tango in Paris, gesellschaftliche Umwälzungen in den 30er Jahren
- Verbot des Tangos durch den Papst, Themen der Moral und Sitte, Normengebungsinstanzen
- Erstellung einer Choreographie zum Tango.

Thema: Ein cuento wird zum Film (GK 12)

- Umschreiben einer spanischen Textvorlage in ein deutsches Drehbuch; Filmtechnik, Kostüme, Filmset [Deutsch, Kunst, Musik].

Thema: Der Jakobsweg (GK 11)

Hier können besonders die Fächer des ersten und zweiten Aufgabenfeldes sowie Philosophie und Religion spezifische Perspektiven einbringen:

- Geschichte des Jakobsweges, Legenden
- Pilgerwege im Mittelalter, Sprach- und Kulturaustausch
- Pilgermotiv in der (christlichen) Religion
- Rolle der Kirche im Mittelalter, Europa und der Islam am Beispiel der Iberischen Halbinsel, aktuelle Bezüge
- Untersuchung des Motivs des Unterwegs-Seins, des Fremd-Seins; Religionsphilosophie
- Handels- und Kulturschienen, europäische Verbindungswege
- Romanik, Gotik.

Fächerverbindende Projekte im Spanischunterricht können in unterschiedlichen Organisationsformen erstellt werden:

- als fächerverbindende Arbeitsform in Großprojekten, wobei darauf zu achten ist, dass das Spanische auch als Sprache, und nicht nur über die Inhalte, präsent ist
- innerhalb des Fachunterrichts
- im fachübergreifenden Kontext
- in einer Projektwoche, aber fachgebunden
- als schulübergreifendes Projekt (etwa in Zusammenarbeit mit anderen – auch spanischen – Schulen oder Schulen mit Spanischunterricht).

Im Folgenden finden sich Themen für Projekte, die in unterschiedlichen Organisationsformen realisiert werden können:

- Rezeption spanischer Literatur in Deutschland (Don Quijote, Lazarillo, Tirso de Molina, neuere Literatur: Rosa Montero, Javier Marías)
- Gestaltung eines Hörspiels, etwa Umformung eines cuento (Liliana Heker: La fiesta ajena, Kieffer: Todo y el fin de todo ...)
- Gestaltung eines Features zu unterschiedlichen Themen (Evita Perón, La Pasionaria, Frida Kahlo, el feminismo en España ...)
- Synchronisation eines Hörspiels/einer Hörszene/eines Videos/Übertragung ins Spanische, Kommentierung eines deutschen/englischen Hörspiels in spanischer Sprache für spanischsprachige Zielgruppen
- Erstellung einer Broschüre/eines Videos/eines Hörbildes zur Schule und dem schulischen Umfeld in mehreren Sprachen für die unterschiedlichen Partnerschulen oder als Information über die Schule
- Mitgestaltung einer homepage der Schule
- gemeinsame unterrichtliche Vorhaben mit den anderen romanischen Sprachen mit dem Ziel des Aufbaus einer (elementaren) Lesekompetenz/ggf. Annäherung

an eine andere romanische Sprache je nach Kenntnisstand der Kolleginnen und Kollegen (katalanisch, portugiesisch, italienisch, rumänisch)

- Schnupperkurs in Spanisch für die 8. oder 10. Jahrgänge
- Vor- und Nachbereitung einer Studienfahrt nach Spanien/Austausch Spanien oder Lateinamerika/Anknüpfen sozialer Partnerschaften/Projekte in Lateinamerika/Projekte und Kontakte ohne Reisen
- Projekttag der Schule(n am Ort) zum Thema Klimabündnis und lokale Agenda 21 mit dem Ziel, die neue Form der Nord-Süd-Zusammenarbeit zwischen Regenwaldvölkern in Lateinamerika und europäischen Gemeinden dadurch zu fördern, dass in der eigenen Kommune die ökologischen Lebensbedingungen verbessert werden.

Methoden und Formen sozialen und kooperativen Arbeitens

Projektarbeit ist eine kooperative Arbeitsform, in der es immer wieder notwendig wird, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern. Insofern ist die Projektarbeit geeignet, Teamfähigkeit herauszubilden, wobei es darauf ankommt, sich zu verständigen über die Art der Zusammenarbeit und die Methoden, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.

Materialien und Medien

Mitbestimmend für den Lernerfolg ist die Lernumgebung. Besonders förderlich ist ein gut ausgestatteter Fachraum für Spanisch mit den für einen modernen Spanischunterricht notwendigen Utensilien: Tageslichtprojektor, Computer z. B. mit den kursspezifischen Wortschatzdateien, CD-ROM u. Ä., Plattenspieler, Video- und Radiorekorder, Nachschlagewerk, ein- und zweisprachige Wörterbücher, Bildmaterial, Videos und Hörkassetten zu verschiedenen Themen, Fach- und andere Literatur, ggf. Realien wie arpilleras, matero etc.

Die Kurse dokumentieren ihre Arbeit sukzessiv durch die gesamte Oberstufe, indem sie eine kursspezifische Materialsammlung anlegen und somit einen Überblick erhalten über Lernstand und -fortschritt. Sie erarbeiten miteinander Methoden der Archivierung und wenden sie an.

Aus der kursspezifischen Materialsammlung erwächst ein Archiv zu fachspezifischen Themen und Gegenständen des Faches für Interessierte aus anderen Fächern oder spanischen Folgekursen. Es wird ständig aktualisiert und überarbeitet. So können gelungene oder auch misslungene Arbeitsblätter/Klausuraufgabenstellungen gekennzeichnet werden. Zur Wiederholung oder zum Selbststudium kann Material bereitgestellt werden. Eine Sammlung von Spielen – etwa selbsterstellte Memoryspiele oder andere Spiele zum Vokabellernen, landeskundlich oder literarisch angelegte Würfelspiele, Quizkarten etc. – vervollständigen das Materialangebot.

Ein so ausgestatteter Raum lädt dazu ein, dass Schülerinnen und Schüler in entspannter Atmosphäre arbeiten, miteinander Themen und Probleme aus den unterschiedlichen Lernbereichen erörtern, sich gegenseitig grammatische Phänomene nach Selbststudium in Grammatiken erklären, ihre individuelle Lerngrammatik ergänzen und mit anderen besprechen, selbstständig Übungssituationen schaffen, z. B. miteinander Verfahren des Vokabellernens entwickeln und ausprobieren, Wortlisten zu Texten erstellen und anderen zugänglich machen u. Ä.

Außerschulisch werden vorwiegend die folgenden Möglichkeiten für Materialsichtung und -beschaffung genutzt: Bibliotheken, örtliche Archive, internet; verschiedene Institutionen (casa de España, Botschaften, örtliche Eine-Welt oder Drittwelt-Gruppen, Botschaften, Kirchen, Fernsehsender/spanischsprachige Sendungen via Satellit).

3.2.4 Die besondere Lernleistung

Mit der besonderen Lernleistung sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusministerkonferenz hat als äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt.

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, es kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat und besondere Aspekte einer Unterrichtsreihe aufgreift. In diesen Arbeiten wird fachliches, fremdsprachliches und interkulturelles Lernen verknüpft. Bei der Festlegung des Themas sind die Teile zu definieren, die in spanischer oder deutscher Sprache zu leisten sind. Dabei ist der Sprachlernbeginn zu beachten.

Auch Schülerinnen und Schüler, die nicht am Spanischunterricht teilnehmen, können eine dem Fach Spanisch zuzuordnende besondere Lernleistung erbringen.

Die besondere Lernleistung ist schriftlich zu dokumentieren. Voraussetzung für die Einbringung ist, dass die besondere Lernleistung oder wesentliche Bestandteile noch nicht anderweitig in der Schule angerechnet wurden. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in der Arbeit in Archiven oder Bibliotheken. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung und eine nachvollziehbare Ausführungsebene haben (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gleichermaßen dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen.

Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sollen

- in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe, Strukturen und Darstellungsformen eines Faches einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden des Faches vermitteln, bewusst und erfahrbar machen
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen.

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sind gerichtet

- auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches verdeutlichenden Inhalten, Theorien und Modellen
- auf eine vertiefte Beherrschung der fachlichen Arbeitsmittel und -methoden, ihre selbstständige Anwendung und theoretische Reflexion
- auf eine reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zusammenhang.

Beide Kursarten basieren unverzichtbar auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

3.3.1 Sprache

Grundkurs:

- Verfügen über einen unterrichtsgebundenen Grundwortschatz
- Verfügen über ein themenspezifisches Erweiterungsvokabular
- Verfügen über ein grundlegendes Vokabular der Textbesprechung
- Beherrschen einiger Wortbildungsgesetze

Leistungskurs:

- Verfügen über einen umfangreichen Wortschatz
- Verfügen über ein stärker ausgefächertes themenspezifisches Erweiterungsvokabular
- Verfügen über ein differenzierteres Vokabular der Textbesprechung
- Beherrschen grundlegender Wortbildungsgesetze
- Erkennen einzelner Varietäten bzw. regionaler Varianten des Spanischen (abhängig vom Unterrichtszusammenhang)

- Beherrschen von Basisgrammatik und Satzverknüpfungsmustern
- Beschreiben von nicht allzu komplexen Handlungsabläufen und Situationen
- Berichten und Erzählen in Bereichen des eigenen Umfeldes
- Erklären einfacherer Zusammenhänge
- Stellung nehmen und Bewerten in elementarer Weise und einfach strukturierten Zusammenhängen
- Interaktives Kommunizieren in überschaubar strukturierten Situationen
- Rezeption von Hör- und Lesetexten mittleren Schwierigkeitsgrades mit deutlich erkennbarer Problemstellung und Argumentationsstruktur sowie eindeutig erkennbaren Darstellungsmitteln
- Beherrschung elementarer Muster der Texterstellung
- Zweisprachiges Vermitteln in Situationen des täglichen Lebens im persönlichen Bereich
- auch Beherrschen von Strukturen der Differenzierung, Nuancierung, Präzisierung; Verfügen über ein umfassenderes Repertoire an Satzverknüpfungsmustern
- Beschreiben auch von komplexeren Handlungsabläufen und Situationen
- Berichten und Erzählen auch in das eigene Umfeld überschreitenden Bereichen
- Erklären auch komplexerer Zusammenhänge
- Stellung nehmen und Bewerten in vielschichtiger Weise und auch in komplexeren Zusammenhängen
- Interaktives Kommunizieren auch in komplexer strukturierten Situationen
- Rezeption von Hör- und Lesetexten auch höheren Schwierigkeitsgrades mit komplexerer Problemstellung und Argumentationsstruktur unter Einbezug einer Funktionsuntersuchung ästhetisch-stilistischer Mittel
- Beherrschung differenzierter Formen der Texterstellung
- Zweisprachiges Vermitteln auch in umfassenderen Zusammenhängen, etwa in Diskussionen

3.3.2 Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte

Grundkurs:

- grundlegende Behandlung von Themen und Problemen aus der spanischsprachigen Welt, vorwiegend unter gegenwartsbezogenem Aspekt
- Nutzung der Kommunikationstechnologie zur Informationsbeschaffung und zur interaktiven Kontaktpflege mit Vertretern der Zielkultur

Leistungskurs:

- exemplarisch vertiefende und systematische Behandlung von Themen und Problemen aus der spanischsprachigen Welt, auch unter Einbezug historischer Fragestellungen
- Nutzung der Kommunikationstechnologie zur Informationsbeschaffung und zur vertiefenden interaktiven Kontaktpflege mit Vertretern der Zielkultur

3.3.3 Umgang mit Texten und Medien

Grundkurs:

- Globale, selektive und detaillierte Informationsentnahme bei im Wesentlichen linear strukturierten Lese-, Hör- und Sehtexten zum Zweck einer analytisch-interpretatorischen Verarbeitung auf faktisch-inhaltlicher Ebene
- Kennen und Anwenden unterschiedlicher Lesetechniken
- Benutzen audiovisueller Medien zur Teilnahme an authentischen, rezeptiven, spanischsprachigen Situationen von geringerem Komplexitätsgrad
- Nutzen der neuen Kommunikationstechnologien für den individuellen Lernprozess
- Nutzen des Internets zur elementarer strukturierten Begegnung mit Spaniern bzw. Lateinamerikanern
- Verfügen über einfachere Möglichkeiten selbstständigen Umgestaltens unterschiedlicher mündlicher und schriftlicher Texte unter Beibehaltung oder Wechsel der Textsorte der Vorlage sowie über die hierzu notwendigen Mittel der Versprachlichung

Leistungskurs:

- Globale, selektive und detaillierte Informationsentnahme auch bei komplexer strukturierten Lese-, Hör- und Sehtexten zum Zweck einer analytisch-interpretatorischen Verarbeitung unter Einbezug funktionaler Stiluntersuchungen
- Kennen und Anwenden unterschiedlicher Lesetechniken
- Benutzen audiovisueller Medien zur Teilnahme an authentischen, rezeptiven, spanischsprachigen Situationen von höherem Komplexitätsgrad
- Nutzen der neuen Kommunikationstechnologien für den individuellen Lernprozess
- Nutzen des Internets zur differenzierter strukturierten Begegnung mit Spaniern bzw. Lateinamerikanern
- Verfügen über Möglichkeiten selbstständigen Umgestaltens unterschiedlicher mündlicher und schriftlicher Texte unter Beibehaltung oder Wechsel der Textsorte der Vorlage bzw. vorlagenfreier Texterstellung sowie über die hierzu notwendigen Versprachlichungs- und Stilmittel

3.3.4 Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

Grundkurs:

- Anwenden von Methoden, die Verantwortung für den eigenen Lernprozess ermöglichen
- Mitarbeiten bei Projekten und anderen komplexen unterrichtlichen Vorhaben
- Recherchieren und Referieren; zielgerichtetes und ökonomisches Arbeiten
- Verwenden wesentlicher grundlegender Methoden und Arbeitstechniken im Rahmen der kursartgemäßen Arbeit mit Texten

Leistungskurs:

- Anwenden von Methoden, die zur Verantwortung für den eigenen Lernprozess beitragen
- Mitarbeiten und selbstständiges Gestalten bei Projekten und anderen komplexen unterrichtlichen Vorhaben
- Recherchieren, Referieren, Erstellen einer Facharbeit; zielgerichtetes und ökonomisches Arbeiten
- Verwenden der grundlegenden Methoden und Arbeitstechniken im Rahmen der kursartgemäßen Arbeit mit Texten

3.4 Sequenzbildung

Die Sequenzbildung erfolgt unter Beachtung der oben skizzierten fachspezifischen Prinzipien des Spanischunterrichts und der allgemeinen Prinzipien des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

Hinzu kommen die Verknüpfungsprinzipien, die in der Planung der einzelnen Unterrichtsvorhaben sowie in der Langzeitplanung der aufeinander folgenden Teilsequenzen im dreijährigen Lehrgang der Oberstufe zu beachten sind. Diese Prinzipien sind aus Gründen der Übersichtlichkeit im Folgenden systematisch aufgeführt. In der Praxis werden sie integrativer Bestandteil jedes Unterrichtsvorhabens sein, wobei die Lehrerin oder der Lehrer Schwerpunkte setzen kann.

- Prinzip der inhaltlichen Progression, die sich aus den Themen und der Problemorientierung des Lernbereichs II ergibt und Orientierungswissen schafft
 - zur hispanophonen Wirklichkeit
 - zu globalen Problemen
 - zu Belangen von Jugendlichen
- Prinzip der wachsenden Komplexität, der Kontrastierung, des Vergleichs, der immanenten Wiederholung und zunehmenden Theoriereflexion
- Prinzip der Exemplarität der Inhalte und Textsorten
- Prinzip der medialen Vielfalt sowie der Textsortenvielfalt
- Prinzip der historischen Relevanz
- Prinzip der zunehmenden sprachlichen Komplexität
- Prinzip der Förderung von Sprachbewusstheit
- Prinzip der Entwicklung fachlicher Methoden
- Prinzip der Förderung des selbstständigen Arbeitens
- Prinzip der unterrichtlichen Transparenz.

Die Fachkonferenz legt verbindlich fest, welcher geographische Großraum (Spanien bzw. Lateinamerika) schwerpunktmäßig im Zentrum des jeweiligen Quartals steht; sie spricht fächerverbindende Themenbereiche und Projekte mit den Fachkonferenzen ab, mit denen eine entsprechende Zusammenarbeit vorgesehen ist. Sie beschließt ferner, welche Textsorten (vgl. Kapitel 4.2.1) zu verfassen sind und legt die Dauer der Klausuren fest. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer verantworten die konkrete Ausgestaltung der Quartalsthemen und definieren im Rahmen der Beschlüsse der Fachkonferenz die Fertigungsprofile. Sie setzen sich bei Bedarf mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer in Verbindung, um Möglichkeiten fächerverbindenden Arbeitens auszuloten bzw. Themen und Weisen der Zusammenarbeit abzusprechen.

Da die Schülerinnen und Schüler sich als Kommunizierende, Sprachforschende und als Lernende zu verstehen haben, die durch den Unterricht kommunikative Fertigkeiten, Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit entwickeln, werden die Teilsequenzen so angelegt, dass die Lernenden sich mit diesen Rollen identifizieren und die angezielten Fertigkeiten entfalten können.

In den **Kursen** der Jahrgangsstufen **12** und **13** (der Qualifikationsphase) werden die Ansätze des Jahrgangs 11 fortgeführt, wobei sie eine nach Kursart unterschiedlich gestaltete quantitative und qualitative Ausweitung erfahren. Die authentischen und semi-authentischen Materialgrundlagen werden in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht zunehmend komplexer und umfangreicher; entsprechend werden die geforderten Fertigkeiten in allen 4 Bereichen des Faches (vgl. Kapitel 2.2) ausfacettiert.

Bei den zu erarbeitenden Themenbereichen können die Kursmitglieder im Plenum, individuell oder in Kleingruppen arbeiten. Sie widmen sich Fragestellungen, die ihren Interessenslagen besonders nahe kommen und gehen eigenständig auf die Suche nach Materialien, um diese zu sichten, zu ordnen und zu qualifizieren. Eine je nach Lernstand anfangs noch notwendige Hilfestellung der Lehrerin oder des Lehrers vermindert sich mit zunehmender Lerndauer. Die Arbeitserträge werden anschließend im Plenum – z. B. durch kurze Vorträge mit einer sich anschließenden Gesprächsrunde – wieder der gesamten Lerngruppe verfügbar gemacht. Damit befindet sich diese im Unterricht in einer Interaktionssituation, in der im Wechsel Informationen ausgetauscht werden (> ‘peritismo’) und in der dadurch ein vergleichbarer Kenntnisstand der Lernenden erreicht wird. Ferner erweitern und festigen die Schülerinnen und Schüler so ihren themen- und interaktionsspezifischen Wortschatz, und sie sichern durch den Gebrauch die Verfügbarkeit syntaktischer Strukturen. Zunehmend souveräner werden sie schließlich im Umgang mit Texten und Medien und in der Handhabung sach- und situationsgerechter Lern- und Arbeitstechniken.

Lernprogression in den Jahrgängen 11 bis 13 am Beispiel der neu einsetzenden Fremdsprache

Bereiche des Faches	Sprache	Interkulturelles Lernen	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens
Stufe				
11	Aufbau einer Basiskompetenz: (Grundwortschatz; themengebundener Wortschatz; grammatische Großphänomene; elementare Syntax; lineare Weisen von Vertextung); Schulung der Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens, Hörens, Sprechens	Kenntnis grundlegender Bereiche der Landeskunde Spaniens und Lateinamerikas; Kenntnis ausgewählter Bereiche des Alltagslebens spanischsprachiger Länder; elementare Beispiele literarischer Kurzformen	Umgang mit Lehrwerktexten und einfachen authentischen Hör- und Lesetexten: Entnahme manifestester Informationen; Umgestaltung von Textelementen (Inhalt; Textsorte); Verfassen von Paralleltexten; Nutzung von Medien zur Kontaktaufnahme mit Personen aus Spanien und/oder Lateinamerika	Gesteuertes und selbstreguliertes Lernen; Entdeckendes Lernen; Nutzen von Kenntnissen anderer Fremdsprachen und von Sprachwissen für das Erlernen des Spanischen; Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch

12	Erweiterung eines themengebundenen Wortschatzes; Festigung und Erweiterung von Kenntnissen in Morphosyntax und Textgrammatik; Zunahme an Sicherheit bei den kommunikativen Grundfertigkeiten; Ansätze eines Vermitteln in zweisprachigen Situationen	Vertiefende Kenntnis ausgewählter Bereiche der Landeskunde und der Literatur Spaniens und aus Ländern Lateinamerikas; Kennen und Verstehen von charakteristischen Interessen und Problemen von Jugendlichen in den Zielländern	Umgang mit unterschiedlichen Textsorten; Entnahme und Kommentierung von Textinformationen und Stellungnahme zu Weisen von Vertextung; Produktionsorientierter Umgang mit Texten; medial gesteuerter Austausch von Informationen mit Kommunikationspartnern aus Spanien und/oder Lateinamerika	selbst gesteuertes Lernen und Reflexion der Prozesse und Ergebnisse; Integration von Informationen, Ratschlägen, Anregungen der Lehrkraft in den eigenen Lernprozess; Umgang mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern
13	Festigung und Erweiterung von Wortschatz und Grammatik; zunehmende Geläufigkeit im rezeptiven und produktiven Sprachhandeln; zweisprachiges Vermitteln in thematisch bekannten Situationen	Erweiterung der landeskundlichen und literarischen Kenntnisse und des Wissens um Interessensgebiete Jugendlicher aus Spanien und/oder Lateinamerika	Umgang mit unterschiedlichen Textsorten; auch Lektüre längerer Texte (im LK ggf. auch historisch perspektivierter Texte); explizit und implizit analytischer Umgang mit Texten und Medien (>Film); ggf. Verfassen von Lernertagebüchern; medial gesteuerter Austausch von Informationen, Meinungen, Gedanken mit hispanophonen Kommunikationspartnern	Entfaltung der Ansätze eigenständigen Lernens, auch im Hinblick auf ein nachschulisches Weiterlernen; selbstständige Verarbeitung und Weiterentwicklung von aus dem Unterricht erwachsenden Impulsen

3.4.1 Der Jahrgang 11 – Hinweise zu seiner Gestaltung

Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist in Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben.

Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 i.d.R. durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden).

Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 insgesamt einem Sequentialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen muss, d. h. dass gesorgt werden muss

- für eine breite fachliche Grundlegung
- für eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- für Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen
- für Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

Es ist sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schülern, die aus anderen Schulformen in die gymnasiale Oberstufe kommen, die spezifisch gymnasialen Methoden und Verfahren transparent gemacht werden und ihnen Hilfestellung gegeben wird bei Problemen, die aus unterschiedlichen Lernerfahrungen und dem neuen schulischen Umfeld herrühren.

Dem Jahrgang 11 kommen als Gelenkfunktion folgende Aufgaben zu:

- Überprüfung und Angleichung der Eingangsvoraussetzungen in fachlicher und methodischer Hinsicht.

Als **neueinsetzende Fremdsprache** greift Spanisch in der gymnasialen Oberstufe auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zurück, die in der Sekundarstufe I besonders in den Fächern Deutsch, erste und ggf. weitere Fremdsprachen grundgelegt wurden. In Anlehnung an die Beschreibung der Anforderungen, wie sie in den „Standards für den mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache“ (KMK-Beschluss vom 12.5.95) festgelegt werden, lässt sich der Erwartungshorizont bezüglich der allgemeinen Kompetenzen mit Blick auf die Bereiche des Faches Spanisch wie folgt beschreiben:

- Sprache: Anwenden fachspezifischer Begriffe zur Beschreibung von Sprache und Kennen von Mitteilungsabsichten und Sprachfunktionen
 - interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte: Kenntnis kontrastiver landeskundlicher Verfahrensweisen sowie Verstehen und Akzeptieren kultureller Differenzen und Äquivalenzen
 - Umgang mit Texten und Medien: Kenntnis unterschiedlicher und unterschiedlich vermittelter Textsorten und ihrer Wirkung
 - Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens: Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung kennen und nutzen; Verfügen über Sprachlernstrategien
- Bewusst machen von oberstufengemäßen Arbeitsformen und individuellen Lernstrategien
 - Vorbereitung der Kurswahlen am Ende von 11, wobei eine Kooperation zwischen den Sprachen angestrebt werden sollte, damit die Schülerinnen und Schüler die Mehrsprachigkeit als Chance für ihre Berufswahl und für das Leben in einem vereinigten Europa begreifen.

Die Grundkurse Spanisch in der Jahrgangsstufe 11 haben als Ausgangspunkt und Zielvorgabe die methodische und inhaltliche Orientierung an den Prinzipien der Sequenzbildung und am Schülerinteresse. Die Lernangebote sind so anzulegen,

dass wissenschaftspropädeutisches, selbstständiges, individuelles und kooperatives Lernen möglich werden. Durch inhaltliche, sprachliche und methodische Vernetzung wird die zusammenhangslose Aneinanderreihung von Einzelelementen verhindert.

3.4.1.1 Gestaltung der Jahrgangsstufe 11

Die folgenden Ausführungen gründen auf der Erkenntnis, dass die Lernenden unterschiedliche Rollen haben, innerhalb derer und durch die unterschiedliche Kompetenzen entwickelt werden. Aus ihrem Zusammenspiel ergibt sich die **Sprach- und Sprachlernkompetenz** des Individuums. Im Unterricht entfalten und konkretisieren sich diese Rollen.

- Schülerinnen und Schüler lernen, in authentischen Situationen auf der rezeptiven, produktiven und interaktiven Ebene zu kommunizieren (traditionelle Rolle der Lernenden im Unterricht)
- sie lernen im selbstständigen und analytischen Umgang mit fremdsprachlichem Material zielsprachliche Gesetzmäßigkeiten kennen und gelangen so zu Sprachbewusstheit
- sie analysieren und reflektieren eigene Lernprozesse und -strategien und gelangen zu Sprachlernbewusstheit.

3.4.1.2 Zum Umfang des Lernstoffes in der Jahrgangsstufe 11

In Fach Spanisch als neueinsetzender Fremdsprache werden auf der Ebene des Spracherwerbs kommunikative Grundsituationen monologischen (des Erzählens und Berichtens) und dialogischen Sprechens vermittelt. Der Wortschatz orientiert sich daran, was zu deren Bewältigung notwendig ist.

Obwohl der authentische Text von Unterrichtsbeginn an eingesetzt wird, ist dennoch in der Regel ein reflektiert eingesetztes, oberstufengemäßes Lehrbuch, das genügend Spielraum lässt für die Entwicklung der Selbstständigkeit und des selbstverantworteten Lernens der Schülerinnen und Schüler, Leitmedium – nicht zuletzt auch wegen eines möglichen Lehrerwechsels. Es erleichtert ferner den Sprachlernprozess, der ja nur auf drei Jahre angelegt ist und insofern auch ökonomische Arbeitsweisen erfordert. Die Lektionen des Lehrbuchs sollten so gestaltet sein, dass sie auch ohne Hilfe der Lehrerin oder des Lehrers bearbeitet werden können. Das ist vor allem bei solchen Lehrbuchtexten möglich, über die Sachwissen vermittelt wird, das in Beziehung gesetzt werden kann zu bereits erworbenem Wissen oder das den Grundstock legt für den Aufbau von Kenntnissen zu einem bestimmten Gebiet (z. B. Texte zu spanischen autonomías oder Ländern Lateinamerikas oder zu Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, zu Belangen von Jugendlichen, zum persönlichen Lebensbereich). Das Lehrbuch muss Spielräume schaffen für eigenverantwortliches Weiterlernen auf unterschiedlichen Ebenen. So sollen Beziehungen hergestellt werden können zur eigenen Wirklichkeit der Lernenden, aber auch Anreize geschaffen werden zum Weiterforschen und Vertiefen von Neuem. Zur Schulung kooperativer Arbeitsweisen müssen einfachere und komplexere Aufgaben bereitgestellt werden oder sich ableiten lassen.

Ein weiteres Charakteristikum des oberstufengemäßen Lehrbuchs ist dessen Umgang mit den grammatischen Großphänomenen wie den Tempora der Vergangenheit und des presente del subjuntivo. Eine frühe Behandlung, also möglichst im ersten Lernjahr, bewirkt Authentizität der Sprechakte, erweitert die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden, erhöht die Lernintensität und damit den Grad der aktiven Verfügbarkeit von Sprache in Situationen sprachlichen Handelns. Die Prinzipien der Systematisierung und Raffung müssen angewandt werden können, ohne dass die Authentizität der zu lernenden spanischen Sprache und der Unterrichtssprache verloren geht.

Zur Schulung fachspezifischer Methoden wird der Umgang mit Hilfsmitteln vorausgesetzt bzw. in den Umgang mit dem Wörterbuch und einer (Schul-)Grammatik eingeführt. Die bewusste Nutzung von Hilfsmitteln setzt einen Reflexionsprozess zu eigenen Lernprozessen voraus bzw. stimuliert diesen.

3.4.1.3 Spanisch als fortgeführte Fremdsprache in Jahrgang 11

In Spanisch als **fortgeführter Fremdsprache ab 9** haben die Schülerinnen und Schüler den sprachlichen Grundlehrgang mit den grammatischen Großphänomenen tiempos del pasado und presente del subjuntivo abgeschlossen. Sie verfügen über einen sprachlichen Grundwortschatz sowie einen thematischen Erweiterungswortschatz. Es ist sicherzustellen, dass im 11. Jahrgang eine Vereinheitlichung der fachlichen (lexikalischen, grammatikalischen, inhaltlichen) und methodischen Kenntnisse erfolgt.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen neben einer Schulgrammatik, dem Wörterbuch und zusammenhängenden Teilsequenzen auch über ein Lehrbuch und die Kassette zum Lehrbuch. Dieses Material benutzen sie bei ihrer häuslichen Arbeit zum individuellen Wiederholen oder Vertiefen von grammatischen Phänomenen, zum Erarbeiten von thematisch relevanten Texten und zur Schulung des Hörverstehens.

Es ist sicherzustellen, dass die Themen im 11. Jahrgang keine Wiederholung aus der Sekundarstufe I sind und dass sie sich an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren: relación madres/padres/hijas/hijos; amores y desamores (la telenovela de todos los días) mi futuro > perspectivas, visiones y utopías/fiestas – costumbres – tradiciones (Feria de Abril <> carnaval en Colonia/Schützenfest im Sauerland).

Die Themen sind weitgehend aus dem Raum Spanien entnommen wegen der geographischen Nähe und auch wegen möglicher europäisch geförderter Projekte.

- **Schwerpunkte:** Weiterentwicklung der Schreibfähigkeit für lebensnahe Situationen
 - E-Mail-Austausch mit Partnerschulen
 - schriftliche Weitergabe von telefonisch gegebenen Informationen: – Llamada de Sara, no tiene tiempo hoy, te llamará más tarde, está en casa hasta las 6, por si la quieres llamar ...

- Briefe zur täglichen telenovela: – Esmeralda tiene mala cara, igual está enferma o ¿estará encinta? Anzeigen: Te vi en el concierto de ..., tengo el pelo largo, etc.
- Bewerbungen mit Lebenslauf
- Entwicklung des Hörverstehens für lebensnahe Situationen
 - Wetterbericht, Ausschnitte aus telenovelas, Nachrichten, Lautsprecherdurchsagen beim Sport und bei Konzerten; Lieder, Schlager, Rock
- Entwicklung des freien Sprechens über Unterrichtsthemen und aktuelle Themen aus der spanischsprachigen Welt
 - Stellungnahme, Bericht, Erzählung, Debattenbeiträge u.ä auf der Basis eines von Schülerinnen und Schülern erstellten aktuellen Materialpools mit Zeitungsausschnitten, Fernseh- und Radiomitschnitten, internet-Auszügen.

Im **bilingualen Bildungsgang** ermöglichen die bereits gut ausgebildeten Kenntnisse der Lernenden in den bilingual unterrichteten Sachfächern (Politik, Geschichte und Erdkunde) eine intensive und ausführliche Behandlung der Themen der Bereiche des Faches. Die fortgeschrittenen Schülerinnen und Schüler arbeiten vornehmlich in projektorientierten Arbeitsformen. Besonders geeignet erscheinen Unterrichtsvorhaben mit einem literarischen Schwerpunkt, in dem die Themen der Bereiche des Faches mehrperspektivisch ausgefächert werden können.

3.4.1.4 Die Anlage von Teilsequenzen in Spanisch ab 11 (erstes Lernjahr)

Ein Kennzeichen des Oberstufenunterrichts ist dessen Anlage in thematisch und sprachlich-methodisch zusammenhängenden Blöcken. Dies schafft für die Schülerinnen und Schüler Transparenz und verpflichtet die Lehrkräfte zu längerfristiger Planung unter einem integrierenden Aspekt. Auch in Spanisch neu wird das Prinzip der integrierten Behandlung der vier Bereiche des Faches schon in der Formulierung der Quartalsthemen seinen Niederschlag finden. Es können schwerpunktmäßig methodisch-sprachliche Lernziele und/oder Wissensziele verfolgt werden, wobei auch der Entwicklung des selbstständigen Arbeitens Raum zugewiesen werden muss.

Bei der Anlage von Teilsequenzen sind folgende Prinzipien zu beachten:

- Einbeziehung authentischer Texte von Beginn an (etwa: beim Thema: **persönlicher Lebensbereich** werden testimonios von Menschen in anderen oder vergleichbaren Lebenssituationen im spanischsprachigen Amerika einbezogen, internet-Kontakte mit Gleichaltrigen in der spanischsprachigen Welt hergestellt, Schülerzeitungen aus Spanien benutzt)
- bei Bedarf Einsatz von Lehrwerken (etwa des Hörmaterials, aber auch thematisch interessanter Lektionen)
- Schaffung von Situationen des selbstständigen Lernens und Umgangs mit vielfältigen Materialien
- Einbeziehung der außerschulischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler (e-mail und andere private Kontakte, internet-Cafés, Urlaubsfahrten, spanischsprachige Fernsehprogramme, Radiosendungen in spanischer Sprache).

Beispielsequenzen für den Grund- und Leistungskurs Spanisch (n)

Jahrgang 11 (4 Wochenstunden)

	Sprache	Interkulturelles Lernen, sozio-kulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens
Kurs	Die Entwicklung der Kompetenzen und Fertigkeiten ist obligatorisch und erfolgt über grammatische, lexikalische, textuelle und thematische Progression.	Die Themen und Teilthemen sind exemplarisch und nicht als Kanon zu verstehen. Die Schwerpunktsetzung kann nach Schülerinteresse und Lernstand variieren. Die Prinzipien der Sequenzbildung sind bei der Zusammenstellung und Abfolge des Materials zu beachten (Obligatorik).	Der analytische, produktionsorientierte und kreative Umgang mit Hör-, Seh- und Lesetexten ist obligatorisch und wird progressiv vermittelt mit zunehmend komplexer werdenden Ausgangs- und Zieltexten.	Der Umgang mit Hilfsmitteln wie Lexika, Wörterbücher, internet, Grammatiken, Bibliotheken wird in jedem Quartal geübt; selbstständigem Arbeiten ist Vorrang zu geben.
11	<ul style="list-style-type: none"> Phonetik/Orthographie drei Konjugationen kommunikativ relevante verbos irregulares unpersönliche Verben (gustar, interesar, do-ler...) Konkordanzen imperfecto e indefinido presente del subjuntivo grammatische Kleinphänomene (Indefinitpronomina, gerundio ...) Grund-, Aufbauwortschatz 	<p>Kommunikative Grundsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wege erfragen, Restaurantbesuch, sich vorstellen, etwas über andere erfahren, etwas von sich erzählen Lautsprecherdurchsagen, Wetterbericht, telefonische Mitteilungen verstehen... <p>Der spanischsprachige Kulturraum testimonios, poemas, Zeitungstexte, canciones, publicidad, (Lehrbuchtexte)</p> <p>Bearbeitung einer Ganzschrift: „Soñar un crimen“ de Rosana Acquaroni</p> <p>Sequenz: Amor y desamor</p>	<ul style="list-style-type: none"> dialogische/erzählende/beschreibende (Kurz-)Texte erstellen und verstehen, z. B. Anzeigen wie: Te vi en las Ramblas; eres rubio y me miraste ... Kurznotizen nach Telefonaten vom Typ: Lamó Bernardo, quiere que ... Texte gliedern elementare Analysen verfassen kreative Texte erstellen Gedichte auswendig lernen, vortragen, selbst erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung von Hör- und Lesestrategien Erschließung aus dem Kontext, Nutzen von Internationalismen, Vorkenntnisse aus anderen Sprachen Umgang mit Grammatik und Lexikon selbstständige Informationsbeschaffung Anwenden von Lernstrategien – Vokabeldatei

Leistungskurs 12 bis 13

	Sprache	Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens
12/1 1.	<ul style="list-style-type: none"> ● Textbesprechungsvokabular ● imperfecto del subjuntivo/potencial ● unterschiedliche mündliche/schriftliche Textsorten verfassen: Briefe, Kommentare, appellative Texte 	<p>Ende des grammatischen Grundkurses</p> <p>Obligatorik: la América hispanohablante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Vivir en la metrópoli y en el campo 2) Ser joven – aquí y allá: música – situación laboral – influencia de EE.UU – el rol del deporte – delincuencia-grupos étnicos, sistema político-económico – el cine – el papel de las tele- y fotonovelas y de la tele en general – la publicidad – vivir con la familia – derechos y obligaciones – inmigración – emigración 	<ul style="list-style-type: none"> ● textos de distinta índole ● testimonios, cuentos, canciones, artículos de prensa, volantes, revistas escolares, guías turísticas, fotonovelas ● fremde Perspektiven einnehmen; Textintentionen erkennen und darauf reagieren ● TV: telenovelas, publicidad 	<ul style="list-style-type: none"> ● grammatische Funktionen erkennen ● selbstständig Informationen einholen: internet, Reisebüros, Botschaft, Bibliotheken, Hilfsorganisationen wie amnesty international, deutsche Auslandschulen ... ● in Gruppen verschiedene Aspekte bearbeiten ● Verfahren der Selbstevaluation anwenden ● projektorientiertes Arbeiten möglich
12/1 2.	<ul style="list-style-type: none"> ● themengebundener Aufbauwortschatz ● Textgliederungselemente ● Konjunktionen, Satzver-kürzungen, Pronomina, Modalverben, Verbalperiphrasen 	<p>Obligatorik: España:</p> <p>La autonomía de Aragón</p> <ul style="list-style-type: none"> ● mujeres famosas (Moliner, Agustina de Aragón ...) ● el problema del agua ● el Opus Dei ● el Parque Nacional de Ordesa ● el idioma y la identidad – un tema europeo ● Goya 	<ul style="list-style-type: none"> ● informierende appellative, expressive, ästhetische Texte unterscheiden ● mündliche und schriftliche Texte wie Debatte, Vortrag, statement, Diskussion, Erzählung, Bericht, Beurteilung, entrevista erstellen ● kreative, produktionsorientierte und analytische Texte verfassen 	<p>Obligatorik: Projekt (auch im fächerverbundenden Arbeiten)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● arbeitsteiliges Vorgehen bei selbstständiger (Teil-)Themenwahl und –bearbeitung ● Bündelung von Vokabeln zu Themen ● Erstellung eines Produkts: mural, feature, Broschüre, ggf. Video ● Strategien interkultureller Kommunikation anwenden

	Sprache	Interkulturelles Lernen, sozio-kulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens
12/II 1.	<ul style="list-style-type: none"> ● sprachliche Register unterscheiden ● Wortschatz zu verschiedenen Themen ● Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten des Leses- und Hörverstehens 	<p>Literarische Ganzschriften (dramatische Texte und kürzere Erzähltexte)</p> <p>La gente joven en la literatura: Ana Diosdado: "Los ochenta son nuestros"</p> <p>En busca de la identidad: Paloma Pedrero: "La llamada de Lauren"</p> <p>Salidas de madres: cuentos de Heker, Matute, Quiroga</p>	<p>Obligatorik: komplexe literarische Texte analysieren</p> <p>fakultativ:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perspektiven wechseln ● Texte fortführen ● Paralleltexte schreiben ● literarische Texte kreativ verfremden ● Filme/Ausschnitte aus Literaturverfilmungen, Literaturkassetten nutzen und verstehen; Theaterbesuche machen und Rezensionen schreiben, Übersetzungen beurteilen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Texte analysieren, Rollenspiele ● Rollen auswendig lernen und Theaterszenen gestalten ● narrative Texte in szenische umwandeln ● Lernertagebuch führen ● Lese- und Hörstrategien anwenden

	Sprache	Interkulturelles Lernen, sozio-kulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens
12/II 2.	<ul style="list-style-type: none"> rezeptive und elementar produktive Kenntnisse zum catalán erwerben Vokabular zur Argumentation und Verteidigung des Standpunkts und zur differenzierten Stellungnahme thematischer Aufbauwortschatz 	<p>Obligatorik: España, ein grenzüberschreitendes Projekt/Auseinandersetzung mit sprachlichem Pluralismus</p> <p>Vorbereitung einer Studienfahrt nach Cataluña</p> <ul style="list-style-type: none"> modernismo el desarrollo de Barcelona a lo largo de los siglos el Barça los idiomas en la escuela – sistema de inmersión el turismo de masas – turismo alternativo ecología y economía La Cataluña literaria hoy y ayer: Mercé Rodoreda, Martín Gaité; Mendoza, Millás 	<ul style="list-style-type: none"> Entnahme manifestester und latenter Infos zu Cataluña aus verschiedenen Texten Rollen einnehmen und kontroverse Themen diskutieren catalán <> castellano Zentralismus <> Regionalismus Ökologie <> Tourismus Analyse literarischer Texte 	<ul style="list-style-type: none"> Verfahren der Informationsbeschaffung nutzen Anwenden vom Gelerntem aus Sequenz zu Aragón Spezifika von Cataluña herausfinden, Schwerpunkte selbstständig setzen ggf. Lektüre leichterer katalanischer Texte; Vergleich mit castellano/francés/latin Protokolle/Referate schreiben
13/I 1.	<ul style="list-style-type: none"> themenspezifisches Vokabular zum Tango; Erweiterung der Schreibkompetenz: Elemente der Makrostruktur; pronominale Verknüpfungen, Modal-, syntaktische Komplexität 	<p>Obligatorik: la América hispanohablante</p> <p>El Tango argentino</p> <ul style="list-style-type: none"> el baile, los temas y el lenguaje del tango (Tangokanal, CD, Kassetten, Textbücher) la inmigración el mito Gardel el tango como arma política los arrabales bonaerenses Argentina y los países vecinos el tango en Europa 	<p>Obligatorik: Gestaltung kreativer und produktionsorientierter Texte</p> <ul style="list-style-type: none"> Zeitungsartikel Interview Tangotext Glosse/Satire <p>(auch literarische Analysen möglich: z. B. TV-Rezeption) ...</p>	<p>Obligatorik: Fachübergreifendes und/oder fächerverbindendes Arbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> Schwerpunkthemen auswählen Referate und Protokolle schreiben Lerntagebuch führen adressatengerechtes Schreiben Produkt: „Die lange Nacht des Tangos“ – TV/Radio

⇒	Sprache	Interkulturelles Lernen, sozio-kulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens
13/1 2.	<ul style="list-style-type: none"> • Hörverstehen schulen: • Hörstrategien weiter entwickeln • Wortschatz erweitern • Texte erstellen 	<p>a radionovela "Un millón" (RNE) textintern: handelnde Personen, Selbstdarstellung, Umgang mit Sensationen, Inhalte des Quiz, die Sprache der Fernsehschau</p> <p>textextern: Lesegewohnheiten, Realitätsverlust, Sehverhalten (auch textimmanent), die Fernsehschau und ihr Aufbau, Zusammenhang von Produktwerbung und Fernsehprogramm, Jugend und Fernsehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassen von Leserbriefen, Zeitsungskritiken, Klappentexten • Weiterführung von Handlungen • Erstellen von Glossen und Satiren • Entwickeln von alternativen Spielkonzepten • Erstellen von Rezipientenanalysen, Dialoganalysen etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Simulieren einer TV-Spielshow mit Handlungsalternativen für die Spielenden • selektives und detailliertes Hörverstehen schulen • analysieren und vergleichen • unterschiedliche Analyseverfahren anwenden • korrekt Zitieren und Belegen
13/II	<p>Sprachmitteln: Inhalt deutschsprachiger Artikel für hispanohablaantes zusammenfassend darlegen</p>	<p>Minorías étnicas en España: la población gitana en la actualidad, en la literatura, cliché y realidad, prejuicios y estereotipos; xenofobia – Cervantes, Lorca</p> <p>kontrastiv: Die Situation in Deutschland</p>	<ul style="list-style-type: none"> • literarische Texte analysieren • zu kontroversen Themen Stellung nehmen in Briefen, Artikeln, öffentlichen Debatten, Podiumsdiskussionen 	<ul style="list-style-type: none"> • stichwortgestützte Kurzvorträge halten auf der Basis von Texten • verschiedene Textsorten produzieren • Textüberarbeitungsstrategien anwenden

Beispielsequenz für vierstündigen GK (11n) ab Jahrgang 12

Das folgende Beispiel einer Sequenz ist in erster Linie an den Bedürfnissen eines Kurses ausgerichtet, der sich überwiegend aus Schülerinnen und Schülern zusammensetzt, die Spanisch als 2. Fremdsprache erlernen.

	Sprache	interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens	
12/1	<ul style="list-style-type: none"> ● el presente del subjuntivo (Vertiefung) ● unterschiedliche mündliche und schriftliche Textsorten verfassen ● themengebundener Aufbauwortschatz ● Textgliederungselemente ● futuro ● Vokabular zur Stellungnahme und Argumentation 	<p>Obligatorik: grenzüberschreitendes Projekt</p> <p>Interkulturelles Lernen: Lebenswirklichkeiten und Einstellungen in Deutschland und in spanischsprachigen Ländern</p> <p>El mundo juvenil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● paro juvenil/vivir en casa de los padres ● ideas sobre un mundo mejor <p>Obligatorik: España</p> <p>El medio ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● actividades ecológicas ● turismo blando 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sachtexte zum Thema ● Leserbriefe lesen, schreiben ● E-Mail-Kontakte ● Popsongs ● Jugendzeitschriften ● TV: telenovelas 	<ul style="list-style-type: none"> ● textsortenangemessenes Verfassen von Texten: Brief, entrevista, Zeitungsbericht ● Produktion und Rezeption einfacher argumentativer Texte 	<ul style="list-style-type: none"> ● Anbahnung von Briefkontakten ● Entwickeln von Überarbeitungsstrategien (Fehlergrammatik..) ● Protokoll ● Lerntagebuch

	Sprache	interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens
12/11	<ul style="list-style-type: none"> themenspezifisches Vokabular Vertiefung und Erweiterung des Textbesprechungsvokabulars Strukturen zur Selbst- und Fremdevaluation imperfecto del subjuntivo el condicional differenzierte Verwendung der Zeiten und Modi 	<p>Obligatorik: La América hispanohablante: El camino del inca</p> <ul style="list-style-type: none"> geografía historia ritos, costumbres <p>Obligatorik: España, Auseinandersetzung mit sprachlichem Pluralismus am Beispiel von Galicia</p> <ul style="list-style-type: none"> marginación y consecuencias identidad cultural y lingüística 	<ul style="list-style-type: none"> Sachtexte testimonios Lieder Hörtex-te 	<p>Obligatorik: analytisch-interpretatorischer Umgang mit Texten</p> <ul style="list-style-type: none"> Inhaltsangaben Analyse argumentativer Texte Bewertung argumentativer Texte <p>mündliche Kurzvorträge</p>
13/1	<ul style="list-style-type: none"> Produktion kohärenter Texte; adäquate Verwendung von Textverknüpfungsvokabular und Textgliederungssignalen Wortschatz erweitern Texte erstellen Hörverstehen schulen differenzierte Stellungnahmen verfassen 	<p>Obligatorik: La América hispanohablante</p> <p>Un autor del mundo hispanohablante: Pablo Neruda</p> <p>Un futuro en la UE:</p> <ul style="list-style-type: none"> convivencia minorías inmigración situación laboral <p>Obligatorik: Strategien interkultureller Kommunikationen anwenden</p>	<p>Kurzbiografie</p> <p>Gedichte</p> <p>Gebrauchs- und Sachtexte</p> <p>Filmsequenzen</p> <p>Hörbilder</p>	<p>Obligatorik: Produktionsorientierter kreativer Umgang mit Texten</p> <ul style="list-style-type: none"> eigene Gedichte microcuentos Umformung von Gedichten, Videoclips, Film-ausschnitte, Flugblatt, Zeitungsartikel, Leserbriefe, internet <p>Kurzreferat (Selbstständiges Erstellen von Kurzbiografien anderer Autoren, Persönlichkeiten...)</p> <p>Obligatorik: Fachübergreifendes und fächerverbindendes Projekt</p> <ul style="list-style-type: none"> Schwerpunkthemen auswählen Arbeitsweisen ab-sprechen Informationen adressatengerecht vermitteln

	Sprache	interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens
13/II	Erweiterung und Vertiefung der Schreibkompetenz	mögliche Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> ● jóvenes ● pueblos ● cuentos policíacos 	Methoden der Dekodierung von literarischen Texten	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyse literarischer Texte
				<ul style="list-style-type: none"> ● Vertiefung von Lese-, Hörverstehens- und Textentschlüsselungsstrategien ● Produktion kohärenter Texte

4 Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21 bis 23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST).

Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 1 bis 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung. Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach § 13 (6) APO-GOST bewertet. Bei Gruppenarbeiten muss die jeweils individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen.
- Die Anforderungen orientieren sich an den im Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“

4.2.1 Allgemeine Hinweise

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluss geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Ziele erreicht worden sind. Sie bereiten auf die komplexen Anforderungen in der Abiturprüfung vor.

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet. Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten

4.2.2.1 Aufgabenstellung von Klausuren

Entsprechend den Prinzipien des integrierten Unterrichts erwachsen die Klausuren aus allen Bereichen des Faches: Sprache; interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte; Umgang mit Texten und Medien sowie Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens. Die einzelnen Klausuren basieren auf dem vorausgehenden Unterricht. Eine langfristige Vorbereitung ist zu gewährleisten. Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und der Textvorlage richten sich nach dem Sprachlernbeginn, nach der Kursart (Grund- oder Leistungskurs) und dem Lernstand und müssen sicherstellen, dass spätestens in der Jahrgangsstufe 13/II das Niveau der Abiturprüfung erreicht ist.

Die Aufgabenstellungen für die Klausuren in allen Jahrgangsstufen können sich auf Lese-, Hör- und Bildtexte (z. B. Bilder, Fotos, Karikaturen, Bildsequenzen, Filme etc.) beziehen. Der Schwerpunkt der Anforderungen in den Klausuren aller Jahrgangsstufen liegt auf der Produktion von spanischen Texten.

Hierbei können die **Zieltexte** sowohl eine **explizit analytische** als auch eine **implizit analytische** Form annehmen. Unter der explizit analytischen Herangehensweise werden bekannte Verfahren der Textanalyse und Interpretation verstanden, die auf der Basis von Untersuchungen zu Sprache und Inhalt der Ausgangstexte zu nachvollziehbaren und belegbaren Deutungen führen. Im Unterschied dazu wird die implizit analytische Vorgehensweise verstanden, die im Rahmen von produktiven oder kreativen Aufgabenstellungen auf die perspektivische Verarbeitung von Textsignalen abhebt. Beide Aufgabenformen beinhalten die Berücksichtigung textanalytischer Teiloperationen; bis zu zwei Teiloperationen können in einer actividad zusammengefasst werden. Es gibt eine breite Palette an möglichen Aufgabenstellungen: Auch der comentario de texto ³⁾ ist offen für produktionsorientiert-kreative Aufgabenstellungen.

3) früher: comentario dirigido

4.2.2.2 Art der Aufgaben in den Klausuren

Spanisch als neueinsetzende Fremdsprache in der Jahrgangsstufe 11

In den Klausuren der Jahrgangsstufe 11 werden in präzise formulierten Teilaufgaben Fähigkeiten aus allen Bereichen des Faches abgeprüft. Hierbei findet das Prinzip der Integration von Sprache, Sache und Methode Anwendung; die Bereiche des Faches werden – bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – berücksichtigt.

Frühzeitig werden beim Überprüfen rezeptiver und produktiver Fähigkeiten authentische Materialien (Wetterberichte, Werbeanzeigen, überschaubare Zeitungsmeldungen etc.) herangezogen. In der Jahrgangsstufe 11/I werden meist eher lenkende Aufgaben gestellt; es ist darauf zu achten, dass die Anforderungen oberstufengemäß sind: Aufgaben zu Wortschatz und Strukturen erfolgen in einem thematischen und kommunikativen Kontext, der die Anwendung von sprachlichem, inhaltlichem und methodischem Wissen erforderlich macht. Substitutions- und Transformationsübungen sowie Lückentexte können nicht mehr als die Hälfte von Klausuren ausmachen. Da die Beherrschung einer Fremdsprache im Wesentlichen voraussetzt, dass sich die Lernenden mitteilen können, ist das eigenständige Formulieren wesentlicher Bestandteil der Lernerfolgsüberprüfungen.

Diktate und Übersetzungen werden als Aufgaben nicht zugelassen; Aufgaben zum Sprachmitteln in zweisprachigen Situationen sowie Übungen zur zielsprachlichen Umsetzung von zentralen Elementen der Alltagskommunikation, die auf Grund von deutschen Stichwörtern erfolgen, sind als Bestandteile von Klausuren einsetzbar.

Beispiele für (Teil-)Aufgaben in den Klausuren

Die Aufgaben erwachsen aus dem unterrichtlichen Zusammenhang. Lese-, Bild- oder Hörtexte können Grundlage der Klausur sein.

Die folgenden Aufgaben beziehen sich auf bestimmte kommunikative Grundfunktionen (Darstellen, Erklären, Beschreiben, Bewerten, Fragen, Antworten, Berichten, Vergleichen etc.):

- Fragen oder Antworten eines zusammenhängenden Interviews ergänzen
- Kommentierung bzw. Korrektur von Aussagen zu einem Text
- Versprachlichung/Beschreibung von Bildern und Bildfolgen
- Verfassen von vergleichenden Texten zu bestimmten Inhalten
- Beschreibung von Personen und Gegenständen
- Weg- und Lagebeschreibungen
- Verfassen von Dialogen aus dem Bereich der Alltagskommunikation
- Ausdruck von Meinungen zu bestimmten Aspekten
- ...

Die folgenden Aufgaben zielen auf die inhaltliche Wiedergabe von Informationen ab:

- Beantworten von Fragen zum Inhalt eines Textes

- Gliederung eines Textes
- selektive Informationsaufnahme (Sammeln von Informationen eines Textes zu bestimmten Aspekten)
- Nacherzählung
- Inhaltsangabe
- ...

Die folgenden Aufgaben zielen auf die Erstellung bestimmter Textsorten ab:

- produktive Aufgaben mit bestimmten lexikalischen und/oder grammatikalischen Schwerpunkten
- Erstellung von bestimmten Textsorten nach Informationen in Stichworten (Brief, Bericht, Interview, Dialog).

Umformung von Texten: Hier ist neben dem bekannten Perspektivenwechsel (Umwandlung eines erzählenden Textes in einen Dialog oder umgekehrt) auch an die Veränderung der Textsorte und die kreative Erweiterung des Ausgangstextes in Anlehnung an die ejercicios de estilo gedacht: estilo carta/carta oficial, estilo conversación telefónica, estilo conversación entre amigos, estilo telegrama, estilo pronósticos (futuro), estilo negatividades (ni es..ni, sino), estilo interrogatorio.

Spanisch als neueinsetzende Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 12 und 13 und Spanisch als fortgeführte Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 11 (S 5, S 7 oder S 9), 12 und 13

Orientierungsrahmen für die Konzeption der Klausuren in der gymnasialen Oberstufe sind die Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung: **Textaufgabe** und **Kombinierte Aufgabe**, die zweiteilig ist. Die Textaufgabe verlangt eine schriftliche Textproduktion mit explizit und implizit analytischen (Teil-)Zieltexten. Die kombinierte Aufgabe besteht in einem Teil aus einer Textaufgabe; ihr weiterer Teil ist eine Hörverstehensaufgabe, die der Textaufgabe vorangeht.

Hierbei wird es in Abhängigkeit vom Lernstand, vom Sprachlernbeginn und von der Kursart möglich sein, vielfältige Kombinationen von Aufgaben bzw. Aufgabenstellungen zu wählen. Die **Textaufgabe** erfordert nicht in jeder Klausur die Abdeckung aller textanalytischen Teilfertigkeiten; es sind Klausuren denkbar, in denen z. B. neben einer textanalytischen Teilfertigkeit in einer actividad, in einer weiteren actividad eine freiere Textproduktion eingefordert wird. Auch sind Arbeitsaufträge denkbar, die in einer actividad zwei textanalytische Teilfertigkeiten zusammenfassen. In den Jahrgangsstufen 11 und 12 stehen in der Regel nicht mehr als zwei Unterrichtsstunden für das Abfassen einer Klausur zur Verfügung.

Die textanalytischen Teiloperationen können zum Teil aus explizit analytischen (analytisch-interpretatorischen) und zum Teil aus implizit analytischen (produktionsorientiert-kreativen) actividades bestehen. Für die Klausuren besteht Offenheit in Bezug auf das Verhältnis von explizit und implizit analytischen Teilaufgaben. Es muss gewährleistet sein, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Qualifi-

kationsphase ausreichende Erfahrungen mit beiden Aufgabenformen sammeln können. Die Beschränkung auf nur einen Ansatz im Verlauf der gymnasialen Oberstufe ist nicht zulässig. Für Spanisch als neueinsetzende Fremdsprache gilt, dass spätestens mit der Jahrgangsstufe 12/I auch Teile der textanalytischen Teiloperationen in die Lernerfolgsüberprüfung einbezogen werden.

Die Textgrundlagen für die Klausuren sind authentische und in der Jahrgangsstufe 11 ggf. leicht adaptierte Texte. Es können auch authentische Hör- oder Bildtexte eingesetzt werden.

Die Teiloperationen Informationsverarbeitung und Informationsbewertung erhalten im Laufe der Qualifikationsphase ein zunehmend stärkeres Gewicht. Für Spanisch als neueinsetzende Fremdsprache können sich die Teilaufgaben in den Grundkursen der Jahrgangsstufe 12 überwiegend auf die Informationsaufnahme und -bewertung beziehen. Die Informationsaufnahme ist verpflichtender Bestandteil der Klausuren, während Informationsverarbeitung und Informationsbewertung wahlweise eingebracht werden können.

Der unterschiedliche Sprachlernbeginn (Jahrgangsstufen 5, 7, 9 oder 11) spiegelt sich sowohl in Umfang und Schwierigkeitsgrad der Textvorlage als auch im Anspruchsniveau der Teilaufgaben wider. In der Jahrgangsstufe 13 wird das Niveau der Abiturprüfung erreicht.

Textaufgabe

Diese Aufgabenart bezieht sich auf Sachtexte und auf literarische Texte. Durch unterschiedliche Aufgaben werden Informationsaufnahme, also die Rezeption des Textinhalts, Informationsverarbeitung, also die Untersuchung der Textgestaltung in ihrer Funktionalität und die Informationsbewertung, also eine sachliche und nachvollziehbar begründete Auseinandersetzung mit Inhalt und Gestaltung geprüft.

Explizit analytische Form

Diese Aufgaben sind im Wesentlichen gekennzeichnet durch eine distanzierte Perspektive zum Ausgangstext: Die Meta-Ebene, also das „Über-den-Text-Sprechen“ bestimmt Inhalt und Sprachduktus der Ausführungen. Je nach den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bewegt sich das Anforderungsniveau zwischen dem gelenkten und dem selbstständigen Zugriff auf die Aufgabe.

- Die folgenden Operationen beziehen sich auf die Informationsaufnahme:
 - Sammeln und eigenständiges Versprachlichen von Informationen unter bestimmten thematischen Aspekten, die entweder vorgegeben oder erarbeitet werden (selektives Resümee)
 - Strukturierte und sprachlich eigenständige Wiedergabe der zentralen Aussagen des Textes
 - Nacherzählung des Textinhalts bzw. bestimmter Aspekte des Textes

- Umformung eines dialogischen Textes in einen erzählenden und umgekehrt
- Vorstellung einer Textfigur
- Beschreibung einer Situation, des Handlungshintergrunds etc.
- Erzählung eines Vorgangs/Ereignisses
- ...

Beispiele:

- Cuente los sucesos más importantes en la historia
- Presente al personaje X dando detalles importantes de su vida
- Describa la situación de las mujeres según las informaciones del texto
- Die folgenden Operationen beziehen sich auf die Informationsverarbeitung:
 - Analyse sprachlicher, struktureller und inhaltlicher Aspekte des Textes: Handlungsstruktur, Gestaltung von Ort und Zeit, Erzählsituation und -perspektive, Wortwahl, Syntax, Figurenzeichnung
 - Bestimmung der Textfunktion (Appell, Ausdruck, Information)
 - Analyse der Argumentation
 - Analyse der ästhetischen Funktion bestimmter Gestaltungsmittel
 - ...

Beispiele:

- Analice los argumentos de la autora.
- Explique el conflicto desarrollado en el texto
- Caracterice la actitud del personaje X a base de su comportamiento
- Die folgenden Operationen beziehen sich auf die Informationsbewertung:
 - Einordnung von Textaussagen in den Zusammenhang des thematischen Sachwissens
 - Argumentative Auseinandersetzung mit bestimmten Positionen oder Figurenperspektiven ausgehend von eigenen Positionen
 - Übertragung und Bewertung bestimmter Aussagen auf der Basis von Vorwissen
 - ...

Beispiele:

- Comente las ideas fundamentales del texto reflexionando también sus propias experiencias
- Juzgue los argumentos de la autora a base de sus conocimientos sobre el tema
- Expresar su propia opinión sobre el texto teniendo en cuenta el trasfondo socio-económico

Implizit analytische Form

Die produktionsorientiert-kreativen Aufgaben sind gekennzeichnet durch einen Vorgang des selbsttätigen Entwickelns, Entdeckens, Findens, Experimentierens, Umdenkens, Umstrukturierens, Umkehrens, Variierens, Transferierens, Assoziierens etc. Wichtig ist hierbei, dass den Bearbeitenden im Hinblick auf die inhaltliche und/oder sprachliche Gestaltung der Aufgabe ein Freiraum zugestanden wird. Sowohl fiktionale als auch nicht-fiktionale Texte können Ausgangstext für produktionsorientiert-kreative Schreibleistungen sein.

Das produktionsorientiert-kreative Schreiben entfaltet sich im Umgang mit vorgegebenen Texten. Es ist in der Regel einfacher, Ideen in Auseinandersetzung mit dem bereits vorliegenden Stoff und seiner Gestaltung zu entwickeln.

Im Zusammenhang mit der Textaufgabe kann die Bearbeitung textanalytischer Teilfertigkeiten über produktionsorientiert-kreative Aufgaben erfolgen; hierbei können bis zu zwei textanalytische Teilfertigkeiten zu einer actividad kombiniert werden. Der Aufgabenapparat kann in einem Teil analytisch-interpretatorisch und im anderen Teil produktionsorientiert-kreativ sein.

Im Folgenden werden Beispiele für die Formulierung produktionsorientiert-kreativer Aufgabenstellungen gegeben, die eine implizite Analyse des Ausgangstextes voraussetzen.

Unter **produktionsorientiertem Schreiben** wird hier die Schaffung von Zieltexten verstanden, die in der sprachlich-stilistischen Gestaltung die Kennzeichen der eingeforderten Textsorte aufweisen. Die Zieltextsorte legt bestimmte Kommunikationsmuster (Brief, Dialog, Tagebucheintrag etc.) fest, die Anforderungen lassen i.d.R. Raum für eine individuelle inhaltliche und sprachliche Gestaltung. Eine erfolgreiche Bearbeitung dieser Aufgaben setzt Wahrnehmung und Deutung von zentralen Textsignalen des Ausgangstextes voraus.

Das **kreative Schreiben** realisiert sich vor allem in der ästhetischen Kodierung des Zieltextes (äußere Form; sprachlich-stilistische Mittel). Dessen Gestaltung orientiert sich vorwiegend an literarischen Texten.

Kennzeichen von Kreativität sind:

- Flexibilität: einfallreich, wendig, schlagfertig
- Originalität; divergierend, nonkonformistisch, erfinderisch

Im Unterschied zum kreativen Schreiben ist das produktionsorientierte durch eine stärkere Lenkung gekennzeichnet; die Übergänge zwischen produktionsorientiertem und kreativem Schreiben sind fließend. In beiden Fällen beruht die Bearbeitung auf einer eingehenden Beschäftigung mit Inhalt und Gestaltung des Ausgangstextes. Es gilt grundsätzlich zwei Möglichkeiten zu unterscheiden: Entweder erfolgt eine weitgehende inhaltliche Umgestaltung des Ausgangstextes unter Beibehaltung der textsortenspezifischen Merkmale, oder der Inhalt wird in eine andere Textsorte überführt.

- Produktionsorientierte Aufgaben:
 - im Kontext bestimmter Kommunikationssituationen (Interview, Gespräch, Brief, Tagebucheintrag, Zeitungsartikel etc.) erfolgen Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung oder Informationsbewertung
 - aus der Perspektive einer oder mehrerer Figuren erfolgen Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung oder Informationsbewertung
 - ...
- Beispiele:
 - Usted ha leído el artículo/texto/cuento y decide hacerle una entrevista al personaje central. (Vorwiegend Informationsaufnahme in Form eines Interviews)
 - Elija el papel de X y reaccione ante el comportamiento de Y. Apunte sus reflexiones en el diario. (Vorwiegend Informationsverarbeitung in Form eines Tagebucheintrags)
 - Elija el papel de uno de los personajes y desarrolle desde la perspectiva de él/ella la futura acción. (Vorwiegend Informationsverarbeitung in Form eines erzählenden Textes)
 - Usted ha leído el artículo X. Le gustaría expresar su opinión sobre los argumentos de la autora; por eso decide escribir una carta al director de la revista. (Vorwiegend Informationsbewertung in Form eines Leserbriefs)
 - Usted y su amiga han leído la entrevista hecha a una parlamentaria del partido X. Ahora intercambian sus impresiones y discuten sobre algunos aspectos. Escriba el diálogo entre usted y su amiga. (Informationsaufnahme und -bewertung)
- Kreative Aufgaben:
 - ergänzen oder Fortführen von Texten unter Berücksichtigung der gestalterisch-inhaltlichen Vorgaben und der Erkenntnis der Textstellen, bei denen Handlungsalternativen offen sind
 - erstellen von Texten im Rahmen einer bestimmten Textsorte (poema, cuento, sátira, microcuento, glosa ...)
 - ...
- Beispiele:
 - Usted ha leído ese texto hasta la línea X. Complete el texto teniendo en cuenta el comportamiento de los personajes y el lenguaje del narrador
 - Usted ha leído el poema X de X. Convierta la poesía de X en un cuento. – Respete el mensaje del autor.

Die Textaufgabe umfasst auch die Bearbeitung von Bildvorlagen. Die Bildvorlage kann ein Foto, eine Zeichnung, Karikatur etc. oder eine Bildsequenz sein. Die gestaltende Textproduktion mit einer Bildvorlage kann alleinige Aufgabe einer Klausur sein; sie kann aber auch mit einer Textaufgabe kombiniert sein und erfordert dann eine enge inhaltliche Anbindung an die Vorlage. Die textanalytischen Teilfertigkeiten der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -bewertung können anhand von Aufgaben zu einer Bildvorlage abgeprüft werden. Die Aufgabenstellung kann sowohl analytisch-interpretatorisch als auch produktionsorientiert-kreativ sein.

Kombinierte Aufgaben

Die kombinierte Aufgabe besteht aus einem Lesetext und einem Hörtext. Die beiden Bestandteile der Klausur werden thematisch geklammert. Die Bearbeitung des Hörtextes erfolgt immer analytisch-interpretatorisch; die Aufgaben zum Lesetext können analytisch-interpretatorisch oder produktionsorientiert-kreativ sein.

Aufgabe zum Hörverstehen

Die Aufgabe zum Hörverstehen kann alleiniger Bestandteil einer Klausur sein. Eine der actividades bezieht sich i.d.R. auf die Informationsaufnahme.

Ist die Aufgabe zum Hörverstehen Bestandteil einer kombinierten Aufgabe, so erfolgt der Nachweis des Hörverstehens aus lernpsychologischen Gründen an erster Stelle. Es können unterschiedliche Verfahren des Hörverstehens geprüft werden.

4.2.2.3 Korrektur und Bewertung von Klausuren

Die Korrektur

Kennzeichnung der Fehler nach Art und Schwere

Fehler sind nach Art und Schwere zu kennzeichnen, wobei auch Korrekturvorschläge der Lehrerinnen und Lehrer vermerkt werden können. Im Bereich der **Sprachrichtigkeit** werden zur Kennzeichnung der Art der Fehler der lexikalische und der morphosyntaktische Aspekt unterschieden. In der Zeichensetzung werden nur einige grundlegende Kenntnisse (spezielle Satzzeichen, Grundregeln der Kommasetzung) verlangt. Zur Kennzeichnung der Verstöße im Bereich der Sprachrichtigkeit sind folgende Zeichen zu verwenden:

Bei Kennzeichnung der Art der Fehler ist zu unterscheiden:

- R** falsche Rechtschreibung: Hierunter fallen Verstöße gegen die Transskription der Phoneme, z. B. llegé; vezes; possible; ebenso Akzentfehler (Betonung und Unterscheidung von Wortarten), z. B. típico; reacciónes; ¿como?; solo (Adverb)
- W** falsche Wortwahl: Über die Fehlerhaftigkeit entscheidet der Kontext. Wortfehler beziehen sich auf ein einzelnes Lexem, z. B. es contento; el autor significa a las personas = caracteriza; España se ha cambiado; lo mismo como; tambien no deben olvidar; hierher gehört auch die Wahl eines nicht nachzuweisenden Wortes bzw. ein unkorrekt gebildetes Wort, z. B. la uni-forma; la pobría (pobreza). Als W-Fehler ist auch die Wahl der falschen Wortklasse zu bezeichnen, z. B. los trata bueno; el país depende tan del turismo
- A** falscher Ausdruck: Hierbei handelt es sich um eine komplexere Struktur bzw. um eine unidiomatische Wendung, z. B.: es malo que = lo malo es que; un nivel de vivir = un nivel de vida

Gen	falscher Genusgebrauch: z. B. el parte (= Teil) ; la policía (= der Polizist); auch solche, die sich mehrfach auswirken, z. B. los otros costumbres
Bez	Beziehungsfehler: Hierunter sind falsche syntaktische Bezüge zu verstehen; z. B. hay bastante turistas ; los turistas están interesado o ; un nivel de vida alta ; la gente deb e n trabajar
Art	falscher oder fehlender Artikel: z. B. un otro ejemplo; _ niños deben trabajar; -uno explica al otro
Mod	falscher Modusgebrauch: z. B. el autor quiere que la gente reflexiona a ; cree que el turismo traiga desventajas
T	falscher Tempusgebrauch: z. B. no supo ni leer ni escribir; en los años cincuenta vivía en Bélgica, antes está en México
Präp	Verwendung der falschen Präposition: z. B. El turismo es importante por España; los jóvenes van en el cine; antes de la catedral
Pron	falscher Pronomengebrauch: z. B. la explica sus motivos; cuenta todo que pasó; hierher gehört auch die notwendige Wiederholung des Pronomens bei Voranstellung des Objekts: a los españoles este fenómeno no interesa
Konj	falsche Konjunktionsverwendung: z. B. durante hablaban, mientras el día
F	morphologisch falsche Form: Damit werden unkorrekt gebildete Formen des Verbs, Substantivs oder Adjektivs bezeichnet, z. B. viv ó ; males condic io nes; el turist o
St	falsche Wort- bzw. Satzgliedstellung: ha también visto que...; siguen lo haciendo; al decir lonos
K	falsche Konstruktion: Sie liegt vor, wenn der Satzbau unkorrekt ist, z.B. el autor quiere dice ; otro problema es _____ Antonio no tiene padres
Z	Satzzeichen: Hierunter ist vor allem fehlende Interpunktion zu verstehen, z. B. Has visto eso?; el autor un periodista español habla de ...

Weitere Korrekturzeichen sind folgende:

- √ Fehlen von syntaktischen Elementen
- [...] überflüssige syntaktische Elemente, die gestrichen werden sollen
- Fehlen eines Absatzes

Bei der Kennzeichnung der Schwere eines Fehlers sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- sprachliche Norm, d. h. die Frage, inwieweit eine Formulierung von grammatischen und lexikalischen Normen abweicht
- kommunikative Bedeutung eines Fehlers, d. h. die Frage, inwieweit das Verständnis an der betreffenden Stelle gestört ist
- Stellenwert im Lernprozess, Berücksichtigung der Frage, ob die Schüler zum Zeitpunkt der Bewertung auf Grund des Unterrichts schon über die entsprechenden sprachlichen Kenntnisse verfügen müssten; im Zusammenhang damit ggf. das Problem der Interferenz, d. h. die Frage, wie sich der Fehler aus Übernahmen aus der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen lernpsychologisch erklärt.

Es ergibt sich aus dieser Aufstellung, dass eine starre Zuordnung von Fehlerart zu Schwere eines Fehlers nicht möglich ist, sondern dass die genannten Aspekte im Zusammenhang gesehen werden müssen.

Gewichtung der Fehler

Die Schwere von Fehlern im Bereich der Sprachrichtigkeit wird nach zwei Kategorien gekennzeichnet:

- | = Normalerweise werden Fehler als ganze Fehler gewertet, es sei denn, die folgenden Merkmale treffen zu:
- = Fehler, die seltenere sprachliche Erscheinungen betreffen, Flüchtigkeitsfehler, soweit sie nicht mit einer Tilde (= ~) gekennzeichnet, d. h. gar nicht gewertet werden, und Fehler, die die Rezeption nicht wesentlich beeinträchtigen
- ~ = sofern es sich um tolerierbare sprachliche Ungenauigkeiten handelt, werden diese mit einer Tilde am Rand gekennzeichnet, aber nicht als Fehler gewertet
- s. o. = Wiederholung eines bereits an anderer Stelle gewichteten Fehlers

Pädagogische Hinweise zur Korrektur und „Positivkorrektur“

Wichtiges Prinzip der Korrektur von Klausuren ist die Transparenz für die Schülerinnen und Schüler: Sowohl die Kennzeichnung der Fehler nach Art und Schwere als auch spezifische pädagogische Hinweise geben den Lernenden Informationen über individuelle Mängel, zeigen Wege zur Selbstkorrektur auf und weisen auf geeignete Maßnahmen zur Aufarbeitung von Lücken und Schwächen hin.

Die Anlage der Korrektur und die Hinweise für die Schülerin/den Schüler zielen auf **die Anleitung zur Selbstkorrektur** ab: Neben der Kenntnis der Korrekturzeichen ist der selbstständige Umgang mit Nachschlage- und Regelwerken fundamentale Voraussetzung für die Selbstkorrektur. Gezielte Korrekturaufträge, die sich auf individuelle Lücken und Mängel beziehen und z. B. die Darstellung von Regeln sowie deren Verdeutlichung an eigenen Beispielsätzen einfordern, schaffen Voraussetzungen für die selbstständige Fehleranalyse. Durch gezielte Maßnahmen (vgl. Fehlergruppierung, Fehlerprophylaxe und gemeinsame Analyse und Korrektur) werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, Fehler eigenständig aufzuarbeiten.

Im Einzelnen bieten sich folgende Hinweise an:

- a) Positive Hervorhebung: Es werden nicht nur Mängel und Verstöße, sondern auch positive Leistungen, wie z. B. treffende Gedanken, inhaltlich einfallsreiche Lösungen und gute Formulierungen am Rande gekennzeichnet. Individuelle Lernfortschritte werden ebenfalls vermerkt. Positive Bemerkungen zum Beurteilungsbereich Inhalt könnten beispielsweise lauten: „gute Verarbeitung des Zitates“; „überzeugende Schlussfolgerung“; „sehr selbstständige Zusammenfassung“; „Vorwissen gut eingebracht“ etc.

Für den Beurteilungsbereich Sprache bieten sich beispielsweise die folgenden Formulierungen an: „gelungene Einleitung“; „gute Überleitung“; „prägnante Zusammenfassung“; „gut integriertes Zitat“; „Stil des Ausgangstextes adäquat weitergeführt“; themenspezifischer Wortschatz differenziert und zutreffend verwendet“ u. a.m.

- b) Verbesserungsvorschläge: Es werden Verbesserungsvorschläge angebracht, wenn die Unterrichtenden der Meinung sind, dass die Schülerin bzw. der Schüler nicht ohne Schwierigkeiten z. B. das richtige Wort oder die richtige grammatische Form zu finden vermag. Die Entscheidung, ob die Korrektur zumutbar ist oder nicht, ist im Einzelfall und nach pädagogischem Ermessen zu treffen.
- c) Fehlergruppierung: Häufen sich in einer Klausur Fehler einer Art, so kann ein Hinweis auf die entsprechenden Regeln bzw. auf die entsprechenden Kapitel der Nachschlagegrammatik erfolgen. In diesem Zusammenhang können auch Erläuterungen an Beispielen sinnvoll sein.
- d) Fehlerprophylaxe: In Abstimmung auf den unterrichtlichen Kontext erhalten die Schülerinnen und Schüler mit dem Aufgabenblatt der Klausur ein Blatt ausgehändigt, das Hinweise auf Fehlerquellen enthält und Anleitung zur Selbstkorrektur vor Abgabe der Klausur gibt.

Grundsätze der Bewertung

Die Schülerinnen und Schüler müssen hier ihre Kenntnisse und Fertigkeiten je nach Lernstand und Grad der verlangten Beherrschung individuell anwenden.

Die Bewertungskriterien sind in Grund- und Leistungskursen gleich.

Ihre Anwendung hat die in der Aufgabenstellung enthaltenen Anforderungen und den Lernstand zu berücksichtigen.

Bei den Aufgabenarten, die von den Schülerinnen und Schülern selbstständige Textproduktion (produktiv-kreative sowie analytisch-interpretatorische Zieltexte) verlangen, wird die Leistung in den Beurteilungsbereichen **Sprache** und **Inhalt** bewertet. Die einzelnen Beurteilungskriterien werden bei der Beschreibung der Anforderungsbereiche in der schriftlichen Abiturprüfung für das Fach Spanisch (vgl. Abschnitt 5.1.2) aufgeführt. Diese Kriterien werden in der Regel auch bei der Korrektur und Bewertung der Klausuren angewendet, wobei Lernfortschritt und Lernsituation zu berücksichtigen sind. Grundsätzlich ist jedoch zu beachten, dass der sprachlichen Leistung (Ausdruck und Sprachrichtigkeit) ein größeres Gewicht zufällt als der inhaltlichen Leistung.

Beurteilungsbereich Sprache

Bei der Bewertung des Ausdrucksvermögens wird festgestellt, welche sprachlichen Mittel den Lernenden zur Verfügung stehen, z. B. wie differenziert, wie treffsicher und selbstständig in Lexik und Syntax und wie kohärent sie ihre Texte formulieren. Die Höhe der Anforderungen richtet sich dabei nach der jeweiligen Stufe des

Lernfortschrittes. Im lexikalischen Bereich wird z. B. der Grad der Angemessenheit, der Präzision, der Variation sowie der Selbstständigkeit gegenüber der Textvorlage berücksichtigt. Eine positive Leistung ist auch die Fähigkeit zur Umschreibung in Fällen, in denen ein bestimmter Ausdruck auf Grund des Lernstandes nicht zur Verfügung stehen kann.

Im Bereich der Syntax wird der Grad der Differenzierung durch Variation der Satzformen (wie Nebensätze, Verkürzung mittels Gerundial- und Infinitivkonstruktion), durch Hervorhebung, durch Modalverbkonstruktionen und durch treffende Verwendung des Tempussystems etc. beachtet.

Im Bereich der Textkohärenz geht es um die Fähigkeit, einen klaren und zusammenhängenden Text zu verfassen, indem die Abfolge der Gedanken sprachlich z. B. durch Textgliederungssignale und Verknüpfungsmittel verdeutlicht wird (z. B. pero, sin embargo, por una parte – por otra parte). Zu diesem Bereich gehört auch die der Aufgabenstellung angemessene Textform (z. B. Brief, comentario de texto, erzählender Text etc.).

Zum Ausdrucksvermögen gehört auch der Stil.

Explizit analytische Texte verlangen eine sachlich-distanzierte Ausdrucksweise, die durch den zutreffenden Gebrauch von Fachbegriffen und Textbesprechungsvokabular sowie der Verwendung einer mittleren Sprachebene gekennzeichnet ist.

Implizit analytische Texte verlangen je nach Aufgabenstellung eine Anlehnung an stilistische Merkmale des Ausgangstextes. Die Schülerinnen und Schüler müssen mithin die stilistischen Anforderungen der Textsorte des Zieltextes berücksichtigen. Bestimmte Aufgaben verlangen die Schaffung einer bestimmten ästhetischen Dimension. Vielfach wird es in diesen Fällen notwendig sein, alltagssprachliche und/oder gehobene Sprachregister zu verwenden sowie syntaktische Besonderheiten bewusst anzustreben (Ausrufe, Aufzählungen, Wiederholungen, Ellipsen etc.).

Sprachrichtigkeit bedeutet Übereinstimmung mit grammatischen und lexikalischen Normen. Fehler in diesem Bereich lassen sich in der Regel durch die Kriterien falsch/richtig herausfinden. Sie werden mit Korrekturzeichen, die Art und Schwere kennzeichnen, markiert.

Beurteilungsbereich Inhalt

Die Bewertung des Inhalts ist ebenfalls nach der Aufgabenart zu unterscheiden:

Explizit analytische Texte werden nach Textverständnis, Problemverständnis, inhaltlicher Stringenz und Fähigkeit zu Argumentation und Stellungnahme bewertet. Dabei werden der Grad der Vollständigkeit sowie der sachlichen Richtigkeit der aus dem Text bzw. auf Grund des Vorwissens aus dem Unterricht zu verarbeitenden Aspekte, die Komplexität der Erörterung, aber auch der Grad der Ökonomie

und der gedanklichen Präzision bei der Argumentation berücksichtigt. Hinzu kommen die Selbstständigkeit in der Weise der Verarbeitung sowie die Art der Verknüpfung der neuen Information mit dem Vorwissen. Der Grad der Methodenbeherrschung fließt ebenfalls in die Bewertung der inhaltlichen Leistung ein.

Für die Bewertung implizit analytischer Texte sind der Grad der Vollständigkeit und Differenziertheit, die sachliche Richtigkeit sowie die zutreffende Anwendung von Vorwissen zu Thema und Textsorte zu berücksichtigen. Des Weiteren ist auf die Wahrnehmung und die Art der Verarbeitung von Textsignalen des Ausgangstextes zu achten. Originalität und Eigenständigkeit der verarbeiteten Ideen zählen zum Beurteilungsbereich Inhalt ebenso wie auch der Grad der Methodenbeherrschung bei der Anwendung produktionsorientiert-kreativer Verfahren.

Schlussgutachten

Die Korrektur schließt mit einem Gutachten unter der Arbeit ab, in dem Vorzüge und Mängel der erbrachten Leistungen in den beiden Beurteilungsbereichen in einer frei zu wählenden Reihenfolge festgestellt und bewertet werden und in eine Note einmünden.

Im Beurteilungsbereich Inhalt werden zusammenfassend, nach Maßgabe der Aufgabenstellung, inhaltlich/gedankliche Vorzüge und Mängel der Arbeit angesprochen, wie z. B. Grad des Textverständnisses, Erkennen von Teilthemen und ihrer Entfaltung, Einsicht in den Textaufbau, Fähigkeit zur Analyse sprachlicher und stilistischer Mittel, Erfassen ihrer Funktion und Wirkungsweise, Auswahl und Fähigkeit zur Verarbeitung bedeutsamer Teilelemente, Anordnung der eigenen Argumentationsschritte des Schülers bzw. der Schülerin sowie Fähigkeit zur Verknüpfung mit dem Vorwissen und zur Einordnung in einen größeren Zusammenhang. Des Weiteren wird bei implizit analytischen Texten auf Aufnahme und Verarbeitung von Textsignalen des Ausgangstextes, auf die Einhaltung von Textsortenmerkmalen und auf die Entwicklung eigenständiger Ideen eingegangen werden.

Im Beurteilungsbereich Sprache werden Vorzüge und Mängel des Ausdrucks im oben ausgeführten Sinne dargestellt, wie z. B. der Grad der Differenziertheit; der Treffsicherheit, des Abwechslungsreichtums und der Selbstständigkeit und der Originalität der Formulierung, Verfügen über grundlegendes und themenspezifisches Vokabular, über unterschiedliche Sprachregister, über idiomatische Wendungen und Vokabular der Textbesprechung sowie von Mitteln zur bewussten Textgestaltung; Kenntnis grundlegender morphologischer und syntaktischer Strukturen, von Mustern der Satzverknüpfung durch Beiordnung, Unterordnung, Hervorhebung und schließlich die Fähigkeit der Herstellung von Textkohärenz durch angemessenen Textaufbau, Sprachökonomie, Einfügen von Zitaten in den Kontext, Verwendung logischer Artikulatoren und anderer Textgliederungs- und Verknüpfungssignale. Hinsichtlich der Sprachrichtigkeit wird festgestellt, in welchem Grad Schülerinnen und Schüler die lexikalischen und grammatischen Gesetzmäßigkeiten der spanischen Sprache beherrschen.

Ermittlung der Note

Die die Korrektur abschließende Note ergibt sich aus den Vorzügen und Mängeln, die im Schlussgutachten anhand von Beurteilungskriterien beschrieben worden sind. Die beiden Beurteilungsbereiche werden dabei nicht getrennt benotet. Die Verknüpfung von sprachlicher und inhaltlicher Leistung ist das charakteristische Merkmal integrierter Aufgaben, bei denen gleichzeitig Fertigkeiten schriftlicher Äußerung, Text- und Problemverständnis, Wissen und Methodenbeherrschung überprüft werden. Differenzierte inhaltliche Leistung und differenzierter Ausdruck stehen in einem engen Zusammenhang; eine gute Leistung im Teilbereich Sprachrichtigkeit bedeutet hingegen nicht mit Notwendigkeit eine angemessene Darstellung, wenn nicht weitere sprachliche und inhaltliche Kriterien erfüllt sind. Daher wird die Arbeit in ihrer Ganzheit gesehen, wenngleich, da es sich um Klausuren in einer Fremdsprache handelt, der sprachlichen Leistung, allerdings in dem beschriebenen komplexen Sinne (Sprachrichtigkeit und Ausdrucksvermögen) ein größeres Gewicht zufällt als der inhaltlichen Leistung.

Gegen die Quantifizierung in Form eines allgemein verbindlichen Fehlerquotienten sprechen folgende Gesichtspunkte: Jeder Fehler muss auch im Hinblick auf die Verständlichkeit im Kontext gesehen werden (kommunikativer Aspekt); weiterhin muss die jeweilige Lernsituation (Grad der Vorbereitung; Lernschwerpunkt; Stelle des Fehlers bzw. der Aufgabe im sprachlichen Lernprozess u. Ä.) Berücksichtigung finden, um den pädagogischen Ermessensspielraum des einzelnen Lehrers nicht unzulässig einzuschränken; schließlich stellt sich, angesichts der sprachlichen Vielfalt in der hispanophonen Welt, die Schwierigkeit der Festlegung auf eine allgemein verbindliche Sprachnorm.

Ist eine Leistung im inhaltlichen Bereich mit ungenügend zu bewerten, dann kann sie selbst bei deutlich besserer sprachlicher Leistung nicht mehr ausreichend genannt werden.

Eine ungenügende Leistung im Beurteilungsbereich Sprache hat zur Folge, dass die Gesamtnote nicht mehr ausreichend genannt werden kann.

4.2.2.4 Bewertung und Korrektur von Facharbeiten

Bei der Bewertung von Facharbeiten sind u. a. die folgenden Aspekte einzubeziehen:

- Form und Aufbau, d. h. z. B. äußere Form und sprachliche Korrektheit, richtiges Zitieren, Gliederung und gedankliche Strukturierung
- inhaltliches Verständnis, d. h. z. B. Erfassen der Aufgabenstellung, Entwicklung einer Lösungsstrategie, Darlegung des Lösungsweges, Formulierung, Diskussion und Bewertung der Ergebnisse
- methodisches Verständnis, d. h. z. B. Gestaltung des Arbeitsprozesses, Nutzung der Fachsprache, fachliche Methodenwahl und Methodenbewusstsein, Nutzung von Darstellungsmöglichkeiten und Medien
- Beherrschung der Zielsprache Spanisch, ggf. in Einzelelementen der Textvorlage

Die Lehrkraft korrigiert die Facharbeit vor dem Ende des jeweiligen Halbjahres, bewertet sie und erläutert die Bewertung in einem kurzen Gutachten, das die Stärken und Schwächen der erbrachten Leistung würdigt, erteilt eine Leistungsnote und gibt die Arbeit zurück.

Die Schülerinnen und Schüler werden bei der Planung, bei der Gestaltung ihres Arbeitsprozesses und bei der Abfassung der Arbeit von der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer beraten.

Das heißt u. a.

- Beratung bei der Themenwahl
- Beratung bei Auswahl und Beschaffung von Quellen und Materialien
- Verdeutlichung der Leistungserwartungen und Begründungskriterien auch am konkreten Einzelfall
- Unterstützung bei der Planung des Arbeitsprozesses
- Beobachtung des Fortgangs der Erarbeitung und Kontrolle der Selbstständigkeit der Arbeit
- regelmäßige Gespräche über Zwischenergebnisse
- ggf. Hilfen bei Schwierigkeiten, wenn das Ergebnis der Arbeit gefährdet erscheint
- Anleitung für ggf. erforderliche Überarbeitungsprozesse

Die – auch nachträgliche – Reflexion des Arbeitsprozesses ist ein wichtiger Bestandteil des Lernens bei Facharbeiten. Den Schülerinnen und Schülern soll deshalb empfohlen werden, ihr Vorgehen in einem Arbeitstagebuch o.Ä. zu dokumentieren. Dies kann insbesondere für Gruppenarbeiten wichtig werden.

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit erbringt.

Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Leistungen in Hausaufgaben, Referaten, Protokollen, sonstigen Präsentationsleistungen, die Mitarbeit in Projekten und Arbeitsbeiträge, die in Kapitel 3.2.2 beschrieben sind.

Eine Form der „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten erforderlich sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die mündliche Prüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Maßstäbe für die Beurteilung der „Sonstigen Mitarbeit“ sind Kontinuität, Qualität, Umfang, Selbstständigkeit und Komplexität der Beiträge. Die Beurteilung ist allerdings nicht nur ergebnisorientiert, sondern beinhaltet auch prozessorientierte Kriterien und berücksichtigt die Freiräume, die Schülerinnen und Schüler zum Ausprobieren von Lerntechniken und Finden von Lernwegen benötigen. Die dabei von ihnen gewonnenen Erkenntnisse werden im Unterricht reflektiert. Somit wird neben dem Ergebnis oder der Lösung der Aufgaben der Grad der Selbstständigkeit, der Selbststeuerung und der realistischen Selbstbeurteilung Gegenstand der Leistungsbewertung.

Die Selbstevaluation der geleisteten Arbeit durch die einzelnen Schülerinnen und Schüler und durch die Gruppe lässt sich besonders bei Arbeitsformen wie Hausaufgaben, Referat und Projektarbeit konkretisieren. Im Vordergrund der Selbstevaluation stehen hierbei die fundierte und realistische Selbsteinschätzung der geleisteten Arbeit, das Produkt und die Reflexion über die Aspekte, die den Lernprozess ausmachen. Der dazu notwendige Kriterienkatalog und Formen der Versprachlichung werden gemeinsam von Lernenden und Lehrenden erarbeitet und nach dem Lernstand progressiv erweitert. Die Formulierung konstruktiver Kritik und sachlicher Beurteilung helfen den Schülerinnen und Schülern, ihre Fehler einzusehen, sich realistisch einzuschätzen und wecken die Bereitschaft, die als notwendig erkannten Korrekturen vorzunehmen.

Die für die „Sonstige Mitarbeit“ charakteristischen Arbeitsformen haben unterschiedliche Funktionen. Ihr Stellenwert im Unterrichtsprozess und bei der Bewertung wird von der Kursleiterin bzw. dem Kursleiter bestimmt, ggf. unter Einbeziehung der Kursmitglieder.

Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Entsprechend ihrem Kenntnisstand beteiligen sich die Lernenden sprachlich und sachlich angemessen an möglichst unterschiedlichen monologischen (Erklärung, Bericht, Erzählung) und dialogischen (Unterrichtsgespräch, Debatte, Rollenspiel etc.) Formen des Sprechens. Dabei fassen sie Unterrichtsaspekte und -ergebnisse zusammen, teilen ihre Kenntnisse mit, stellen Analyseergebnisse oder eigene Produkte vor, bringen Anregungen ein, begründen die Verwendbarkeit von Material, kommentieren und bewerten sachlich die geleistete Arbeit etc. Da die mündliche Mitarbeit die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit schult, sind Gelegenheiten zu längeren zusammenhängenden Äußerungen zu geben.

Hausaufgaben

Hausaufgaben spiegeln die Methodenvielfalt wider, berücksichtigen möglichst die verschiedenen Lernertypen, regen die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler an und bieten anspruchsvolle Inhalte für kritische Reflexionsphasen.

Für die Darbietung von Hausaufgaben im Unterricht empfiehlt es sich, in einer kritischen Reflexionsphase die geleistete Arbeit zu evaluieren, d. h. Schülerinnen und Schüler zu der geleisteten Arbeit Stellung nehmen zu lassen. Sie selbst finden und benennen die Stärken und Schwächen in Bezug auf Inhalt, Umsetzung der Aufgabe, sprachliche Korrektheit, methodisches Vorgehen, Darbietung etc. Dafür werden vor dem Vortrag der Hausaufgabe die in Frage kommenden Untersuchungsaspekte benannt und arbeitsteilig vergeben. Dies sichert die Konzentration während der Präsentationsphase und ermöglicht anschließend eine sachliche, komplexe und unterrichtsökonomische Analyse der Hausaufgabe. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch dieses Verfahren die Kriterien für die unterschiedlichen Aufgabentypen kennen und erwerben graduell Reflexions- und Evaluationskompetenz. Die gewonnenen Erkenntnisse können sie bei der Bearbeitung anderer Aufgaben umsetzen.

Referate

Im Anschluss an ein Referat und die Erörterung möglicher Diskussionsfragen (vgl. Kapitel 3.2.2) reflektiert der Kurs die geleistete Arbeit. Fundierte Mitevaluation der Kursmitglieder verdeutlichen der Referentin oder dem Referenten die Vorzüge der geleisteten Arbeit und des Vortrags (inhaltliche Vorbereitung, Vermittlung der Information, Methoden- und Medienkompetenz) ggf. mit Hinweisen auf mögliche Verbesserungen. Die Lehrerinnen und Lehrer beurteilen und kommentieren die gesamte Leistung unter Berücksichtigung der in der Phase der Evaluation genannten sachlichen Aspekte.

Protokolle

Das Erfassen der für die Stunde relevanten Ergebnisse, die angemessene Realisierung der vorgegebenen Protokollform und die sprachliche Leistung sind Kriterien für die Bewertung.

Unterrichtsmitschriften/Lernertagebuch

Die Äußerungen im Lernertagebuch können unter Umständen sehr persönlicher Natur sein. Es ist daher sinnvoll, mit den Schülerinnen und Schülern über die Einsatzmöglichkeiten und Korrektur von Einträgen zu verhandeln. Sie bestimmen selbst, welche Einträge den Mitschülern zugänglich gemacht und von ihnen oder der Fachlehrerin oder dem Fachlehrer korrigiert werden. Die Tagebücher an sich werden aus den genannten Gründen auch nicht zur Benotung herangezogen. Da

die Einträge aber neben dem privaten Charakter auch einen schulischen Zweck haben, können die Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen zu einer Zusammenfassung der Ergebnisse und/oder einer Reflexion über den Umgang mit dem Tagebuch aufgefordert werden. Sie verfügen dafür im fortgeschrittenen Kurs über adäquate sprachliche Strukturen, an denen sich die Bewertung orientiert.

Bei Gruppenarbeiten erfolgen eine Beschreibung des Lernwegs bzw. der Arbeitsschritte, eine Darstellung der Ergebnisse und die Reflexion über den Lernprozess. Hierbei sollte der persönliche Beitrag zur Gruppenarbeit der Schülerin oder des Schülers deutlich werden. Ebenso ist gelegentlich die Reflexion über die ablaufenden gruppendynamischen Prozesse empfehlenswert.

Wird im Literaturunterricht ein Lesetagebuch geführt, so können die Schülerinnen und Schüler ihre Leseerfahrungen angemessen versprachlichen.

Insbesondere in fortgeschrittenen Kursen können die Inhalte und die durch das Führen eines Lernertagebuchs gewonnenen Erkenntnisse mündlich, in freier Rede, den anderen Mitgliedern vorgetragen und somit zugänglich gemacht werden. Diese Beteiligung am Unterrichtsgeschehen fließt in die durch den Fachlehrer oder die Fachlehrerin vorgenommene Beurteilung der „Sonstigen Mitarbeit“ ein.

Schriftliche Übung

Während die Klausuren den Lernerfolg eines Kursabschnittes überprüfen, bezieht sich die „schriftliche Übung“ auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht. Der Rückgriff sollte in der Regel sechs Unterrichtsstunden nicht überschreiten. Die Fragestellung bezieht sich auf einen dem Schüler bekannten Aspekt, unzusammenhängende Einzelfragen dürfen nicht gestellt werden. Die „schriftliche Übung“ kann auch besonders im Grundkurs 11n für die Überprüfung grammatischer Phänomene erstellt werden, z. B.:

- Vorgabe eines Textgerüsts, aus dem ein zusammenhängender Text unter Verwendung der Vergangenheitstempora erstellt wird
- Vorgabe eines Textes im Präsens, der in veränderter Perspektive in die Vergangenheit übertragen wird
- Fragen zum Textverständnis nach einer häuslichen Lektüre.

Die „schriftliche Übung“ im Fach Spanisch ist eine gezielte Überprüfung des Lernfortschritts vorrangig im Anforderungsbereich der Wiedergabe und Anwendung von Kenntnissen, wobei argumentierende und wertende Äußerungen im Zusammenhang mit Themen und Texten einbezogen werden sollen. Die schriftliche Übung stellt eine sinnvolle Ergänzung des Unterrichts und gegebenenfalls auch eine Vorbereitung der Klausur dar.

Mitarbeit in Projekten

Insbesondere im Projektunterricht ist der Lernprozess auf die Förderung von inhaltlichen, arbeitsmethodischen und sozialen Fähigkeiten ausgerichtet (vgl. Kapitel 3.2.3). Die Schülerinnen und Schüler planen, organisieren und steuern ihren Lernprozess selbstständig. Dieser mehrdimensionale Lernprozess ist Gegenstand der Leistungsbewertung und wird durch zwei Projektleistungen dokumentiert:

- a) Das gemeinsam erarbeitete Produkt des Projektunterrichts
Kriterien der Leistungsbeurteilung sind der Sachbezug (Informationsgehalt, Materialien, Reflexion etc.) und die Qualität der Vermittlung (Verständlichkeit, Übersichtlichkeit, Bilddokumentation, Lay-out und ästhetische Wirkung etc.)
- b) Der individuelle Arbeits(prozess)bericht/das Projekttagebuch
Der individuelle Arbeitsbericht dokumentiert den Verlauf und die Schwerpunkte des Arbeitsprozesses. Im Verlaufe der gymnasialen Oberstufe erfolgt eine schrittweise Erweiterung der Dokumentation von der Prozessbeschreibung (Projekttagebuch) zur Prozessreflexion, der die Erfahrungen des Lernenden im Projektunterricht unter sprachlichen, inhaltlichen, arbeitsmethodischen und sozialen Gesichtspunkten dokumentiert und reflektiert

Überprüfungskriterien sind:

- Vollständigkeit:
 - Einzelaufgaben sind erfasst/die Planung und Durchführung ist skizziert/Einordnung in die Gruppenarbeit ist erkennbar
- Fachliche Ausdrucksweise:
 - sprachliche Richtigkeit, terminologische Angemessenheit etc.
- Kürze und Prägnanz:
 - keine weitschweifigen Darstellungen/Verweis auf Detaildarstellungen
- Übersichtlichkeit:
 - Strukturierter Aufbau/Hervorhebung wichtiger Informationen/Skizzen
- Beschreibung der Lernhandlungen:
 - Ziele – Problemdefinition/Ergebnisse/benötigte Informationen/Modifizierung der Ziele/Arbeitstechniken
- Einschätzung der Gruppenprozesse:
 - Atmosphäre – Gruppenklima/Störungen – Konflikte/Effektivität/Lösungsversuche/verworfenen Teilziele
- Einschätzung und Reflexion der eigenen Lernerfahrungen:
 - emotionale Befindlichkeit/Motivationen – Demotivationen/Unsicherheiten/Zufriedenheit/persönliche Ziele, Interessen
- Beschreibung von Handlungskonsequenzen:
 - Verbesserungsvorschläge/Aufzeigen von Alternativen
- Wissenszuwachs
- Gesamteindruck.

Je nach Lernstand wird der Arbeits(prozess)bericht teilweise oder vollständig in spanischer Sprache angefertigt werden. Ist Spanisch neueinsetzende Fremdsprache, so wird er in der Jahrgangsstufe 11 auf Deutsch formuliert.

Dieser Arbeitsbericht wird individuell benotet, er belegt, in welcher Weise das einzelne Gruppenmitglied die og. Kompetenzen ausgebildet hat. Somit können die Noten des Endproduktes und die des individuellen Arbeitsberichtes unterschiedlich sein.

Neben diesen Projektleistungen können das individuelle Lernhandeln und der Gruppenprozess anhand von Kriterien beobachtet und bewertet werden, die auf selbstständigen Wissens- und Kompetenzerwerb ausgerichtet sind. Überprüfungs-kriterien sind:

- Zielgerichtetheit:
 - stabil – flexible Zielverfolgung/reflektierte Vorgehensweise/heuristische intuitive Ideenbildung/Nutzung vorhandener Lösungen/Abstimmung der Ziele mit den Gruppenzielen
- Gegenstandsbezug:
 - fachliche Richtigkeit/Einbeziehung relevanter Arbeitsmittel/präzise und prägnante Beschreibung der Aufgabenstellung/sachgerechte Beschreibung der objektiven Handlungsbedingungen
- Selbstbezug:
 - Lernfortschritte und Lerndefizite können beschrieben werden/angemessene Bearbeitung von Erfolgen und Misserfolgen Beharrlichkeit und Motivation zur Aufgabe/differenzierte Wahrnehmung des eigenen Verhaltens bzw. der eigenen Stärken und Schwächen
- Soziale Eingebundenheit:
 - Reflexion der sozialen Situation/effektive Kommunikation/Informationsaustausch/Kooperation/Abstimmung von Handlungsabsichten/Verfolgung und Vertretung der Gruppenziele/Beschreibung der Stärken und Schwächen der anderen Mitglieder/gegenseitige Unterstützung.

Lernleistungen, die im Rahmen von fachübergreifendem und fächerverbindendem Lernen erbracht werden, sind je nach qualitativem und quantitativem Anteil der Fächer und der Art ihrer Koppelung nach Fächern getrennt zu bewerten. Es ist daher erforderlich, schon bei der Planung des Vorhabens genau festzulegen, welche fachlichen und überfachlichen Anteile in die Note eingehen.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach Spanisch zu beschreiben, die Aufgabenstellungen zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluss der KMK⁴⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Der Schwerpunkt der Anforderungen liegt in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten).

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern das Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

4) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. Juli 1979 i.d. Fassung vom 01. Dezember 1989

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen drei Anforderungsbereichen bzw. Leistungsniveaus zuzuordnen, die im Folgenden beschrieben sind.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelerten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst

- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

Anforderungsbereich III

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Die Abiturprüfungsanforderungen in Spanisch beziehen sich auf

- sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten (Bereich des Faches I)
- fachliche Kenntnisse und Einsichten (Bereiche des Faches I, II und III)
- fachspezifische und fachübergreifende Methoden und Arbeitstechniken (Bereiche des Faches III und IV, vgl. Kapitel 2.1).

Dieses Bezugfeld wird abgedeckt durch die Beurteilungsbereiche Sprache und Inhalt, die beide die Methodenbeherrschung einschließen. Die Anforderungen im Beurteilungsbereich Sprache beziehen sich immer auf die vier Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben der spanischen Sprache.

Es geht hier selten um bloße Wiedergabe von Kenntnissen (Anforderungsbereich I), sondern meistens um ihre Anwendung (Anforderungsbereich II), bei der Wahl der angemessenen Form im Rahmen der Texterstellung darüber hinaus um ein Abwägen und damit um Werten (Anforderungsbereich III).

Auch im Beurteilungsbereich Inhalt beziehen sich bei der Arbeit mit Texten Aufgaben auf alle drei Anforderungsbereiche, indem sie auf den Nachweis von Sach- und Problemverständnis auf Grund fachlicher und fachübergreifender Kenntnisse und Einsichten zielen.

Die Anforderungsbereiche (vgl. Abschnitt 4.4.1) lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen. Sie sind in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu sehen. Die einzelne Arbeitsanweisung wird in der Regel nicht lediglich einem Anforderungsbereich entsprechen. Eine schwerpunktmäßige Zuordnung ist jedoch möglich.

5.2.1 Anforderungen im Beurteilungsbereich Sprache

Die Anforderungen in diesem Bereich beziehen sich auf die im Folgenden aufgeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Hörverstehen

- Fähigkeit, von Personen mit spanischer Muttersprache in normalem Sprechtempo vorgetragene sprachlich und inhaltlich je nach Sprachlernbeginn unterschiedlich komplexe Texte zu verstehen, d. h. in ihrem wesentlichen Informationsgehalt zu erfassen und ggf. die Sprechhaltung/Autorenintention zu erkennen
- Fähigkeit, Äußerungen im Gesprächszusammenhang zu verstehen.

Sprechfertigkeit und mündlicher Ausdruck

- Fähigkeit, den Inhalt gehörter oder gelesener Texte, auch gestützt durch globale oder detaillierte Fragen, in sprachlich angemessener Form, sachlich und sprachlich zu erfassen oder ihn ggf. zu resümieren
- Fähigkeit, zu bekannten Sachverhalten eigene Gedanken in spanischer Sprache im Gespräch und im Vortrag zu äußern und zu begründen.

Leseverstehen

- Fähigkeit, literarische Texte bzw. Sach- und Gebrauchstexte von sprachlich und inhaltlich angemessenem Schwierigkeitsgrad zu verstehen
- Fähigkeit, Sprachvarianten und Textarten zu unterscheiden, sprachliche Mittel und Struktur eines Textes zu erkennen und in Bezug zur inhaltlichen Aussage zu setzen.

Schriftlicher Ausdruck

- Fähigkeit, Gehörtes oder Gelesenes in sprachlich richtiger und zusammenhängender Form darzustellen
- Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme in zusammenhängender Form darzustellen, zu erklären und zu kommentieren
- Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und aus ihnen heraus Texte zu entwickeln.

Die sprachlichen Anforderungen erfüllen die Prüflinge insbesondere durch den Nachweis von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf

- das **Ausdrucksvermögen**, d. h. den Grad der Differenziertheit, der Treffsicherheit, des Abwechslungsreichtums und der Selbstständigkeit (Unabhängigkeit von der Textvorlage) in Lexik (grundlegender Wortschatz, themenspezifischer Wortschatz, Idiomatik, Vokabular der Textbesprechung), Syntax (grundlegende Strukturen, Satzverknüpfung durch Zu- und Unterordnung, Hervorhebung, Ausdruck von Modalitäten), Textkohärenz (angemessener Aufbau, klare Komposition, Sprachökonomie, bei analytischen Texten Einfügen und Integrieren von Zitaten, Verwendung logischer Artikulatoren und sonstiger Textgliederungs- und Textverknüpfungssignale, Beachtung von Textsortenspezifika der unterschiedlichen Zieltexte; Beachtung der Stilebenen z. B. bei Rollenübernahmen von Textfiguren)
- die **Sprachrichtigkeit**, d. h. die Übereinstimmung mit den grammatischen und lexikalischen Gesetzmäßigkeiten der spanischen Sprache.

5.2.2 Anforderungen im Beurteilungsbereich Inhalt

Die Anforderungen in diesem Bereich beziehen sich auf die im Folgenden dargestellten fachlichen und fachübergreifenden Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten.

Fachspezifische und fachübergreifende Methoden und Arbeitsweisen

- Beherrschung der allgemeinen Techniken des Verstehens und der Bearbeitung gehörter und gelesener und medial vermittelter Texte (z. B. Anwenden unterschiedlicher Lese- und Hörstrategien, Nutzen von Bildern zum Verstehen von Seh- und Lesetexten, Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext, Benutzen einsprachiger Wörterbücher, Stichwortnotizen, Exzerpieren, Ordnen von Gesichtspunkten, Zusammenfassen)
- Fähigkeit, Informationen nach bestimmten Gesichtspunkten auszuwählen und zu verarbeiten
- Fähigkeit, gesellschaftliche und kulturelle Sachverhalte zu verstehen, zu beurteilen und neue Informationen in einen größeren Zusammenhang einzuordnen
- Fähigkeit, Vorstellungsräume, die Texte eröffnen, aufzugreifen und von ihnen ausgehend eigene Vorstellungen zu entwickeln und diese immanent in Beziehung zu setzen zu denen des Textes
- Fähigkeit, eine gewählte Perspektive durchzuhalten, d. h. einen Text klar zu komponieren und einen evt. Perspektivwechsel schlüssig erwachsen zu lassen.

Sprachwissen

- Kenntnis der Kategorien der grammatischen Beschreibung
- Kenntnis von Sprachvarianten und Textarten
- Kenntnis von Strategien zur Ermittlung von sprachverwandten Wörtern und Strukturen
- Einsicht in die Wirkungsweise sprachlicher Mittel
- Einsicht in die gesellschaftliche und historische Bedingtheit von Sprache.

Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte

Im Bereich des Faches **Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte** sollen die Schülerinnen und Schüler über exemplarische Kenntnisse und Einsichten verfügen, die schwerpunktmäßig und unter Berücksichtigung aktueller und ggf. historischer Bezüge an Texten unterschiedlicher Art erworben worden sind. Dazu gehört auch die Fähigkeit, aufgeschlossen zu sein gegenüber anderen Sprachgemeinschaften und ihrer Kultur, Klischees und Vorurteile zu erkennen und ihnen sachlich begründet zu begegnen.

Die Anforderungen im Beurteilungsbereich Inhalt erfüllen die Prüflinge durch den Nachweis folgender Fähigkeiten:

- Texte (Lesetexte, Hör- und Sehtexte, Bildfolgen, aber auch Arbeitsanweisungen zu Textvorlagen) zu dekodieren, d. h. die manifesten Informationen des Textes zu erfassen
- Texte zu analysieren und interpretieren, d. h. das Verständnis der latenten Textaussage nachzuweisen, z. B. durch implizite und explizite Analyse sprachlicher und stilistischer Mittel, des Textaufbaus, der Anordnung der Argumentationsschritte, des Sprachniveaus, der Teilthemen und ihrer Entfaltung
- Informationen, die aus der Analyse der Texte gewonnen wurden, zu extrapolieren, d. h. mit Vorwissen, Erfahrungen, Wertvorstellungen zu verknüpfen und ggf. zu bewerten bzw. anhand von Vorgaben zu gestalten.

5.3 Die schriftliche Abiturprüfung

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge des Faches einfordern.

5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Spanisch sind folgende Aufgabenarten zulässig: die **Textaufgabe** und die **Kombinierte Aufgabe** (vgl. EPA). Die Textaufgabe (A1 und A2) verlangt eine schriftliche Textproduktion mit explizit und implizit analytischen (Teil-)Zieltexten. Die Kombinierte Aufgabe (B) besteht in einem Teil aus einer Textaufgabe. Ihr weiterer Teil ist eine Hörverstehensaufgabe, die der Textaufgabe vorangeht.

Von den im Spanischunterricht auszubildenden Fertigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben“ überprüft die Textaufgabe die Schreibfertigkeit (Texterstellung) und das Leseverstehen (Texterschließung). Im Hinblick auf die Schreibfertigkeit wird die Fähigkeit überprüft, sich explizit oder implizit analytisch in Form darstellerisch-gestaltender, argumentierender und wertender Rede in spanischer Sprache zu äußern. Der vom Prüfling zu erstellende Text gliedert sich in kohärent abgefasste Teiltexthe, in der Regel in der Reihenfolge der Arbeitsanweisungen.

Die Textaufgabe fordert einerseits die Beherrschung rezeptiver und produktiver spanischsprachiger Fertigkeiten, andererseits die Anwendung fachlicher Kenntnisse (Vorwissen) und fachübergreifender Arbeitstechniken sowie textanalytischer Methoden. Sie verlangt ferner die Fähigkeit zu einer begründeten bzw. wertenden und in den Schlussfolgerungen selbstständigen Stellungnahme.

Während im Lk und im Gk(f) der Schwerpunkt der Bearbeitung auf der vertiefenden Analyse und selbstständigen Wertung liegt, erfolgt die Schwerpunktsetzung im Gk(n) im faktisch-inhaltlichen Bereich sowie – bei der Stellungnahme – stärker in der Verarbeitung von Vorwissen.

Die Textaufgabe ist für verschiedene textanalytische Ansätze offen und für die Bearbeitung fiktionaler sowie nicht-fiktionaler Texte geeignet.

Bei der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Spanisch werden die Anforderungsbereiche der Abiturprüfung durch die textanalytischen Teilfertigkeiten der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -bewertung strukturiert und entfaltet. Sie kommen in der Textaufgabe in durch zwei bis drei actividades gesteuerten zusammenhängenden Teiltexthen zum Tragen. Die Kombinierte Aufgabe ist in jedem Teil durch actividades gesteuert. Die Textvorgaben stehen im Zusammenhang mit in der Qualifikationsstufe erworbenen Methoden und Kenntnissen. Die Aufgaben sind halbjahresübergreifend.

Die Textaufgabe (Aufgabenart A1, A2 und Teil der Kombinierten Aufgabe)

Durch die **Textaufgabe** erbringen die Prüflinge den Nachweis, dass sie Texte verstehen, analysieren und kommentieren können. Diese Fähigkeiten werden gesteuert über actividades, die hinzielen auf die Anwendung analytisch-interpretatorischer und produktionsorientiert-kreativer Verfahren. Die o. g. Fähigkeiten weisen die Prüflinge durch zusammenhängende und eigenständige Textproduktion in spani-

scher Sprache nach. Die analytisch-interpretatorischen (Teil-) Zieltexte der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -bewertung der Textaufgabe werden, um Begriffsverwirrungen zu vermeiden, als **explizit** analytische Texte definiert. Die perspektivischen (Teil-)Zieltexte, die durch einen produktionsorientiert-kreativen Zugriff entstehen, werden als **implizit** analytische Texte definiert. Diese Unterscheidung verdeutlicht, dass beide Zugriffsformen die drei Anforderungsbereiche der Abiturprüfung abdecken, sich aber durch textsortenspezifische Charakteristika unterscheiden.

Die Kombination eines Lesetextes mit einem Bild ist grundsätzlich möglich. Das Bild steht im Zusammenhang mit dem Text. Im Gk(n) wird die Fähigkeit des Erzählens und Beschreibens überprüft. Im Gk(f) und im Lk wird erwartet, dass die Prüflinge auch latente Informationen der Bildvorlage erkennen und in den Text einarbeiten.

Bildvorlagen können sein: Einzelbilder oder Bildfolgen (Foto, Bildfolge, Karikatur, Cartoon, historieta, fotonovela, tebeo) sowie bewegte Bilder (etwa eine kurze Filmsequenz). Wenn eine Bildvorlage mit einem Text vorgelegt wird, muss deutlich sein, dass Bild(er) und Text eine Einheit bilden, wie es bei den spezifischen Textsorten der Filmsequenz, der publicidad, der fotonovela, des tebeo oder des cartoon der Fall ist. Der geschriebene Text und das Bild bilden miteinander ein einheitliches Ganzes, auch wenn die Bildvorlage eine spezifische Rezeption des Lesetextes suggerieren kann, also z. B. die Rezeption der Textvorlage durch das Bild in einer Weise beeinflusst wird, die der Rezeption ohne Bild entgegentläuft. Das kann geschehen, wenn ein Bild oder eine Karikatur eine unerwartete, überraschende, dem Lese- und Analyseprozess vielleicht (vordergründig) gegenläufige Interpretation suggeriert, die dann ihrerseits herausfordert zur spontanen Stellungnahme und zur Auseinandersetzung mit der eigenen Leseart.

Da die visuelle Kommunikation für die Jugendlichen im beginnenden 3. Jahrtausend weltweit eine entscheidende Rolle spielt, ist eine solche Aufgabe besonders dazu geeignet, die Lernziele der Bereiche II und III des Faches Spanisch zu verwirklichen.

Da die Dekodierung eines Bildes eine zusätzliche Anforderung darstellt, kann bei entsprechender Aufgabenstellung der Lesetext um ein Fünftel gegenüber dem Mindest- und Höchstumfang gekürzt werden. Die Bearbeitung der Bild- und der Lesevorlage erfolgt über je eine actividad.

Sofern das Bild nur als Illustration des Lesetextes zu verstehen ist, wie es etwa im Zusammenhang mit einer Zeitungsmeldung häufig ist, ergibt sich daraus keine Senkung der Wortzahl.

Die **Aufgabenart A2** als **kreative Textproduktion** ist eine Sonderform der Textaufgabe. Ihre Spezifika sind im Folgenden aufgeführt: Im Umgang mit einer Textvorlage entfaltet sich eine kreative Tätigkeit. Die Textvorlage kann eine literarische Kleinform sein (cuento, sátira, poema ...), die sich eignet für eine kreative Produktion, also z. B. eigene Erzählungen, Umwandlung eines Gedichtes in eine Erzäh-

lung o. Ä. Es ist auch möglich, dass Gebrauchstexte wie Zeitungsartikel Textvorlage sind. Sie könnten u. a. Grundlage sein für das Verfassen einer Glosse oder einer Satire.

In der expliziten Analyse der Textvorlage sollen die Prüflinge besonders die Elemente der Textvorlage bündeln, die eine kreative Produktion herausfordern und steuern. Die Analyse wird mithin so angelegt, dass die Textbefunde für die eigene Produktion wirksam werden können. Bei literarischen Texten eignen sich besonders rezeptionsorientierte Analyseverfahren oder die semantische Analyse. Bei Zeitungs- oder anderen Sachtexten können beispielsweise diejenigen Textsortenspezifika und inhaltlichen Elemente analysiert werden, die in der nachfolgenden kreativen Textproduktion verfremdend, erweiternd und variiierend aufgegriffen werden.

Die Textvorlage für die kreative Textproduktion hat i.d.R. denselben Umfang wie die Textvorlage bei Aufgabentyp A1. Es können auch Gedichte vorgelegt werden. Weiterhin gibt es gerade in der lateinamerikanischen *novelística*⁵⁾ kürzere Texte, die aufgrund ihrer spezifischen ästhetischen Kodierung in besonderer Weise zu schöpferischen Prozessen anregen, die in der Weiter-, Um-, Nach- oder Neugestaltung liegen können. Die Unterschreitung der Mindestwortzahl der Textvorlage zu A2 ist in den oben beschriebenen Fällen möglich, muss aber im Erwartungshorizont besonders begründet werden.

Ist die **Textaufgabe (Typ A1) Teil der Kombinierten Aufgabe**, so gelten andere Bedingungen hinsichtlich der Länge des zu bearbeitenden Textes, der verlangten Teiloperationen bzw. der Anzahl der Arbeitsaufträge und des Umfangs ihrer Bearbeitung.

In der **Kombinierten Aufgabe** weisen die Prüflinge in der Gesamtaufgabe, d. h. verteilt auf die beiden Teilaufgaben, nach, dass sie Texte lesend oder hörend verstehen und sie anhand von Arbeitsaufträgen analysieren und kommentieren können, u.zw. in zusammenhängender und eigenständiger Textproduktion in spanischer Sprache. Die beiden Teile sind Kombinationen aus einem Hör- und einem Lesetext. Beide Teile werden getrennt benotet. Die Benotung ermittelt sich zu zwei Dritteln aus der Textaufgabe und zu einem Drittel aus der Hörverstehensaufgabe.

Die Hörverstehensaufgabe (Aufgabenart B)

Der Hörtext muss in einer inhaltlichen Beziehung zur Textvorlage des zweiten Teils stehen. Die Schulung des Hörverstehens bereitet die Schülerinnen und Schüler auf Realsituationen vor, in denen Sprache hörend verstanden werden muss. Darüber hinaus stellt eine intensive Schulung des Hörverstehens anhand spanischsprachiger Radio- und Fernsehsendungen sowie Hörkassetten zu unterschiedlichen Themen eine wesentliche Grundlage für das selbstständige Weiterlernen dar.

5) Gedacht ist hier besonders an Texte von Cortázar, Lugones, Márquez u. a.

Die Bearbeitung eines Hörtextes verlangt textanalytische Fähigkeiten: Die Prüflinge wenden Methoden der hörenden Erschließung von Texten an, bringen ggf. Vorkenntnisse ein (z. B. Sachwissen, Kenntnis anderer Sprachen, Internationalismen) und nutzen den Kontext. Die Fähigkeit zu einer wertenden Stellungnahme wird vornehmlich im Lk bzw. im Gk(f) nachgewiesen.

Bei der Bearbeitung des Hörtextes beantworten die Prüflinge schriftlich vorgelegte Fragen, die im Gk(n) auf die Erschließung wesentlicher Textinformationen, im Gk(f) und im Lk darüber hinaus auf die Erschließung latenter Informationen und auf den Nachweis des Gesamtverständnisses des Textes zielen.

Die Kombinierte Aufgabe mit Überprüfung des Hörverstehens fordert den Nachweis der drei Fertigkeiten „Lesen, Schreiben, Hören“.

Zuordnung der Aufgabenarten zu den einzelnen Kurstypen mit Beschreibung der Leistungsanforderungen

Die Textaufgabe (A1) und die Kombinierte Aufgabe sind für jeden Kurstyp geeignet. Der Aufgabentyp A2 bleibt den Leistungskursen und den fortgeschrittenen Grundkursen vorbehalten.

Die der jeweiligen Aufgabenart folgende Übersicht der Anforderungen und ihre Zuordnung zu den Anforderungsbereichen ist eine Hilfe für die Festlegung der Aufgaben und für die Bewertung der erbrachten Leistung. Das Leseverstehen wird im Anforderungsbereich Sprache überprüft und bewertet.

Bei den Aufgabenarten wird im Grundsatz nicht unterschieden zwischen den Spanischkursen mit Spanisch als fortgeführter und als neueinsetzender Fremdsprache. Die im Folgenden dargestellten Leistungsanforderungen beziehen sich auf alle Kursarten. Ausnahmeregelungen für den Gk(n) werden gesondert gekennzeichnet.

Durch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist in der fortgeführten Fremdsprache ein höherer Grad an Differenziertheit, Komplexität und ggf. ein größerer Umfang in der Bearbeitung zu erwarten.

3. Abiturfach

Aufgabenart: Textaufgabe A1

Die Arbeitsaufträge beziehen sich auf die textanalytischen Teiloperationen der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -bewertung, wobei in der Bewertung eine Stellungnahme auf der Grundlage unterrichtlichen Vorwissens verlangt wird. Die actividades steuern implizit und explizit analytische Zieltexte.

Im **Gk(n)** ist die Aufgabe zur Informationsaufnahme obligatorisch explizit analytisch. Von den textanalytischen Teilfertigkeiten der Informationsverarbeitung und –bewertung muss nur eine in der Abiturprüfung zum Tragen kommen.

Leistungsanforderungen

Sprache

Leseverstehen

- Kenntnis eines themenspezifischen Wortschatzes
- Kenntnis eines im Unterricht erarbeiteten Erweiterungsvokabulars
- Kenntnis grundlegender grammatischer Strukturen
- Fähigkeit, das Thema sowie Global- und Detailinformationen des Textes zu erschließen
- Fähigkeit, Struktur und Argumentation des Textes zu erkennen.

Schriftlicher Ausdruck

- Beherrschung eines unterrichtsgebundenen Grund- und Aufbauwortschatzes
- Beherrschung eines Wortschatzes zur Textbesprechung (Beschreiben, Berichten, Kommentieren, Stellung nehmen)
- Beherrschung eines Wortschatzes für die Erstellung unterschiedlicher Textsorten für unterschiedliche Zielgruppen
- Beherrschung von grammatischen Strukturen
- Beherrschung von Satzbildungs- und Texterstellungsverfahren zum Erstellen kohärenter Texte.

Inhalt

- Fähigkeit, den Gedankengang, bzw. den gedanklichen Verlauf eines Textes darzustellen
- Fähigkeit, eine inhaltlich-gedankliche Kohärenz innerhalb der einzelnen Teil(ziel)texte bzw. innerhalb des Gesamt(ziel)textes herzustellen
- Fähigkeit, Vorkenntnisse und Vorgaben auf eine Textvorlage zu beziehen und in einen durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Zusammenhang zu integrieren
- Fähigkeit, zu einem Text unter Einbeziehung des Vorwissens Stellung zu beziehen.

Für die Anforderungen bei der Dekodierung der Bildvorlage gilt Folgendes:

Sprache

- Beherrschung eines im Unterricht erworbenen Grund- und Aufbauwortschatzes
- Beherrschung eines Vokabulars zur Beschreibung/Erzählung
- Beherrschung grundlegender sprachlicher Strukturen
- Beherrschung von Satzbildungs- und Textverknüpfungsmitteln zur Erstellung eines kohärenten Textes
- Beherrschung sprachlicher Mittel des differenzierenden und präzisierenden Ausdrucks.

Inhalt

- Fähigkeit, eine Bildfolge bzw. ein Einzelbild als Informationsträger zu entschlüsseln
- Fähigkeit, in einer Bildfolge die einzelnen Handlungssegmente als Teile eines Handlungsablaufs richtig zu deuten und zu ordnen
- Fähigkeit, in der Bildvorlage enthaltene latente Informationen zu erkennen und sachgerecht darzustellen
- Fähigkeit, bei sprachlichen Textelementen (Sprechblasen u. Ä.) diese zu verstehen, das Verhältnis von Bild und Text richtig zueinander in Beziehung zu setzen und ihre Funktionen ggf. zu analysieren
- Fähigkeit, landeskundliches bzw. literarisches Vorwissen kontextgerecht einzubringen und ggf. in eine wertende Stellungnahme einzubeziehen.

Aufgabenart: Textaufgabe A2

Die Ausführungen zum Lesen und zum schriftlichen Ausdruck zu A1 gelten auch für den Aufgabentyp A2; darüber hinaus werden noch die folgenden Fähigkeiten vorausgesetzt.

Leistungsanforderungen

Lesen

- Fähigkeit, die kompositorischen Hauptmerkmale der Textvorlage zu erkennen
- Fähigkeit, die wichtigsten inhaltlichen Elemente der Textvorlage, die für die kreative Texterstellung von Bedeutung sein können, zu erkennen
- Fähigkeit, das Textsubstrat herauszufinden, das auch für den neuen, kreativ zu gestaltenden Text Grundlage ist
- Fähigkeit, durch Analyse diejenigen formalen und inhaltlichen Hauptelemente herauszufinden, die andersartig und kreativ neu gestaltet werden können.

Schriftlicher Ausdruck

- Fähigkeit, kompositorische Elemente zu nutzen
- Fähigkeit, inhaltliche Elemente sprachlich umzusetzen
- Fähigkeit, kreative Texte kohärent zu gestalten.

Inhalt

- Fähigkeit, inhaltliche Elemente zu erweitern, aufzugreifen, umzugestalten oder zu verfremden
- Fähigkeit, durch Umarrangieren, Erweitern, Variieren, Zuspitzen, Ausgestalten, Verfremden u. Ä. auf der Grundlage einer Textvorlage einen in sich geschlossenen neuen Text in neuer Qualität zu erstellen
- Fähigkeit, den Gedankengang bzw. den gedanklichen Verlauf eines Textes aufzugreifen und neu zu gestalten
- Fähigkeit, eine inhaltlich-gedankliche Kohärenz innerhalb des Gesamttextes herzustellen

- Fähigkeit, Vorkenntnisse und Vorgaben auf eine Textvorlage zu beziehen und in eine durch die Aufgabenstellung vorgegebene Form oder einen Zusammenhang zu integrieren
- Fähigkeit, einen anschaulichen und originellen Text zu erstellen.

Kombinierte Aufgabe B

Für Teil II gelten die Bestimmungen für Aufgabenart A 1 mit Modifikationen hinsichtlich des Textumfangs und der Zahl der Arbeitsaufträge.

Teil I – Hörverstehensaufgabe

Die Prüflinge beantworten je nach Sprachbeginn solche Fragen zum Hörtext, die sich eher auf die Entnahme manifester Informationen beziehen, oder solche, auf Grund derer sie auch latente Informationen entnehmen müssen.

Leistungsanforderungen

Sprache

- Kenntnis eines unterrichtsgebundenen Grund- und Erweiterungswortschatzes
- Kenntnis grundlegender grammatischer Strukturen
- Fähigkeit, das Thema und die wichtigsten Informationen eines Textes hörend zu erschließen.

Inhalt

- Fähigkeit, die Globalinformationen eines Hörtextes zu erfassen (Schlüsselinformationen wie Gesprächssituation, Thema, sprechende Personen)
- Fähigkeit, wesentliche inhaltliche Details zu erfassen (inhaltliche Gliederung des Textes, Präzisierung des Themas, der Personen, der Handlung, der Sachverhalte o. Ä.)
- Fähigkeit, regionale Varianten zu erschließen
- Fähigkeit, aus Intonation und Stimmführung auf Sprechintentionen und emotionale Befindlichkeiten zu schließen.

1. oder 2. Abiturfach (Lk)

Die Arbeitsaufträge beziehen sich auf die explizit und implizit analytischen Teiloperationen der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -bewertung, wobei in der Bewertung eine Stellungnahme auf der Grundlage unterrichtlichen Vorwissens verlangt wird.

Leistungsanforderungen (A1)

Sprache

Leseverstehen

- Kenntnis eines allgemeinen Wortschatzes
- Kenntnis eines im Unterricht erarbeiteten Erweiterungswortschatzes
- Kenntnis der grammatischer Strukturen
- Fähigkeit, das Thema sowie Global- und Detailinformationen des Textes zu erschließen
- Fähigkeit, Struktur und Argumentation des Textes zu erkennen
- Fähigkeit, sprachliche Elemente als Gestaltungs- und Darstellungsmittel zu erkennen
- Fähigkeit, typische Textformen zu erkennen.

Schriftlicher Ausdruck

- Beherrschung eines unterrichtsbezogenen Grund- und Aufbauwortschatzes
- Beherrschung von differenziertem themenspezifischem Wortschatz zu unterschiedlichen Themen
- Beherrschung eines komplexen Wortschatzes zur Textbesprechung (Beschreiben, Berichten, Kommentieren, Stellung nehmen)
- Beherrschung eines Wortschatzes für die Erstellung unterschiedlicher Textsorten für unterschiedliche Zielgruppen
- Beherrschung der typischen Elemente des monologisch und dialogisch beschreibenden, kommentierenden und erzählenden Sprechens
- Fähigkeit, perspektivische Texte zu gestalten
- Beherrschung von grammatischen Strukturen und stilistischen Varianten
- Beherrschung von Satzbildungs- und Texterstellungsverfahren zum Verfassen kohärenter Texte.

Inhalt

- Fähigkeit, den Gedankengang, bzw. den gedanklichen Verlauf eines Textes darzustellen
- Fähigkeit, eine inhaltlich-gedankliche Kohärenz innerhalb der einzelnen Teiltexthe bzw. innerhalb des Gesamttextes herzustellen
- Fähigkeit, die Wirkungsabsicht eines Textes darzustellen
- Fähigkeit, Vorkenntnisse und Vorgaben auf eine Textvorlage zu beziehen und in einen durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Zusammenhang zu integrieren
- Fähigkeit, zu einem Text unter Einbeziehung des Vorwissens Stellung zu beziehen.

Leistungsanforderungen für die Dekodierung der Bildvorlage

Sprache

- Beherrschung grundlegender sprachlicher Strukturen
- Beherrschung eines im Unterricht erworbenen Grund- und Aufbauwortschatzes
- Beherrschung eines Vokabulars zur Beschreibung/Erzählung

- Beherrschung von Satzbildungs- und Textverknüpfungsmitteln zur Erstellung eines kohärenten Textes
- Beherrschung sprachlicher Mittel des differenzierenden und präzisierenden Ausdrucks.

Inhalt

- Fähigkeit, eine Bildfolge bzw. ein Einzelbild als Informationsträger zu entschlüsseln
- Fähigkeit, in einer Bildfolge die einzelnen Handlungssegmente als Teile eines Handlungsablaufs richtig zu deuten und zu ordnen
- Fähigkeit, in der Bildvorlage enthaltene latente Informationen zu erkennen und sachgerecht darzustellen
- Fähigkeit, bei sprachlichen Textelementen (Sprechblasen u. Ä.) diese zu verstehen, das Verhältnis von Bild und Text richtig zueinander in Beziehung zu setzen und ihre Funktionen ggf. zu analysieren
- Fähigkeit, landeskundliches bzw. literarisches Vorwissen kontextgerecht einzubringen und ggf. in eine wertende Stellungnahme einzubeziehen.

Aufgabenart: Textaufgabe A2

Die Ausführungen zum Lesen und zum schriftlichen Ausdruck zu A1 gelten auch für den Aufgabentyp A2; darüber hinaus werden noch die folgenden Fähigkeiten vorausgesetzt:

Leistungsanforderungen

Lesen

- Fähigkeit, die kompositorischen Merkmale der Textvorlage zu erkennen
- Fähigkeit, die inhaltlichen Elemente der Textvorlage, die für die kreative Texterstellung von Bedeutung sein können, zu erkennen
- Fähigkeit, das Textsubstrat herauszufinden, das auch für den neuen Text Grundlage ist
- Fähigkeit, durch genaue Analyse diejenigen formalen und inhaltlichen Elemente herauszufinden, die andersartig und kreativ neu gestaltet werden können.

Schriftlicher Ausdruck

- Fähigkeit, unterschiedliche kompositorische Elemente zu nutzen
- Fähigkeit, inhaltliche Elemente sprachlich umzusetzen
- Fähigkeit, kreative Texte kohärent zu gestalten
- Fähigkeit, unterschiedliche Sprachregister, Soziolekte, Dialekte, regionale Varianten zu unterscheiden und zu nutzen
- Fähigkeit, einen differenzierten Wortschatz anzuwenden.

Inhalt

- Fähigkeit, inhaltliche Elemente zu erweitern, aufzugreifen, umzugestalten oder zu verfremden und für eine eigene kreative Texterstellung zu nutzen

- Fähigkeit, durch Umarrangieren, Erweitern, Variieren, Zuspitzen, Ausgestalten, Verfremden u. Ä. auf der Grundlage einer Textvorlage einen in sich geschlossenen neuen Text in neuer Qualität zu erstellen
- Fähigkeit, durch klare Komposition (nachvollziehbare Perspektiven, schlüssige Hinarbeitung auf einen Höhepunkt, erkennbaren Gestaltungswillen) das eigene literarische Konzept des Zieltextes sichtbar zu machen
- Fähigkeit, das Thema, den Gedankengang bzw. den gedanklichen Verlauf eines Textes aufzugreifen und neu zu gestalten
- Fähigkeit, eine inhaltlich-gedankliche Kohärenz innerhalb des Gesamttextes herzustellen
- Fähigkeit, Vorkenntnisse und Vorgaben auf eine Textvorlage zu beziehen und in eine durch die Aufgabenstellung vorgegebene Form oder einen Zusammenhang zu integrieren
- Fähigkeit, einen anschaulichen und originellen Text zu erstellen.

Kombinierte Aufgabe B

Für Teil II gelten die Bestimmungen für Aufgabenart A 1 mit Modifikationen hinsichtlich des Textumfangs und der Zahl der Arbeitsaufträge.

Teil I – Hörverstehensaufgabe

Die Prüflinge beantworten Global- und Detailfragen zum Hörtext.

Leistungsanforderungen

Sprache

- Kenntnis eines unterrichtsgebundenen Grund- und Erweiterungswortschatzes
- Kenntnis grundlegender grammatischer Strukturen
- Fähigkeit, das Thema und die Schlüsselinformationen eines Textes hörend zu erschließen
- regionale Varianten erkennen.

Inhalt

- Fähigkeit, die Globalinformationen eines Hörtextes zu erfassen (Schlüsselinformationen wie Gesprächssituation, Thema, sprechende Personen, Sprech- und/oder Textintention)
- Fähigkeit, wesentliche inhaltliche Details zu erfassen (inhaltliche Gliederung des Textes, Präzisierung des Themas, der Personen, der Handlung, der Sachverhalte o. Ä.)
- Fähigkeit, auf der Grundlage des Hörtextes den mit ihm zusammenhängenden Folgetext in groben Zügen zu antizipieren
- Fähigkeit, die Informationen des Hörtextes zu bewerten.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

Allgemeine Hinweise

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt zwei Prüfungsvorschläge mit je einer Aufgabe auch unterschiedlicher Aufgabenart einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht einen Vorschlag auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs. 1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Der vom Prüfling zu bearbeitende Vorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Dem Prüfungsvorschlag sind beizufügen

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen (fachspezifische Kriterien, ggf. fachspezifische Verweise auf andere Stellen im Lehrplan). Ebenso sind die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuzuordnen
- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse
- die Erklärung der Fachlehrerin oder des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde.

Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags aufzuführen.

Übersicht über Aufgabenarten und Hinweise zum Verfahren bei der schriftlichen Abiturprüfung

Kurstyp	Aufgabenart	Länge der Textvorlage ⁶⁾	Zahl der actividades
GK ab 5+ 7	A 1 + 2 B	A: 400–600 Hörttext: 250–300 Lesetext: 250–400	Je 2–3
LK ab 5 + 7	A 1 + 2 B	A: 650–800 Hörttext: 250–300 Lesetext: 400–500	
GK ab 9	A 1 + 2 B	A: 350–450 Hörttext: 250–350 Lesetext: 250–300	

6) Zum Umfang der Textvorlage für Aufgabentyp A1 bei der Kombination mit einem Bild oder einer Bildfolge siehe oben.

LK ab 9	A 1 + 2 B	A: 550–750 Hörtext: 250–300 Lesetext: 300–400
GK ab 11	A 1 B	A: 300–400 Hörtext: 150–250 Lesetext: 200–300
LK ab 11	A 1 + 2 B	A: 550–750 Hörtext: 250–300 Lesetext: 300–400

Hinweise

- **Arbeitszeit**
die Arbeitszeit beträgt im Grundkurs drei und im Leistungskurs 4,25 Zeitstunden
- **Textvorlagen**
für alle Textvorlagen gilt, dass sie authentisch und je Sprachbeginn von höherem bis mittlerem Schwierigkeitsgrad sind. Bis zu zwei Kürzungen sind zulässig
- **Hilfsmittel**
bei allen Aufgabenarten, denen ein schriftlicher Text zu Grunde liegt, ist ein einsprachiges Wörterbuch zugelassen. Über die Genehmigung weiterer Hilfsmittel entscheidet die Fachaufsicht bei der Vorlage der Prüfungsvorschläge. Mehr als 15 anotaciones machen i.d.R. deutlich, dass die sprachliche Vorlage für die Überprüfung ungeeignet ist.

Fachspezifische Hinweise

Textvorlage im Grund- und Leistungskurs

Der Text ist in der Regel ein Lesetext. Bei entsprechender Vorbereitung kann den Prüflingen auch ein Hör- oder Bildtext vorgelegt werden. Der Text ist den Prüflingen unbekannt. Er ist authentisch, d. h. für spanischsprachige Zielgruppen erstellt. Bei der Wahl der Textvorlage sind die sprachlichen, thematischen und methodischen Unterrichtsvoraussetzungen zu berücksichtigen. Der Text sollte in der Regel vom modernen Sprachstand nicht abweichen und eine klar erkennbare Problemstellung und Argumentationsstruktur aufweisen. Dies ist vor allem im Gk 11(n) zu beachten.

Aufgabenstellung im Grund- und Leistungskurs

Die Textaufgabe (Typ A1) besteht in einer Textproduktion, die über zwei bis drei actividades strukturiert wird, durch die alle drei Anforderungsbereiche der Abiturprüfung abgedeckt werden müssen. Aus der Aufgabenstellung muss hervorgehen, welcher Anforderungsbereich erfüllt werden soll und welcher Art die zu produzierenden Zieltexte sind. I.d.R. ist mindestens ein Teil-Zieltext implizit analytisch, der andere ist oder die anderen sind explizit analytisch.

Die Aufgabenstellung muss von der Fachlehrerin oder dem Fachlehrer selbstständig verfasst sein.

Die Vorbereitung der Prüflinge muss so sein, dass sie selbstständig die textanalytischen Teilfertigkeiten in zwei bis drei zusammenhängenden, sinnvoll gegliederten Teiltexten abdecken.

Aus Gründen der Beurteilung und Bewertung ist darauf zu achten, dass die kreativen (Typ: A2) und produktionsorientierten Aufgaben immer aus dem Text heraus erwachsen und mit ihm in Beziehung stehen. Die größere Freiheit des Schreibens liegt im Textzugriff, im zu verwendenden Sprachregister und in der Auswahl der zu gestaltenden Aspekte.

Im **Gk(n)** wird die Textaufgabe über zwei bis drei actividades mit ggf. bis zu jeweils zwei Untergliederungen gesteuert, wobei eine der beiden textanalytischen Teilfertigkeiten der Informationsverarbeitung oder -bewertung entfallen kann. Die actividades beziehen sich dann auf die Informationsaufnahme und/oder -bewertung bzw. -verarbeitung. Die Informationsaufnahme ist immer als explizit analytischer Teiltext zu verfassen.

Wird eine produktionsorientierte Aufgabe gestellt, so kann diese entsprechend nur die textanalytischen Teilfertigkeiten der Informationsverarbeitung und -bewertung abdecken.

Die Kombinierte Aufgabe

Für die Textvorlage bei der Kombinierten Aufgabe gilt das unter Aufgabenart A Gesagte in reduzierter Form. In der Gesamtaufgabe kommen die Anforderungsbereiche der Abiturprüfung durch die textanalytischen Teilfertigkeiten der Informationsaufnahme, der -verarbeitung und der -bewertung zum Tragen.

Aufgabenart B: Kombinierte Aufgabe (Hörtext und Textaufgabe)

Der Hörtext ist den Prüflingen unbekannt und dauert 2–3 Minuten. Er hat einen maximalen Umfang von etwa 300 (LK + GK(f)) bzw. 250 (GK(n)) Wörtern. Er ist ein authentischer Text, d. h. er ist für spanischsprachige Zielgruppen erstellt.

Der Hörtext steht aus Gründen der logischen Abfolge von Analyseschritten an erster Stelle. Der in der Folge zu verfassende comentario de texto auf der Grundlage eines Lesetextes setzt den Hörtext fort oder weist einen engen inhaltlichen Zusammenhang mit dem Thema des Hörtextes auf.

In der Gesamtaufgabe werden die Anforderungsbereiche der Abiturprüfung abgedeckt, wobei sich für den Hörtext unterschiedliche Verfahren des Hörverstehens eignen: z. B. globales, selektives und/oder detailliertes Hören. Es können bis zu 8 Fragen zum Hörtext gestellt werden, wobei vor allem im LK und GK(f) auch solche

zu sprachlichen Registern, regionalen Ausprägungen (etwa spanisches oder lateinamerikanisches Spanisch) oder zur Art der Präsentation möglich sind (vgl. auch Kapitel 4.2.1). In der Regel wird durch ihn in erster Linie die textanalytische Teilfertigkeit der Informationsaufnahme überprüft; der folgende Lesetext wird unter bestimmten Fragestellungen analysiert und die Informationsbewertung kann für den gesamten Text (Hör- und Lesetext) geleistet werden.

Es liegt im Wesen der kombinierten Aufgabe, zunächst beide Vorlagen unabhängig zu bearbeiten. Eine auf Hör- und Lesetext bezogene Aufgabe ist als dritte Aufgabe möglich und sinnvoll.

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und abschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST). Das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, das heißt, es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen
- neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereiche I bis III)
- Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten (§ 13 Abs. 6 APO-GOST).

Der Zweitkorrektor korrigiert die Arbeit ebenfalls (§ 34 Abs. 2 APO-GOST); er schließt sich der Bewertung begründet an oder fügt eine eigene Beurteilung und Bewertung an.

Bei der Begründung bzw. Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

Die Bewertung der Prüfungsleistung richtet sich nach den gestellten Anforderungen (vgl. Kapitel 4.4.2. und nach der Art der Bearbeitung durch die Prüflinge).

Die Art der Bearbeitung lässt sich beschreiben nach

- Qualität
- Quantität und
- Darstellungsvermögen.

Merkmale der Qualität sind: Erfassen der Aufgabe und ihre zeitökonomische Bewältigung; Genauigkeit der Kenntnisse und Einsichten, Sicherheit in der Beherrschung der Methoden und der Fachsprache, Stimmigkeit und Differenziertheit der Aussage, Herausarbeitung des Wesentlichen, Anspruchsniveau der Problemerkennung.

Merkmale der Quantität sind: Umfang der Kenntnisse und Einsichten, Breite der Argumentationsbasis, Vielfalt der Aspekte und Bezüge.

Das Darstellungsvermögen der Prüflinge erweist sich in der Fähigkeit, sich in einer angemessenen Weise verständlich zu machen. Bei der Bewertung der Leistungen sind daher Klarheit und Eindeutigkeit der Aussage, Angemessenheit der Darstellung, Übersichtlichkeit der Gliederung und die inhaltliche Ordnung zu berücksichtigen.

Nach der Vereinbarung der Länder über einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung soll die Note „ausreichend“ erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. Im Fach Spanisch ist dies der Fall,

- wenn im **sprachlichen** Bereich
 - Wortschatz und Redemittel ausreichen, um kontextuell und sachlich angemessen reagieren zu können
 - Verknüpfungen zwischen Satzteilen, Sätzen und Satzgruppen in einer der Aufgabenstellung angemessenen Weise eingesetzt werden
 - ein sprachlich weitgehend kohärenter Text verfasst wird, in dem Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit die Verständlichkeit nicht wesentlich beeinträchtigen
 - Verstöße gegen grundlegende grammatische Normen bzw. ein unkorrekter Gebrauch von gängigem Wortschatz dabei nicht gehäuft auftreten
- wenn im **inhaltlichen** Bereich
 - der Nachweis erbracht wird, dass die wesentlichen im Text enthaltenen Informationen verstanden worden sind
 - die Bearbeitung der Aufgabe der Aufgabenstellung weitgehend entspricht
 - der Zieltext bzw. die Teiltex te mit Blick auf die Aufgabenstellung thematisch und gedanklich weitgehend zusammenhängend und verständlich verfasst worden sind.

Die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht. Dieses ist der Fall,

- wenn im **sprachlichen** Bereich der Zieltext belegt, dass
 - Wortschatz und Redemittel variabel, differenziert und treffsicher eingesetzt werden
 - Satzbaumuster flexibel gehandhabt und textgrammatische Signale zielgerichtet eingesetzt werden
 - zwischen verschiedenen Registern sicher und zielgerecht unterschieden werden kann
 - eine komplexe Gedankenführung in einer kohärenten Darstellung gelungen ist
- wenn im **inhaltlichen** Bereich
 - der Nachweis erbracht wird, dass die im Ausgangsmaterial enthaltenen Informationen methodisch bewusst erschlossen, auf ihre aufgabenbezogene Relevanz hin überprüft, problembewusst und aspektreich entfaltet und zielgerichtet in den zu verfassenden Text eingearbeitet worden sind
 - der Zieltext unter Einbeziehung geordneten Wissens und im Hinblick auf fachlich größere Zusammenhänge argumentativ schlüssig bzw. gedanklich folgerichtig verfasst worden ist

- die Bearbeitung der Aufgabe in vollständiger und differenzierter Weise der Aufgabenstellung entspricht.

Bei einer ungenügenden Leistung in einem der beiden Beurteilungsbereiche Sprache oder Inhalt kann die Gesamtnote höchstens drei Punkte der einfachen Wertung betragen.

Bei der Kombinierten Aufgabe werden Teil I und Teil II zunächst getrennt benotet. Diese Noten sind entsprechend dem Anteil an der Arbeitszeit in der Prüfung zu einer abschließenden Note zusammenzufassen (vgl. Abschnitt 4.2.4).

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

Hinweise zur Formulierung des Erwartungshorizonts für die Einreichung der Abiturvorschläge

Aus dem Erwartungshorizont muss deutlich erkennbar sein, welche Leistung die Prüflinge erbringen sollen. Die Ausführungen müssen so gestaltet sein, dass die Korreferentin oder der Korreferent sowohl den unterrichtlichen Zusammenhang als auch die inhaltlichen und sprachlich-gestalterischen Erwartungen an die konkret zu erbringenden Leistungen der Prüflinge einzuschätzen vermag⁷⁾.

- Bei der Formulierung der konkreten Anforderungen reichen i.d.R. Stichworte zu jedem Aufgabenteil in deutscher oder in spanischer Sprache.
- Der Erwartungshorizont bei der kreativen Aufgabe (A2) bedarf besonderer Beachtung. Es muss in einer expliziten Analyse deutlich werden, dass die Textvorlage in relevanten Bedeutungsschichten erfasst wurde. Die Analyse sollte die Konstituenten der Textvorlage in den Blick nehmen, die die inhaltlichen und/oder formalen Elemente der kreativen Textproduktion (mit)bestimmen. Bei der literarischen Textvorlage sind besonders die (Leer-)Stellen zu benennen, bei denen das automatisierte und „bequeme“ Lesen die Textaussage unkenntlich machen und entsprechend die kreative Weiterentwicklung trivialisieren würde.
- Es liegt zwar im Wesen der kreativen Aufgabe, dass der Erwartungshorizont weniger konkret und entsprechend weiter gefasst ist als bei explizit analytischen Aufgaben, aber es ist nötig, diejenigen Stellen des Textes zu benennen, aus denen der Zieltext erwachsen soll oder kann, die also die inhaltliche Richtung des Zieltextes (mit) bestimmen. Bei der literarischen Textvorlage sind besonders die (Leer-)Stellen zu benennen, da diese Spielräume eröffnen, die eine kreative Weiterentwicklung ermöglichen. Es muss zudem deutlich werden, in welchem Maße die Prüflinge mit der Zieltextsorte vertraut sind.
- Sollte die Fachlehrerin oder der Fachlehrer einen besonders geeigneten Text vorlegen wollen, der aber von der vorgegebenen Wortzahl abweicht, so muss dies auf den Einzelfall bezogen begründet werden. In jedem Fall ist die Zeit für die Leseleistung zu berücksichtigen, sodass in fortgeschrittenen Kursen eine ge-

7) Hinweise wie die folgenden reichen allerdings nicht aus: die Prüflinge sollen einen Leserbrief schreiben, den Text analysieren, die Metaphern deuten.

ringe **Überschreitung** der Wortzahl bei sehr deutlich erkennbaren Redundanzen oder bei weniger verschlüsselten und deutlich sichtbaren kompositorischen Elementen der Textvorlage genehmigungsfähig ist. Eine **Unterschreitung** der Wortzahl bei Prosatexten kann sich bei ästhetisch stark kodierten Texten ergeben, also beispielweise Prosastücken, deren kompositorische Dichte besondere Ansprüche an die Rezeptionsleistung stellt.⁸⁾

Aufgabenbeispiel für den Gk(n)

Textaufgabe (A 1)

Unterrichtszusammenhang: Vidas ejemplares y extraordinarias en ficción y realidad: Fragmentos de Rivas: Un millón de vacas (12/II); Rigoberta Menchú, Violeta Parra, Dolores Ibarruri; textos escogidos aus Galeano (13/I); Analytischer und produktionsorientierter Umgang mit literarischen Kurztexten (12/II; 13/I)
Entnahme manifester Informationen (ab 12/I)
Analyse; hier: Charakteristik von Personen (ab 12/I; vertieft in 12/II und 13/I)
Verfassen von Leserbriefen (12/I)

Textgrundlagen: Aus: Eduardo Galeano: Mujeres: Madrid, Alianza 1995 La abuela Ester (Seite 54/223 Wörter); La abuela Raquel. (Seite 59/170 Wörter)

La abuela Ester (Fragmento)

En los últimos años, la Abuela se llevaba cada vez peor con su cuerpo. Su cuerpo, cuerpo de arañita cansada, se negaba a seguirla.

- Menos mal que la mente viaja sin boleto – decía.

Yo estaba en España, en mi segundo exilio. En Montevideo, la Abuela sintió que
5 había llegado la hora de morir. Antes de morir, quiso visitar mi casa. Con cuerpo y todo.

Llegó en avión, acompañada por mi tía Emma. Viajó entre nubes, entre olas, convencida de que iba en barco; y cuando el avión atravesó una tormenta creyó que andaba en carruaje, a los tumbos, sobre el empedrado.

10 Estuvo un mes en casa. Comía papillas de bebé y robaba caramelos. En plena noche se despertaba y quería jugar al ajedrez o se peleaba con mi abuelo muerto hacía cuarenta años. A veces intentaba alguna fuga hacia la playa, pero se le enredaban las piernas antes de llegar a la escalera.

Al final, dijo:

15 - Ahora, ya me puedo morir.

Me dijo que no iba a morir en España. Quería evitarme los líos burocráticos, el traslado del cuerpo y todo eso: dijo que ella bien sabía que yo odiaba los trámites.

8) Hier ist an Prosastücke z. B. von Cortázar oder Matute gedacht.

Y se volvió a Montevideo. Visitó a toda la familia, casa por casa, pariente por pariente, para que todos vieran que había regresado de lo más bien y que el viaje
20 no tenía la culpa. Entonces, a la semana de llegar, se acostó y se murió.

Los hijos echaron sus cenizas bajo el árbol que ella había elegido.

A veces, la Abuela viene a verme en sueños. Yo camino al borde de un río y ella es un pez que me acompaña deslizándose, suave, suave, por las aguas.

(223 palabras)

Anotaciones

2 arañita – kleine Spinne

7 carruaje – carro, vehículo

8 empedrado – de piedra

11 se le enredaban las piernas – ya no podía seguir yendo

15 lío – problema

16 trámites – Formalitäten

20 cenizas – Asche

22 deslizar – gleiten

La abuela Raquel

Bajo la mar viaja el canto de las ballenas, que cantan llamándose.

Por los aires viaja el silbido del caminante, que busca techo y mujer para hacer noche.

Y por el mundo y por los años, viaja la abuela.

5 La abuela viaja preguntando:

-¿Cuánto falta?

Ella se deja ir desde el tejado de la casa y navega sobre la tierra. Su barca viaja hacia la infancia y el nacimiento y antes:

- ¿Cuánto falta para llegar?

10 La abuela Raquel está ciega, pero mientras viaja ve los tiempos idos, ve los campos perdidos: allá donde las gallinas ponen huevos de avestruz, los tomates son como zapallos y no hay trébol que no tenga cuatro hojas.

Clavada a su silla muy peinada y muy limpita y almidonada, la abuela viaja su viaje al revés y nos invita a todos:

15 - No tengan miedo – dice. – Yo no tengo miedo.

Y se desliza la leve barca por la tierra y el tiempo.

- ¿Falta mucho? – pregunta la abuela, mientras va.

(170 palabras)

Anotaciones

- 1 ballena – animal grande que vive en el agua pero que no es pez
- 2 silbido – Pfeifen
- 10 avestruz – pájaro grande que corre rapidísimo pero que ya no es capaz de volar
- 10 zapallo – Kürbis
- 12 clavada – aquí: sin poderse levantar ya
- 12 almidonada – muy bien arreglada

Actividades

- 1) Resuma lo que se dice sobre las abuelas refiriéndose primero a la abuela Ester y a continuación a la abuela Raquel.
- 2) Compare a las dos abuelas:
¿Qué tienen en común? ¿qué relación tienen con sus nietas?
- 3) Escriba una carta al director del periódico EL PAÍS en la que expone su opinión sobre los textitos y comente por qué, según usted, el autor ha publicado los textos sobre las abuelas.

Erwartungshorizont

- 1) Die Prüflinge entnehmen den beiden Teiltexten die zentralen Informationen zu den beiden Protagonistinnen. Sie bündeln sie und formulieren sie zu einem kohärenten eigenen Text aus.
Sie führen etwa Folgendes aus: La abuela Ester, aun encontrándose débil y enferma y próxima a morir, decide visitar a su nieta o nieto en España donde vive durante la dictadura militar. Pasada una temporada en su casa regresa a su país. Nada más llegar visita a toda la familia para mostrarles que ha regresado sana y tras estas visitas muere.
La abuela Raquel es muy mayor. Siempre está sentada inmóvil en su sillón haciendo viajes imaginadas. Está esperando la muerte y consuela a su familia que está alrededor suyo diciendo que no tengan miedo. Muere durante el último viaje (Anforderungsbereich I).
- 2) Die Prüflinge vergleichen die beiden Protagonistinnen und stellen Ähnlichkeiten und Unterschiede in entsprechend parallelen und kontrastiven Paragraphen heraus, wobei sie die Parallelen und Kontraste auch durch entsprechende sprachliche Signale kennzeichnen (z. B.: también; tanto ... como <> mientras; por otro lado; etc.). Sie kommen zu etwa folgenden Ergebnissen: Las dos abuelas están próximas a la muerte. Tienen mucho cariño a las familias y, la abuela Ester, ante todo para la nieta exiliada. Ambas abuelas no quieren molestar a sus familiares sino que prefieren despedirse del mundo con mucha consideración, pero sí conscientes. La abuela Ester es una abuela especial: se le ocurre escaparse durante la noche para ir a la playa, roba caramelos y riñe a su marido muerto. La abuela Raquel, en cambio, sueña con viajes y cosas

extraordinarias que ve durante los mismos. Ambas abuelas son mujeres que viven cerca de sus familias, pero que llevan una vida propia.

Galeano spricht von abuelas und nicht von señoras mayores, von ancianas oder von gente de tercera edad, um anzudeuten, dass die Frauen Familien haben und aus der Perspektive von Enkelkindern gesehen werden (Anforderungsbereich II).

- 3) Die Prüflinge schreiben einen adressatengerechten Leserbrief (Anrede; Bezug zum Thema des Briefes nennen; etc.) und artikulieren und begründen ihre Meinung. Die Prüflinge verwenden den subjuntivo beim Ausdruck von Missfallen oder Gefallen.

Sie nennen etwa folgende Aspekte:

- Die Großmütter haben für die Enkelkinder eine besondere Bedeutung.
- Sie stehen im Schatten der „großen Männer“.
- Sie sind wichtig für die Familien.
- Galeano will den Großmüttern ein Denkmal setzen. Auch will er mit der familiären Bezeichnung abuela vielleicht Nähe und Liebe zu den alten Frauen ausdrücken (Anforderungsbereich III).

Aufgabenbeispiele für den Grund- und Leistungskurs

Kreative Aufgabe (A 2) für Gk(f) und Lk(n)

Unterrichtszusammenhang: Unterrichtsreihe: sentimientos, deseos, ideales, visiones: Menschliche Empfindungen, Lebensentwürfe, Utopien am Beispiel zeitgenössischer spanischsprachiger Poesie (12/II); Analyse literarischer Texte (ab 12/I); kreatives und produktionsorientiertes Schreiben (ab 12/I; vertieft in 12/II)

Textgrundlage: Aus: El ojo de la mujer; Madrid, Visor Libros, 1995 (Seite 78)

Gioconda Belli, La eterna Pregunta

La eterna pregunta de la eternidad:

ser o no ser

Dejarse ir,

o quedarse en esta orilla,

5 en la seguridad,

o ir allá donde el paisaje se adivina frondoso,
se percibe

y casi nos parece oler las flores del otro lado

y nos vamos embriagando del olor presentido

10 que nos va penetrando,

y son las flores, las enredaderas,

el agua del otro lado que nos está sonando en la memoria

con su olor a mango,

y ese sentir que el corazón está próximo a estallar
15 (el olor del malinche, las explosiones del malinche),
los faunos,
un día que se va,
un día que pudimos haber estado al otro lado
y no estuvimos.

Anotaciones

- 11 enredaderas – plantas que crecen, p.ej. alrededor del tronco de un árbol. Hay casas en las que en las paredes, por fuera, crecen enredaderas como la hiedra.
16 fauno – semidiós de los campos y de las selvas

Actividades

- 1) Analice las características de "esta orilla" y las del "otro lado". – Si usted quiere, puede visualizar p.ej. en forma de asociograma los ámbitos, temas, tópicos, lugares, ideas, mundos, etc.
- 2) Déjese inspirar por las imágenes evocadas por la poesía de Gioconda Belli y escriba un cuento con el título "El día que estuve (contigo) al otro lado"

Erwartungshorizont

Der Prüfling untersucht, bevor er die kreative Produktion beginnt, die Metaphorik des Gedichtes und die Grundstimmung.

Er findet die Grundelemente heraus, die er als Konspekt/Schaubild/Assoziogramm o. Ä. mit semantischen Feldern, Konnotationsanalyse u. Ä. darstellt. Hierbei kommt es nicht darauf an, alle Elemente zu analysieren, sondern vor allem solche, die die eigene Rezeption und Wahrnehmung lenken. In diesem Wahrnehmungsgeflecht befindet sich dann auch der Prüfling selbst, der die eigenen Erwartungen und Vorerfahrungen in die Rezeption einbringt. Folgender Umgang mit der Textvorlage ist vorstellbar (Anforderungsbereiche I und II; explizite Analyse).

Möglichkeiten des Umgangs mit der Textvorlage

imagen de la otra orilla > añorar el otro lado, algo incógnito, algo nuevo, entusiasmador y prometedor

contraste: esta orilla = seguridad <> la otra orilla = flores, los faunos; ser <> no ser

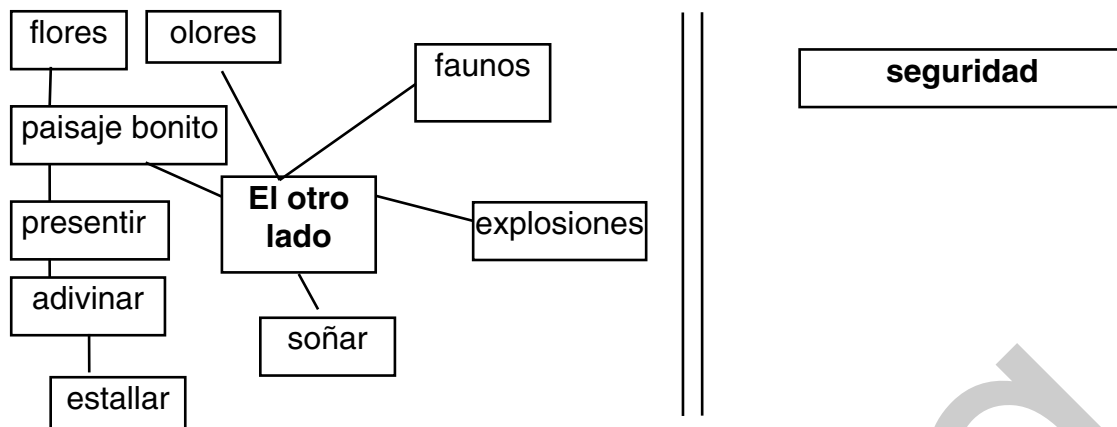
sensaciones sinestéticas:

olor/olfato: mango (versos: 8, 9, 13)

sonido: explosiones, agua (15, 12)

vista: paisaje frondoso, percibir

tacto/olfato: sentir, presentir



Die verlangte Textform ist ein cuento, in dem ein Ereignis, eine Handlung, eine Utopie entwickelt wird, die einerseits die Textvorlage aufgreift, also das Geschehen in einen ähnlichen (vielleicht europäischen) Kontext (Naturerleben gemeinsam mit einer anderen Person) einbettet, in dem sich andererseits eine originelle/unerwartete Wendung ergibt. Der Prüfling muss eine Situation gestalten, ein Ereignis erdenken, das aus dem täglichen Leben herausfällt.

Die Aufgabenstellung lässt auch eine märchenhafte Entwicklung offen oder das Beschreiben des einmaligen Erlebnisses, das Erinnerung geworden ist. Allerdings deutet das Gedicht in den letzten drei Versen die Nicht-Einlösung des Traums an, sodass selbst in einem positiven Erlebnis „al otro lado“ etwa Resignation oder Melancholie über die Vergänglichkeit anklingen sollten. Der Prüfling erinnert sich an Gedichte von Fuertes, Belli, Guillén und Neruda mit dem Thema Liebe und Vergänglichkeit und cuentos von Benedetti oder Puértolas über die enttäuschte Liebe.

Mögliche inhaltliche Elemente:

- haber estado enamorada/pasearse con la pareja por un paisaje maravilloso con olor a flores desconocidas, con colores fuertes, con sonidos suaves, haberse sentido muy unida a la otra persona, haber experimentado el sentimiento de autenticidad y de cercanía
- haber soñado con el otro lado, haber presentido los olores, etc. y al conocer el otro lado haber estado totalmente desilusionada del otro lado: colores chillones, olores que mareaban, aguas turbias ...
- intentar evocar los sentimientos fuertes, pero efímeros sin lograrlos; no comprender ya las sensaciones o añorar los tiempos pasados ... (Anforderungsbereich III, implizite Analyse).

Kombinierte Aufgabe (B) für LK (f)

Unterrichtszusammenhang: Einführung in einen rezeptionsästhetischen Umgang mit literarischen Kurztexten und Filmen am Beispiel von Cuentos urbanos, El cartero de Skármeta (película), Tondokumente chilenischer Autorinnen und Autoren: Allende und die Sehnsucht nach gesellschaftlicher Veränderung (13/I); sozio-politische Entwicklungen in Ländern Lateinamerikas (Mexiko, Cuba, Chile): Lektüre und Kommentierung informierender Sachtexte (12/I)

Textgrundlagen: Algo de mi vida, Originalaufnahme von Pablo Neruda und Auszug aus dem Canto General

Teil I: Hörverstehensaufgabe

Buenos días, ¿puedo pasar? me llamo Pablo Neruda. Soy poeta. Vengo llegando ahora del norte, del sur, del centro, del mar, de una mina que visité en Copiapó vengo llegando de mi casa de Isla Negra y te pido permiso para entrar en tu casa para leerte mis versos para que conversemos. Pensé que en la intimidad
5 deberíamos leer, escuchar no mis versos últimos que pueden tener experiencia de tantos otros que escribí sino los primeros, mis primeros poemas escritos en Cautín en mi infancia antes de los quince años cuando se abrían los ojos de mi conciencia y cuando aún el panorama de la vida se veía tan oscuro para mí como el cielo del sur en invierno, barrios sin luz.(...) Ayer mirando el último crepúsculo
10 yo era un manchón de musgo ante unas ruinas. Las ciudades, hollines y venganzas, la cochinidad gris de los suburbios, la oficina que encorva las espaldas, el jefe de ojos turbios, sangre de un arbol sobre los cerros, sangre sobre las calles y las plazas, dolor de corazones rotos, podre de estíos y de lágrimas, un río abraza el arrabal como una mano helada que tienta en las tinieblas; sobre sus
15 aguas se avergüenzan de verse las estrellas. Y las casas que esconden los deseos detrás de las ventanas luminosas mientras afuera el viento lleva un poco de barro a cada rosa. Lejos la bruma de las olvidanzas, humos espesos, tajamares rotos, y el campo, el campo verde en que jadean los bueyes y los hombres sudorosos. Y aquí estoy yo brotado entre las ruinas mordiendo solo todas las
20 tristezas como si el llanto fuera una semilla y yo el único surco de la tierra.

Quelle: Algo de mi vida, Originalaufnahme von Pablo Neruda (Cassette "La otra música" Alerce 85 / Valparaíso) Dauer: 3 min 5 sec.

Die Hörvorlage ist um einen Teilsatz (se va la poesía de las cosas ¿o no la puede condensar mi vida? Z. 8) gekürzt, da er auch für hispanohablantes kaum zu verstehen ist und die Prüflinge verunsichern würde.

- 1) Preguntas sobre el contenido de la charla de Pablo Neruda:
 - a) ¿Cómo introduce su charla?
 - b) ¿De dónde viene Neruda en el momento de presentar la charla?
 - c) ¿Por qué no quiere leer sus últimos versos?
- 2) Preguntas sobre algunos aspectos estilísticos en la charla que llaman la atención:
 - a) Neruda utiliza en su charla algunas comparaciones y metáforas. Apunte al menos dos comparaciones y dos metáforas.
 - b) Enumere tres detalles que caracterizan la vida de Neruda después de que se le abrieran los ojos de la conciencia.
 - c) ¿Qué le pareció a usted la charla de Neruda? Dé un breve juicio refiriéndose también a la manera de presentarla.

Teil II: Comentario de texto

LOS HOMBRES DE NITRATO Pablo Neruda

Yo estaba en el salitre, con los héroes oscuros,
con el que cava nieve fertilizante y fina
en la corteza dura del planeta,
5 y estreché con orgullo sus manos de tierra.

Ellos me dijeron: "Mira,
hermano, cómo vivimos,
aquí en "Humberstone", aquí en "Mapocho",
en "Ricaventura", en "Paloma",
10 en "Pan de Azúcar", en "Piojillo".

Y me mostraron sus raciones
de miserables alimentos,
su piso de tierra en las casas,
el sol, el polvo, las vinchucas,
15 y la soledad inmensa.

Yo vi el trabajo de los derripiadores,
que dejan sumida, en el mango
de la madera de la pala,
toda la huella de sus manos.

20 Yo escuché una voz que venía
desde el fondo estrecho del pique,
como de un útero infernal,
y después asomar arriba
una criatura sin rostro,
25 una máscara polvorienta
de sudor, de sangre y de polvo.

Y ése me dijo: "Adonde vayas,
habla tú de estos tormentos,
habla tú, hermano, de tu hermano
que vive abajo, en el infierno."

In: PABLO NERUDA: Canto General; Fragmento III de "La arena traicionada" (Canto General V)
Tomo I, Biblioteca clásica contemporánea. Losada, Buenos Aires, Séptima Edición: 8 V 1978 , pág.
189

Anotaciones

verso 2 nieve - uso metafórico, se refiere al salitre que es de color blanco.

- 7–9 "Humberstone", "Mapocho", "Ricaventura", "Paloma", "Pan de Azúca", "Piojillo" son nombres de minas de salitre
- 13 vinchuca – bichos pequeños que pican y que viven preferentemente en las camas
- 15 derripiadores - mineros que separan el material que tapa el salitre
- 16 sumido/a – pegado/a
- 20 pique – fosa

Actividad

- 1) Presente la situación descrita en el poema.
- 2) Analice el poema.
- 3) El tema central del poema lo abarca también la charla. ¿Por qué, cree usted, que tiene tanta importancia para Neruda? Dé su juicio a base de los dos textos y de sus conocimientos previos.

Erwartungshorizont zum Hörverstehenstext

- 1) Die Prüflinge entnehmen, gesteuert durch die Aufgabenstellung, selektiv die für deren Bewältigung notwendigen Informationen. Sie führen dazu etwa Folgendes aus:
 - 1a) Introduce su charla presentándose a la gente que escucha la cinta. Dice que se llama Pablo Neruda y pregunta si puede entrar en la casa de los oyentes.
 - 1b) Dice que viene de todas partes: del norte, del sur, del centro, del mar, de una mina, de su casa en Isla Negra.
 - 1c) No quiere leer sus últimos versos porque quiere que los oyentes escuchen lo que escribió antes de nacerle la conciencia (Anforderungsbereich I).
- 2) Die Prüflinge untersuchen den Text im Hinblick auf die in der Aufgabenstellung geforderten Stilmittel und benennen diese in Form eines kohärenten Textes, in dem sie auch Formulierungen verwenden, die den Übergang von einem Teilthema zum anderen signalisieren. Sie benennen dabei etwa Folgendes:

- 2a) metáforas: los ojos de mi conciencia / yo era un manchón de musgo ante unas ruinas.
comparaciones: se veía tan oscuro para mí como el cielo del sur en invierno, un río abraza el arrabal como una mano helada.
- 2b) suburbios grises, hombres sudorosos, barro sobre las rosas (Anforderungsbereich II).
- 2c) Sanfte, fast monotone Vortragsweise, deutlich chilenische Sprechweise, spricht vom Leid, gibt ein sehr genaues Bild von den suburbios, sodass man meint, sie malen zu können, das soziale Engagement ist spürbar (mineros, jefes, suburbios tristes), (Anforderungsbereich III).

Erwartungshorizont zum Gedicht

Die historische Dimensionierung (Stilllegung der Salpeterminen wegen der Erfindung und Verbreitung des Kunstdüngers) kann von den Prüflingen nicht geleistet werden. Das Gedicht ist aber nach wie vor aktuell, weil die Arbeitsbedingungen in den Bergwerken und die Lebensbedingungen der Menschen noch immer sehr schwierig sind (unzureichende Sicherheitsstandards, Einschränkung und Behinderung der gewerkschaftlichen Arbeit, Zechenstilllegungen, Kinderarbeit).

Zu Aufgabe 1

Die Prüflinge nennen zunächst als Thema des Gedichts die Würdigung der Arbeiter, die in den Salpeterbergwerken Chiles unter schwierigsten Bedingungen arbeiten (Anforderungsbereich I).

Zu Aufgabe 2

Sie untersuchen etwa die Anlage und die Appellstruktur des Gedichtes:

- Anlage des Gedichtes: Ausgangssituation: Begegnung mit den Bergarbeitern in den Salpeterminen von Chile; Beschreibung der Lebens- (3. Strophe) und Arbeitsbedingungen (5. Strophe) unterbrochen von wörtlicher Rede, in der die Bergarbeiter Zeugnis ablegen von ihrem Leben.

Lebensbedingungen:

- schlechtes Essen
- Hitze
- Ungeziefer
- Einsamkeit

Arbeitsbedingungen:

- enger Raum
- Staub
- schwere Arbeit am Gestein
- tormentos
- infierno

- appellative Elemente des Gedichtes:
 - héroes (1) > Helden als herausragende Gestalten; oscuros als Hinweis darauf, dass es sich um Bergarbeiter handelt, aber auch darauf, dass es keine „Lichtgestalten“ sind; Ausdruck der Hochachtung des yo poético für die Bergleute
 - wörtliche Wiedergabe der Äußerungen der Bergleute (Anrede hermano, Pronomen der 2. Person) und damit Unterstreichen von deren Wichtigkeit, direkter Appell
 - Händedruck als Zeichen der Verbundenheit; con orgullo sus manos de tierra hervorgehoben durch den Kontrast zwischen dem Hochwertwort orgullo und dem Attribut de tierra
 - Solidarisierung der Bergarbeiter mit dem yo poético durch Anrede "hermano"
 - Verwendung von wertenden und beschreibenden Adjektiven (polvoriento, estrecho, miserable, infernal, inmensa) im Zusammenhang mit der Beschreibung der Situation der Bergleute (Anforderungsbereich II).

Zu Aufgabe 3

Hauptthemen sind die soziale Ungerechtigkeit, das Leiden der Menschen und der Wunsch, mit anderen gemeinsam eine Änderung der Verhältnisse herbeizuführen.

Die Prüflinge nehmen Stellung zu den angesprochenen Themen und geben ein begründetes Urteil ab zu deren Wichtigkeit. Es wird erwartet, dass sie sich mit dem Nord-Süd-Gefälle, der wachsenden Armut, der ungleichen Verteilung von Besitz auseinandersetzen. Sie beziehen sich auch auf Nerudas Engagement im spanischen Bürgerkrieg und während der Allende-Zeit. Dabei ist es durchaus möglich, dass sie aufgrund der politischen Veränderungen seit dem Ende der achtziger Jahre Nerudas Engagement relativieren (Anforderungsbereich III).

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Abiturprüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres, geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
- Verständnis und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Der Prüfling soll in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor

allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

Die Prüfung vollzieht sich grundsätzlich in spanischer Sprache, da die Prüflinge nachweisen sollen, bis zu welchem Grad sie, in Abhängigkeit von ihren Kursvoraussetzungen, in der Lage sind, sich auf Spanisch zu äußern. Hierzu muss ihnen im gesamten Prüfungsverlauf hinreichend Gelegenheit gegeben werden. Deshalb achten die Prüfenden im zweiten Prüfungsteil auf die Ausgewogenheit der Sprachanteile von den Prüflingen und Prüferin bzw. Prüfer.

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Zur Leistungsüberprüfung im mündlichen Abitur besteht die Möglichkeit zwischen der Bearbeitung eines Lesetextes und/oder einer Bildvorlage. In der Regel wird ein globaler Arbeitsauftrag vorgelegt, im Sinne einer Hilfestellung sind allerdings 2–3 Untergliederungen möglich.

In der mündlichen Prüfung ist zu berücksichtigen, dass in der Gesamtprüfungszeit von 20–30 Minuten angesichts der Vorbereitungszeit von 30 Minuten nicht die gleichen textanalytischen Fertigkeiten wie in der schriftlichen Prüfung gefordert werden können, auch wenn die drei Anforderungsbereiche der Abiturprüfung abgedeckt werden müssen. Die mündliche Prüfung hebt stärker auf eine Kommentierung, auf weniger Detailreichtum und im Analysebereich stärker auf ein exemplarisches Arbeiten ab. Ferner sind die Aufgaben hinsichtlich des Umfangs reduziert, d. h., die Textvorlage ist deutlich kürzer. Auch im Lk ist die Maximalzahl von 300 Wörtern – inklusive der anotaciones und der Aufgabenstellung – nicht zu überschreiten. Die Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung darf nicht übernommen werden.

Um zu gewährleisten, dass die Textvorlage ihre Funktion im Rahmen der Prüfung erfüllt, empfiehlt es sich, Texte zu wählen, die durchschaubar artikuliert sind und die den Prüfling zu einer kritischen Auseinandersetzung herausfordern können. Es sollte ein mittlerer Schwierigkeitsgrad angezielt werden.

Die Aufgabe (einschließlich des Materials) wird der Schülerin bzw. dem Schüler schriftlich vorgelegt. Gehörte Texte können nicht Gegenstand des ersten Teil der mündlichen Prüfung sein.

Es ist nicht zulässig, den Prüflingen gleichzeitig zwei oder mehrere voneinander abweichende Aufgaben zu stellen oder sie zwischen mehreren Aufgaben wählen zu lassen.

Erklärt der Prüfling bei der Aufgabenstellung oder innerhalb der Vorbereitungszeit, dass die ihm gestellte Aufgabe nicht bearbeitet werden kann und die Gründe dafür nicht selbst zu vertreten sind, so stellt die Prüferin bzw. der Prüfer im Einverständnis mit der bzw. dem Vorsitzenden des Fachprüfungsausschusses eine neue Aufgabe. Ein nicht vom Prüfling zu vertretender Grund ist z. B. eine für ihn nicht pas-

sende Aufgabenstellung, weil auf Sachgebiete Bezug genommen wird, die für ihn nicht Kursgegenstand waren (Kurswechsel).

Ist der Prüfling auf Grund mangelnder Kenntnisse nicht im Stande, die gestellte Aufgabe zu lösen, so kann die Prüferin bzw. der Prüfer ihm im Prüfungsraum eine Hilfe geben, die in der Niederschrift über die mündliche Prüfung zu vermerken ist. Dieses ist bei der Festsetzung der Bewertung der Prüfungsleistung zu berücksichtigen.

Die Prüfungsaufgabe wird den Prüflingen von der Fachprüferin bzw. vom Fachprüfer in Anwesenheit mindestens eines weiteren Mitgliedes des Fachprüfungsausschusses in der Regel im Prüfungsraum gegeben.

Die Fachprüferin bzw. der Fachprüfer sollte sich bei der Aushändigung der Aufgabe noch einmal davon überzeugen, dass der Prüfling nicht durch äußere Mängel, z. B. schlechte Lesbarkeit von Kopien, an der zügigen Bearbeitung der Aufgabe gehindert wird.

Eine inhaltliche Diskussion der Aufgabe findet bei der Aushändigung nicht statt. Der Prüfling sollte nur gefragt werden, ob er die Formulierung der Arbeitsanweisung verstanden hat.

Bis zu drei Prüflingen kann – insbesondere im vierten Abiturprüfungsfach – dieselbe Aufgabe gestellt werden, wenn für die Prüflinge die gleichen unterrichtlichen Voraussetzungen gegeben sind.

Bei der Vorbereitung ist ein einsprachiges Wörterbuch zugelassen.

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll. Es ist darauf zu achten, dass der zweite Prüfungsteil 10–15 Minuten dauert.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung.

Es muss die Fähigkeit nachgewiesen werden, selbstständig zu untersuchende und zu kommentierende Aspekte auszuwählen, sie aufzubereiten und strukturiert – gestützt auf die in der Vorbereitungszeit gemachten Aufzeichnungen – frei vorzutragen.

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergänzende Bewertungskriterien wie z. B.:

- richtiges Erfassen von Fachfragen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Aspekte im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

Die Bewertung umfasst die Bereiche Sprache und Inhalt. Methodische Fertigkeiten werden in diese Bereiche integriert.

Eine **ausreichende** Leistung liegt vor, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. Dies ist der Fall,

- wenn im **sprachlichen** Bereich
 - Wortschatz und Redemittel ausreichen, um die Aufgabenstellung des 1. Prüfungsteils kontextuell und sachlich angemessen bearbeiten zu können und um im 2. Prüfungsteil im Gespräch auf Impulse des Prüfers bzw. der Prüferin angemessen reagieren zu können
 - der Vortrag sich zwar auf die während der Vorbereitung erstellten Aufzeichnungen stützt, aber nicht zu einem bloßen Ablesen derselben wird
 - Verstöße gegen grundlegende grammatische Normen bzw. ein unkorrekter Gebrauch von gängigem Wortschatz einschließlich idiomatischer Wendungen in der monologischen und der dialogischen Sprachverwendung nicht gehäuft auftreten und die Verständlichkeit der Äußerungen nicht wesentlich beeinträchtigen
- Wenn im **inhaltlichen** Bereich
 - die Bearbeitung der Aufgabe der Aufgabenstellung weitgehend entspricht (1. Prüfungsteil)
 - globale Kenntnisse weiterer Themen bzw. Gegenstände nachgewiesen werden (2. Prüfungsteil).

Eine **gute** Leistung liegt vor, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht. Dieses ist der Fall,

- wenn im **sprachlichen** Bereich
 - in beiden Prüfungsteilen ein der Aufgabenstellung entsprechender differenzierter Wortschatz und idiomatische Redewendungen sowie Satzbaumuster flexibel gehandhabt und textgrammatische Signale zielgerichtet verwendet werden
 - im 1. Prüfungsteil die Aufzeichnungen der Vorbereitung lediglich als Impulse für eine strukturierte Gestaltung eines freien Vortrags genutzt werden
 - im 2. Prüfungsteil flexibel, sicher und adressatengerecht auf Formulierungen des Prüfers bzw. der Prüferin reagiert wird
 - nur unwesentliche Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit vorliegen
- wenn im **inhaltlichen** Bereich
 - die Bearbeitung der Aufgabe des 1. Prüfungsteils in vollständiger und differenzierter Weise der Aufgabenstellung entspricht
 - im Prüfungsgespräch umfassende und differenzierte Kenntnisse der angesprochenen Themen und Gegenstände nachgewiesen werden.

5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Lesetexte für den Grundkurs

Beispiel für den Gk(f)

Unterrichtlicher Zusammenhang: Las comunidades autónomas en España (13/I)
hier: Cataluña y el catalanismo
Analyse und Kommentierung verschiedener
Textsorten (ab 12/I)

Texto: Javier Marías: Infiernos manifiestos, paraísos ocultos (extracto)

En Cataluña se produce un curioso fenómeno lingüístico, digno de reflexión. Como es sabido, mucha gente declina contestar en castellano cuando se le habla en esta lengua, por lo que es frecuente que entre nativos y forasteros se desarrollen breves diálogos bilingües. El catalán y el castellano están lo bastante próximos para que casi todos se entiendan en lo esencial; o en mi caso particular, al menos, no suele haber problemas, habiendo pasado numerosos días de mi vida entre Santa Coloma de Farnés y Sils. Lo curioso del fenómeno es, sin embargo, que se produzca. En el hablante catalán se operan dos mecanismos en esas ocasiones: uno, reflejo, otro, activo o de iniciativa propia. El segundo es contestar en catalán; el primero es contestar. El problema de escisión no está aún resuelto para esos hablantes: para resolverlo verdaderamente a su gusto y deseo tendrían que no contestar, ni en castellano ni en catalán. Pero para no hacerlo (y contestar es el acto reflejo, como cuando nos sueltan un plato que no nos toca coger y, sin embargo, lo recogemos para que no se caiga) les sería preciso no entender, y hoy por hoy, quizá por desgracia para su psique, la mayoría de los hablantes siguen entendiendo el castellano (y recogiendo platos, por tanto, contra su voluntad). Que el otro acto es de iniciativa propia resulta evidente cuando a JM y a mí, en algunos puntos de la costa, nos toman por italianos (es obvio que nuestro coche es alquilado, y ella tiene el aire un poco adriático) y, antes de que digamos una sola palabra, nos anuncian macarrónicamente: "Sta chiuso, domani matí".

272 palabras; in: El País, 27 de agosto de 1991

Anotaciones

declinar (2)

escisión (9)

sta chiuso, domani matí (17/18)

no aceptar

ruptura; separación

está cerrado, mañana por la mañana
(mezcla de italiano y catalán)

Actividad: Alternative 1:

Analice y comente el artículo. Antes de presentar sus resultados a la comisión, lea el texto desde el comienzo hasta "... ni en catalán" (l. 10).

Actividad: Alternative 2:

- 1) Lea el texto desde el comienzo hasta la línea 10.
- 2) Explique en qué consiste el "curioso fenómeno lingüístico" (l. 1).
- 3) Comente la manera del autor de tratar este fenómeno, teniendo en cuenta la relación entre Castilla y Cataluña.

Erwartungshorizont

Die Lösung der Aufgabe verlangt zum einen die Fähigkeit phonetisch und intonatorisch korrekt laut zu lesen und in einer Auseinandersetzung mit der Vorlage selektiv Informationen zu entnehmen. Die Prüflingen müssen konkret auf die Textausagen eingehen und diese in textüberschreitende thematische Zusammenhänge einbetten, nämlich in das Nicht-Akzeptieren des Kastilischen durch die Katalanen und das damit zusammenhängende Beharren auf dem Katalanischen als einzigem spanischen Kommunikationsmittel.

Dieser Aspekt wird in der Textvorlage ironisiert (> z. B. l. 1: un curioso fenómeno lingüístico, digno de reflexión), die Katalanen werden durch die Art, in der sie versuchen, ihre Sprache durchzusetzen, zu Opfern ihres eigenen Handelns, da Mariás das Verhalten der Katalanen als Mischung aus Reflex und gewolltem Tun analysiert (> z. B. l. 7/8: reflejo/iniciativa propia), woraus es für sie kein Entrinnen gibt. Denn obwohl sie darauf beharren, sich selbst ausschließlich des Katalanischen zu bedienen, akzeptieren sie ungewollt, dass ihre Gesprächspartner sich Kastilisch äußern. Damit wird jedoch ihr Bemühen, das Katalanische als einziges Kommunikationsmittel durchzusetzen, zumindest im rezeptiven Bereich konterkariert. Der Grund hierfür liegt letztendlich in der Vielsprachigkeit der Katalanen, am Ende des Textes zusätzlich noch durch den Rückgriff auf ein paar Brocken Italienisch unterstrichen, durch die sie gar nicht anders handeln können, als das Kastilische neben dem Katalanischen zu dulden. Dieses Verhalten, von Mariás nicht ohne Sympathie dargestellt, wirkt skurril. Ein Misslingen ist so vorprogrammiert (vgl. z. B. l. 13/14: la mayoría ... siguen entendiendo el castellano ...), (Anforderungsbereiche I und II).

Es darf aber nicht übersehen werden, dass es sich hierbei um die Darstellung eines Kastiliers handelt, sodass sich in ihr auch – mehr oder weniger latent – ein kastilisches Hegemoniestreben gegenüber den anderen Regionen und Sprachen Spaniens äußert (Anforderungsbereich III).

Im Prüfungsgespräch wird, ausgehend von der Katalonienfrage der Textvorlage des 1. Teils, auf Fragen des spanischen Regionalismus übergeleitet. Das Sprachenproblem wird, in seinen unterschiedlichen Ausprägungen, ebenfalls für das Baskenland und für Galicien thematisiert werden (unterrichtlicher Bezug: 13/I). Ein

weiteres Thema des Prüfungsgesprächs ist der argentinische Tango, in dessen Zusammenhang auch Aspekte der europäischen Migration nach Argentinien zur Sprache gebracht werden (unterrichtlicher Bezug: 12/II). Ferner kann, ausgehend von dem Schriftsteller Javier Marías, auf cuentos und/oder andere literarische Kurzformen eingegangen werden, die in der Jahrgangsstufe 12/I Gegenstand des Unterrichts waren.

Beispiel für den Gk(n)

Unterrichtlicher Zusammenhang: Jóvenes en España. (Eine Unterrichtsreihe in 12/II)

Hier: La situación de los jóvenes al margen de los centros urbanos

Analyse und Kommentierung unterschiedlicher Sachtexte

Miguel Angel Cuerva

Miguel Angel Cuerva (de 21 años) ya se está moviendo; no le ha hecho falta que le ofrezcan alternativa. En realidad empezó con 13 años: es voluntario social en Parla, una localidad de 70 000 habitantes de las afueras de Madrid. Su lucha son los toxicómanos y los niños marginados desde el colectivo A POR TODO. No tiene
5 tiempo ni para echarse novia (1). De vez en cuando le dan 40 000 pesetas. Aunque no siempre. Lleva ocho meses sin ver un duro (2). „A nuestra generación no le han dado inquietudes; al poder no le interesa una juventud reivindicativa (3): no hay sitios para hacer deporte, no hay zonas verdes, la cultura es carísima y los servicios sociales están fatal. Las únicas salidas que nos dejan son las maquinitas
10 (4), las marcas de ropa que todos conocemos; las drogas que aquí las puedes comprar al lado de la policía, las bebidas alcohólicas en las discotecas y una música que no te deja ni hablar. O eres uno que se adapta o un individualista. No hay más opciones (5). Sólo nos han enseñado a gastar dinero. Estamos en una sociedad en la que el valor individual depende de los ingresos, y como no tenemos
15 trabajo no valemos nada.

209 palabras

(El País, Semanal, domingo, 1 de mayo de 1994, p. 23)

Anotaciones

echarse novia (1)
sin ver un duro (2)
reivindicativa (3)
las maquinitas (4)
las opciones (5)

conocer a una chica; ligar
sin recibir dinero
anspruchsvoll; fordernd
hier: Spielautomaten
las posibilidades

Actividad

- 1) Lea el texto en voz alta.
- 2) Describa las circunstancias de vida de Miguel Angel Cuerva.
- 3) Comente la opinión de Miguel Angel sobre la situación de la juventud actual.

Erwartungshorizont

Zunächst wird (Aufgabe 1) der Text intonatorisch und phonetisch angemessen sinndarstellend vorgelesen.

Die Teilaufgabe 2) verlangt auf der Basis eines detaillierten Textverstehens eine Wiedergabe wesentlicher inhaltlicher Elemente des Textes: Miguel Angel Cuerva es un joven de 21 años que trabaja como voluntario social en las afueras de Madrid. Se ocupa sobre todo de drogadependientes y niños marginados. Dedicar todo su tiempo a este compromiso social, así que no le queda vida privada. El colectivo A POR TODO le paga muy poco por ese trabajo y en los últimos meses no le ha dado nada (Anforderungsbereich I).

Zu 3): Diese Teilaufgabe verlangt eine aufgabenspezifische Hierarchisierung der Textinformationen, die zu einem begründeten Urteil auf der Basis von Textverständnis und Sachkenntnissen führt. Zunächst wird die Meinung Miguels als gesellschaftskritisch charakterisiert; er erklärt den Zustand der Jugend als Konsequenz aus einer allgemeinen Konsum- und Geldorientierung. Hierzu gilt es Stellung zu nehmen und das Urteil durch Kenntnisse über die Situation in Spanien zu untermauern. Argumentativ kann auf das überwältigende politische und soziale Desinteresse von Jugendlichen und einer mehrheitlichen Orientierung an Spaß, Unterhaltung und Konsum eingegangen werden. Ebenso kann auf die großen Investitionen und Veränderungen im Jugend- und Bildungssektor und die soziale Abfederung der Jugendlichen durch die Familien hingewiesen werden. Hier ist es aber auch möglich, weitere Aspekte zu diskutieren: Die Auswirkungen der extrem hohen Jugendarbeitslosigkeit (zwischen 35% und 40%), auf das politische Engagement, die Möglichkeit, sich andere Wege zu suchen (ser individualista), (Anforderungsbereiche I und II).

Im zweiten Prüfungsteil ist ein Vergleich zwischen der spanischen und der lateinamerikanischen Problematik von Jugendlichen in der Großstadt möglich (unterrichtlicher Bezug: 13/I), wobei auf die lateinamerikanischen favelas, callampas, pueblos jóvenes, etc. einzugehen ist. Ferner kommt ein Gespräch über illegale Einwanderung von Lateinamerikanern in die USA und die damit verbundene chicano – Thematik in Frage (unterrichtlicher Bezug: 13/II).

Beispiel für den Lk(n)

Unterrichtlicher Zusammenhang: El tango argentino (eine Unterrichtsreihe im Jahrgang 13/I)
Analyse und Kommentierung von (Lied-)Texten

Text:

Nostalgias

Quiero emborrachar mi corazón
para apagar un loco amor
que más que amor es un sufrir ...
y aquí vengo para eso,
5 a borrar antiguos besos
en los besos de otras bocas.
Si su amor fue flor de un día,
¿por qué causa es siempre mía
esa cruel preocupación?
10 Quiero por los dos mi copa alzar
para olvidar mi obstinación ...
y más la vuelvo a recordar.

obstinación: testarudez; tenacidad

Nostalgias ...
15 de escuchar su risa loca
y sentir junto a mi boca
como un fuego su respiración.
Angustia ...
de sentirme abandonado
20 y pensar que otro a su lado
pronto ... pronto le hablará de amor.
¡Hermano!,
yo no quiero rebajarme
ni pedirle ni llorarle
25 ni decirle que no puedo más vivir ...
Desde mi triste soledad veré caer
las rosas muertas de mi juventud.

rebajarse: humillarse

Gime, bandoneón, tu tango gris,
30 quizás a tí te hiera igual
algún amor sentimental ...
Llora mi alma de fanteche.

fanteche: Hampelmann

Solo y triste en esta noche,
35 noche negra y sin estrellas ...
Si las copas traen consuelo,
aquí estoy con mi desvelo
para ahogarlos de una vez ...
Quiero emborrachar mi corazón

desvelo: inquietud; insomnio

para después poder brindar
por los fracasos del amor

202 palabras

Actividad

Analice el texto haciendo hincapié en los rasgos característicos del género.

Erwartungshorizont

Die Prüflinge lesen und verstehen den Text (Anforderungsbereich I) und bringen ihn mit ihren im Unterricht erworbenen Vorkenntnissen in Verbindung. Auf Grund ihres Vorwissens und aus entsprechenden Texthinweisen erkennen die Prüflinge in der Vorlage einen Tangotext. Sie erfassen eine der klassischen Ausgangssituationen, nämlich die enttäuschte Liebe (amor; sufrir), die es zu vergessen gilt. Der Schmerz wird in Alkohol ertränkt (emborrachar mi corazón), der Enttäuschte bedauert sich unendlich (cruel preocupación; abandonado). Der konkrete Anlass der Enttäuschung wird schließlich verallgemeinert, die Möglichkeit einer erfüllten Liebe wird bestritten (los fracasos del amor). Damit richtet sich der Blickwinkel eigentlich ausschließlich auf das sich selbst bemitleidende lyrische Ich, andere Personen und Situationen erfüllen lediglich die Funktion eines Dekors und verlieren in dieser Unterordnung ihre Eigenständigkeit. Ausgedrückt werden kann diese Sicht von Selbst und Welt nur durch den Tango, der hier als Gleichgesinnter direkt angesprochen wird (gime, bandoneón, tu tango gris) und Bestätigung und Verstärkung – die Lust am Leid – liefern soll (Anforderungsbereiche II und III).

Ausgehend von der emotionalen Enttäuschung ist im zweiten Prüfungsteil ein Gespräch über den Roman *El Sur* von Adelaida García Morales (Unterrichtsgegenstand im Jahrgang 12/II) sinnvoll, da er die Thematik auf einer anderen Ebene variiert. Die Vater-Tochter-Beziehung kann als Überleitung zur Diskussion über den *gaminismo* (Unterrichtsgegenstand im Jahrgang 13/II) in Lateinamerika herangezogen werden. Hierbei stehen Fragen der Gewalt zur Debatte, die sich auch auf Staatswillkür beziehen kann.

5.5 Bewertung der besonderen Lernleistung

Die Absicht, eine besondere Lernleistung zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellt der Prüfling vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergeb-

nisse der besonderen Lernleistung dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen. Die Endnote wird auf Grund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

Es wird ein kurzes Gutachten erstellt, das die Stärken und Schwächen der erbrachten Leistung herausstellt. Folgende Aspekte sind einzubeziehen:

- Form und Aufbau: äußere Form, Gliederung, gedankliche Strukturierung, richtiges Zitieren
- Inhalt: Erfassen der Aufgabenstellung, Entwicklung einer Lösungsstrategie, Bewertung der Ergebnisse etc.
- Methodenbewusstsein bzw. Nutzung von Darstellungsmöglichkeiten und Medien
- sprachliche Ausdrucksfähigkeit bzw. Grad der Beherrschung der spanischen Sprache.

Das Gutachten ist mit einer Note abzuschließen. Bei fächerverbindenden Arbeiten wird die jeweilige fachliche Leistung nach den bereits bei der Zulassung der Arbeit festgelegten Maßstäben bewertet.

Im Kolloquium erläutern die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsweg, beschreiben Methoden, begründen ihre Wahl. Ferner beantworten sie die ihnen gestellten Fragen zu der angefertigten Arbeit. Mitglied des Fachprüfungsausschusses ist die Gutachterin oder der Gutachter der Arbeit. Bei fächerverbindenden Arbeiten gehören die Gutachterinnen und Gutachter der beteiligten Fächer dazu.

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

Aufgaben der Fachkonferenzen

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung.

Die Beschlüsse der Fachkonferenz im Hinblick auf die Erstellung eines schulinternen Curriculums gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Hierbei ist zu beachten, dass die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs. 2 SchMG).

Die Fachkonferenz berät und entscheidet in den im Folgenden genannten Bereichen:

Fachspezifische Aussagen zu Inhalten und Methoden

Hierbei geht es vor allem um folgende Aufgaben:

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
 - Einsatz eines Lehrbuches
 - Schwerpunktsetzung in den Bereichen des Faches
 - geographischer Schwerpunkt im jeweiligen Quartal (Spanien/Lateinamerika)
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über den Rahmen von Unterrichtssequenzen
- Absprachen über Textsorten als Unterrichtsgegenstände wie als Zieltexte/Produkte
- Absprachen über die konkreten fachspezifische Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
 - Im Sinne der Transferierbarkeit Absprachen bezüglich der Vermittlung methodischer Fertigkeiten
 - Zur Vermeidung von Überschneidungen und Übersättigung gemeinsamer „Fahrplan“ beim Einsatz von Lernertagebüchern/Projekttagbüchern
- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten (Zeitpunkt; Elemente, die in spanischer Sprache zu verfassen sind)
- Absprachen zur besonderen Lernleistung.

Grundsätze der Leistungsbewertung

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind in Kapitel 4 behandelt worden. Es ist Aufgabe der Fachkonferenz, diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen.

Beschlüsse beziehen sich auf

- den breiten Einsatz der Aufgabentypen
- das Offenlegen und die Diskussion von Bewertungsmaßstäben
- gemeinsam gestellte Klausurthemen/Abituraufgaben
- die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten
- die Dauer der Klausuren
- den Eingang von Fachanteilen in fächerverbindenden Projekten in die Leistungsmessung des jeweiligen Faches
- Art des Nachweises und Anrechnung von außerhalb des Spanischunterrichts erworbenen Fähigkeiten
 - Projektarbeit (mit Partnern in hispanophonen Ländern)
 - Betriebspraktika bei ortsansässigen Firmen mit entsprechendem Angebot oder im spanischsprachigen Ausland
 - Projektorientierte Studienfahrten nach Spanien/Lateinamerika
 - (Einzel)- Austausch/Internationale Begegnung
 - Teilnahme an E-Mail-Tandems
 - Arbeitsgemeinschaften.

Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Aufgaben

Aussagen zum fachbezogenen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht sind Bestandteil des Schulprogramms. Die Evaluation schulischer Arbeit bezieht sich zentral auf den Unterricht und seine Ergebnisse. Die Fachkonferenz spielt deshalb eine wichtige Rolle in der Schulprogrammarbeit und bei der Evaluation des Unterrichts. Dabei sind Prozess und Ergebnisse des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Fachkonferenz definiert die Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zur Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

Darüber hinaus übernimmt die Fachkonferenz im Rahmen des Schulprogramms weitere Aufgaben:

- Zusammenarbeit mit ausländischen Partnerschulen
- Zusammenarbeit kooperierender Schulen im Fach Spanisch
- Gründung von und Zusammenarbeit in Regionalverbänden und -konferenzen
- Teilnahme an **Sokrates** Programmen (**Lingua/Comenius**) und an anderen Partnerprogrammen
- Teilnahme an Fremdsprachenwettbewerben
- Möglichkeit, Sprachzertifikate zu erwerben (z. B. Industrie- und Handelskammer in Madrid, Instituto Cervantes etc.)
- Teilnahme an Lehreraustauschprogrammen

- Beantragung, Einsatz, Betreuung von spanischsprachigen Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten
- Lehrerfortbildung
- Einrichtung einer Fremdsprachenwerkstatt in der Schule
- Ausrichtung spanischer/lateinamerikanischer Feste
- Arbeitsgemeinschaft **Spanisch**
- Projekttag Fremdsprachen
- Öffnung der Schule zu außerschulischen Institutionen, Vereinen
- Arbeit mit Eltern, die einen hispanophonen Hintergrund haben
- Soziale Partnerschaften
- Zusammenarbeit mit Lehrerausbildungsseminaren
- Beitrag zur Zielklärung und Durchführung von Evaluationsvorhaben.

Ungültig

7 Anhang: Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen – Kompetenzstufen

	A1 = Breakthrough	A2 = Waystage	B1 = Threshold	B2 = Vantage	C1 = Effective Proficiency	C2 = Mastery
Hörverstehen	In gesprochener Sprache erkennen die Schülerinnen und Schüler vertraute Wörter und grundlegende Satzmuster wieder, die sich auf die eigene Person, die Familie und die unmittelbare konkrete Umgebung beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Sie können Sätze und sehr häufig verwendete Wörter verstehen, die sich auf Bereiche von unmittelbarer persönlicher Bedeutung beziehen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, örtliche geographische Orientierung, Arbeit). Sie können langsam und deutlich gesprochenen Mitteilungen und Ankündigungen die wesentlichen Informationen entnehmen.	Sie können deutlich gesprochener Standardsprache wichtige Informationen entnehmen, wenn sich die Mitteilung auf vertraute Themen bezieht, auf die man üblicherweise am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Freizeit etc. trifft. Gleiches gilt – vorausgesetzt es wird relativ langsam und deutlich gesprochen – für das Verstehen vieler Radio- und Fernsehprogramme, die über aktuelle Ereignisse berichten oder Themen des persönlichen und/oder beruflichen Interesses ansprechen.	Sie können umfangreichere gesprochene Texte (Referate, Vorträge, Monologe) verstehen und komplexeren argumentativen Zusammenhängen folgen – vorausgesetzt die Themen sind ihnen einigermaßen vertraut. Die meisten Programme in den Medien werden verstanden – sofern überwiegend die Standardvariante der Zielsprache gesprochen wird.	Sie können umfangreichere gesprochene Texte verstehen, selbst wenn diese nicht klar gegliedert und Bezüge nicht ausdrücklich sprachlich sind. Sie können Fernsehprogramme und Filme ohne große Mühen verstehen.	Jedliche Art gesprochener Sprache – ganz gleich ob medial vermittelt oder aktuell gesprochen – verstehen sie ohne Mühe. Dabei kann es sich auch um schnell gesprochene Sprache handeln, wenn sie Zeit haben, sich mit dem Akzent vertraut zu machen.

Leseverstehen	A1 Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Namen, Wörter und sehr einfache Sätze z. B. auf Hinweisschildern, Plakaten oder in Katalogen wieder erkennen und verstehen.	A2 Sie können sehr kurze einfache Texte lesen und verstehen. Sie können vorher-sagbare spezifische Informatio-nen aus Alltags-texten entneh-men, z. B. aus Werbeanzeigen, Prospekten, Spielsekarten und Fahrplänen. Sie können sehr kurze persönliche Mitteilungen/ Briefe verstehen.	B1 Sie können Texte verstehen, die hauptsächlich aus sehr gebräuchlicher Sprache bestehen, wie man ihnen im Alltag oder am Arbeitsplatz/in der Schule begegnet. Sie können in persönlichen Mitteilun-gen/Briefen Aussagen über Ereignisse und Gefühle sowie Wünsche verstehen.	B2 Sie können Artikel und Berichte über aktuelle Ereignisse und Probleme lesen, in denen die Verfasser einen bestimmten Standpunkt vertreten oder eine bestimmte Perspektive einnehmen. Sie können zeitgenössische Prosa lesen.	C1 Sie verstehen längere und komplexere Texte – und zwar sowohl Sachtexte als auch literarische Texte. Stilistische Besonderheiten in den Texten werden wahrgenommen und beim Verstehensprozess berücksichtigt. Sie haben keine besondere Mühe mit fachsprachlichen Texten, selbst wenn diese nicht unmittelbar eigene Interessensbereiche berühren.	C2 Mit Leichtigkeit können sie nahezu alle Formen geschriebener Sprache verstehen – einschließlich abstrakter, strukturell und/oder sprachlich komplexer Texte – wie z. B. Handbücher, fachsprachliche Artikel und literarische Werke.
----------------------	--	---	--	---	--	--

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Mündlicher Sprachgebrauch, Interaktion	<p>Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfacher Form mit anderen verständigen, wenn sich diese darauf einlassen, Dinge zu wiederholen, in langsamer Form zu paraphrasieren und ihnen bei der eigenen Formulierung zu helfen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten und Angaben zum Wohnort und zu bekannten Personen machen.</p>	<p>Einfache und häufig wiederkehrende Situationen bewältigen sie, wenn es sich um einen direkten und einfachen Austausch von Informationen über vertraute Themen und Aktivitäten handelt. Sie können kurze soziale Kontakte bewältigen, selbst wenn sie normalerweise nicht genug verstehen, um die Konversation mit eigenen Mitteln aufrecht zu erhalten. Sie verfügen über ein Inventar von Sätzen und Redemitteln, um sich selbst, die eigene Familie und Lebensumstände, die eigene Ausbildung und den eigenen Arbeitsplatz vorzustellen.</p>	<p>Sie sind den Anforderungen sprachlich gewachsen, die sich üblicherweise auf Reisen in Zielsprachen in Zielsprachen Ländern stellen. Sie können sich dann auch unvorbereitet an Gesprächen beteiligen, wenn ihnen die Themen vertraut sind. Sie können über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Meinungen und Pläne begründen, eine Geschichte erzählen, den Inhalt von Büchern und Filmen zusammenfassen.</p>	<p>Sie sind in der Lage, sich mit Spontaneität und Geläufigkeit an Gesprächen mit native speakers zu beteiligen und eigene Positionen zu vertreten. Sie können in klarer und detaillierter Form Sachverhalte über ein breiteres Spektrum von Themen aus den eigenen Interessengebieten darstellen. Sie können zu aktuell bedeutsamen Sachverhalten und Diskussionen eine eigene Position vertreten und die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Optionen erörtern.</p>	<p>Sie können sich flüssig und spontan ohne offensichtliche Suchenach Ausdrucks-mitteln verständigen. Sie können die Sprache flexibel und wirksam für persönliche und berufliche Zwecke einsetzen. Sie können sachgerecht Ideen und Meinungen formulieren und sich mit ihren Redebeiträgen geschickt auf andere beziehen. Sie können auch komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen, Teilaspekte entwickeln und den eigenen Beitrag angemessen abschließen.</p>	<p>Sie können sich mühelos an jedem Gespräch und jeder Diskussion beteiligen und verfügen über ein ausreichendes Repertoire idiomatischer Redemittel. Sie können mit Geschick und Präzision Bedeutungen nuanciert versprachlichen. Sollten sie Schwierigkeiten haben, sich intentionsgemäß verständlich zu machen, können sie ihren eigenen Beitrag so geschickt abwandeln, restrukturieren und weiterentwickeln, dass andere eventuelle Schwierigkeiten kaum wahrnehmen.</p>

Schriftliche Textproduktion	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze und einfache Nachricht (z. B. Postkarte mit Feiertagsgrüßen) verfassen und Formulare mit Angaben zur Person ausfüllen.	Sie können kurze Notizen und Mitteilungen aufschreiben, die sich auf Bereiche des unmittelbaren Bedarfs beziehen, und einen sehr einfachen persönlichen Brief formulieren, z. B. um jemandem für etwas zu danken.	Sie können einen einfachen zusammenhängenden Text zu Themen verfassen, mit denen sie vertraut oder die von persönlichem Interesse sind. Sie können einen persönlichen Brief schreiben, in dem Erfahrungen und Eindrücke beschrieben werden.	Sie können sich in klarer und detaillierter Form schriftlich zu einem breiteren Spektrum von Themen des persönlichen Interesses äußern. Sie können in einem Essay, Bericht oder Referat Informationen vermitteln, sich begründen für oder gegen Positionen aussprechen. Sie können in umfangreicheren persönlichen Texten (z. B. Brief) die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen herausstellen und kommentieren.	Sie können sich in klarer und gut strukturierter Weise ausdrücken und persönlich in ausführlicherer Form Stellung beziehen. Sie können in Einzelheiten komplexe Sachverhalte in Briefen, Berichten oder Essays darstellen und dabei die wichtigsten Punkte herausstellen. Sie können Texte unterschiedlicher Art in persönlichem Stil formulieren und sich stilistisch auf die anzusprechenden Leser einstellen.	Sie können flüssig und klar in angemessenem Stil formulieren. Sie können komplexe Briefe, Berichte oder Artikel schreiben, die Sachverhalte logisch so klar strukturiert präsentieren, dass die Leser die bedeutsamen Punkte erkennen und im Gedächtnis behalten. Sie können Inhaltsangaben/Zusammenfassungen und Rezensionen zu beruflich relevanten oder literarischen Werken verfassen.

Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, Korrektheit	A1 Die Schülerinnen und Schüler beherrschen ein auswendig gelerntes Repertoire von einigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern.	A2 Sie verwenden einige einfache Strukturen korrekt; sonst ist noch mit systembedingten grundlegenden Fehlern zu rechnen.	B1 Sie benutzen das grundlegende Repertoire von sprachlichen Mitteln, die für wiederkehrende Situationen der Alltagskommunikation charakteristisch sind, einigermaßen korrekt.	B2 Sie benutzen sprachliche Mittel weitgehend korrekt. Fehler, die ihnen unterlaufen, sind nicht systemischer Art und verursachen in aller Regel keine Missverständnisse. Im Übrigen sind sie in der Lage, die meisten Fehler selbst zu korrigieren.	C1 Sie machen selten Fehler, die kaum auffallen und von ihnen selbst korrigiert werden. Sie beherrschen also die sprachlichen Normen auf recht hohem Niveau.	C2 Sie halten die grammatische Kontrolle auch über komplexe Äußerungen konsequent durch, auch wenn ihre Aufmerksamkeit in anderer Weise beansprucht ist.
--	--	---	--	--	--	--

	A1 Sie verfügen über ein recht eingeschränktes grundlegendes Repertoire von Wörtern und einzelnen Redemitteln, die sich auf persönliche Dinge und konkrete Situationen beziehen.	A2 Sie verwenden grundlegende Satzmuster und auswendig gelernte Redemittel, Wortgruppen und formelhafte Redewendungen, um in einfach strukturierten Alltagssituationen in begrenztem Maße Informationen weiterzugeben.	B1 Mit dem Repertoire verfügbarer sprachlicher Mittel können sie „überleben“, der Wortschatz reicht aus, um sich über persönliche Interessen und über die wichtigsten allgemeinen interessantesten Themen zu verständigen – wenn auch gelegentlich zögernd und mit Umschreibungen.	B2 Sie verfügen über ein ausreichend breites Repertoire von sprachlichen Mitteln, um klare Beschreibungen zu geben, Meinungen und Standpunkte zu den meisten Themen von allgemeinem Interesse zu formulieren. Sie suchen dabei nicht auffällig nach geeigneten Wörtern und benutzen gelegentlich komplexere syntaktische Strukturen	C1 Sie verfügen über einen breiten Ausschnitt zielsprachlicher Mittel, sodass die meisten Themen von persönlichen und allgemeinem Interesse intendierungsgemäß verhandelbar sind. Gelegentlich auftretende Lücken – z. B. im Wortschatz – werden durch Umschreibung und andere rede-/schreibtechnische Strategien überwunden. Im aktiven Sprachgebrauch können sie zwischen dem formalen und dem informellen Register differenzieren.	C2 Sie zeigen große Flexibilität, indem sie Aussagen mit variierenden sprachlichen Mitteln so (um-) formulieren, dass auch feinere Bedeutungsnuancen präzise und differenziert getroffen und Mehrdeutigkeiten – wenn nicht erwünscht – vermieden werden. Sie gehen geschickt mit idiomatischen Wendungen und Redensweisen um.
--	--	--	--	---	---	---

Ungültig

Register

- Abituraufgabe, 60, 81, 101, 114, 116, 124
- Abiturprüfung, 41, 60, 61, 64, 81, 82, 86, 87, 90, 96, 97, 98, 100, 113, 121
 - mündliche, 33, 75, 112, 113, 114, 115, 116, 117
 - schriftliche, 63, 71, 85, 86, 96, 99, 101, 112, 113, 114
- Abiturvorschlag, 96, 101
- Absprache, 28, 35, 123
- Analyse
 - explizite, 85, 106
 - genaue, 94
 - vertiefende, 86
- Analyseergebnis, 15, 76
- Anfangsunterricht, 28, 29, 33
- Anforderung
 - fachliche, 5
 - gestellte, 99
 - gleiche, 112
 - komplexe, 61
 - methodische, 35
 - sprachliche, 84
- Anforderungsbereiche, 60, 71, 78, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 117, 119, 121
- APO-GOST, 60, 61, 85, 96, 99
- Aufbauwortschatz
 - themengebundener, 53, 57
- Aufgabenart, 32, 33, 41, 60, 61, 63, 64, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 107, 110, 113, 114, 115, 122
- Aufgabentyp, 77, 88, 89, 91, 94, 96, 124
- Ausdruck
 - mündlicher, 83
 - präziser, 90, 94
 - schriftlicher, 91, 94
- Beurteilung, 53, 76, 78, 81, 98, 99
- Beurteilungsbereiche, 34, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 101
- Beurteilungskriterium, 71, 74, 99, 114
- Bewertung, 42, 58, 60, 61, 62, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 85, 89, 92, 96, 98, 99, 100, 114, 115, 121, 122
- Bewertungskriterium, 71, 114
- Bewertungsmaßstab, 60
- Einsprachigkeit, 31
- Erwartungshorizont, 48, 88, 96, 99, 101, 104, 106, 110, 111, 117, 119, 121
- Evaluation, 77, 124
 - schulinterne, 124
- Facharbeit, 16, 34, 35, 41, 44, 61, 74, 75, 123
- Fachkonferenz, 45, 123, 124
- Fertigkeit
 - kommunikative, 6, 11, 45
 - methodische, 123
 - textanalytische, 113
- Freiraum, 17, 20, 66, 76
- Fremdsprache, 6, 8, 26, 28, 37, 46, 48, 57, 62, 69, 74, 89, 125
 - fortgeführte, 8, 10, 50, 63
 - neueinsetzende, 8, 10, 48, 49, 62, 63, 64, 79, 89
- Gesamtnote, 74, 101
- Gewichtung, 23, 70, 122
- Grammatik, 12, 30, 41, 47, 50, 52
- Großphänomen
 - grammatisches, 31, 50
- Grundkurs, 18, 22, 26, 42, 43, 44, 47, 48, 64, 78, 89, 97, 116
- Grundkursunterricht, 42
- Grundlage, 10, 15, 24, 60, 62, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 98
 - fachspezifische, 123
 - materielle, 31
- Grundlagenkenntnis, 123
- Grundlagenwissen
 - wissenschaftspropädeutisches, 24
- Gruppenarbeit, 16, 31, 78, 79
- Gutachten, 73, 75, 99, 122
- Hausaufgabe, 32, 75, 76, 77
- Hilfsmittel, 17, 81, 96, 97
- Individualisierung
 - pädagogisch-fachliche, 17
- Information
 - latente, 17, 87, 89, 91, 92, 94
 - manifeste, 85
 - spezifische, 127
- Informationsaufnahme, 63, 64, 67, 68, 86, 87, 89, 90, 92, 98, 99
- Informationsbeschaffung
 - selbstständige, 52
- Internet, 11, 15
- Interview, 32, 55, 62, 63, 67

Kenntnisse
 erworbene, 7, 27
 exemplarische, 85
 fachliche, 82, 86
 fachübergreifende, 84
 grundlegende, 68
 mangelnde, 114
 methodische, 50
 soziokulturelle, 17
 sprachliche, 69
 übertragbare, 25
 vermittelte, 60
 Klausur, 34, 45, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 78, 124
 Klausurthema, 124
 Kolloquium, 121, 122
 Kommunikation
 authentische, 7
 interkulturelle, 7, 15, 20, 21, 26, 53
 sprachliche, 6
 Kompetenz
 allgemeine, 48
 entsprechende, 25
 fachsprachliche, 38
 kommunikative, 31
 methodische, 8
 sprachliche, 23, 26
 Korrektheit
 fachsprachliche, 60
 sprachliche, 74, 77
 Korrektur, 61, 62, 68, 70, 71, 73, 74, 77, 85
 Leistung, 28, 29, 60, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 99, 100, 101, 115, 122
 ausreichende, 115
 erbrachte, 35, 60, 73, 75, 89, 122
 geforderte, 60, 101
 gute, 74, 115
 herausgehobene, 41
 herausragende, 41
 individuelle, 28
 inhaltliche, 71, 73, 74
 positive, 70
 sprachliche, 71, 74, 77
 ungenügende, 74
 zu erbringende, 101
 Leistungsanforderungen, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95
 Leistungsbewertung, 60, 76, 79, 123, 124
 Leistungskurs, 8, 18, 20, 22, 23, 38, 42, 43, 44, 48, 52, 53, 61, 71, 85, 89, 97, 105
 Leistungsniveau, 82, 99
 Lernen
 eigenes, 28, 47
 eigenverantwortliches, 25, 27
 elementares, 7
 entdeckendes, 16, 27
 fächerverbindendes, 9, 37, 80
 fachliches, 24
 fachübergreifendes, 9
 fremdsprachliches, 7
 interkulturelles, 7, 9, 30, 37, 41, 48, 57, 58, 59, 61
 kooperatives, 7, 49
 selbstbestimmtes, 7
 selbstständiges, 25, 28, 34, 51
 selbstverantwortetes, 49
 sprachliches, 6, 17, 23
 vernetztes, 27
 Lernerfolgsüberprüfung, 64, 124
 Lernergebnis, 61
 Lernleistung
 besondere, 41, 121, 123
 Medienkompetenz, 8, 77
 Mehrsprachigkeit, 8, 15, 26, 48
 Methoden
 angemessene, 22
 erworbene, 86
 fachliche, 7, 45, 85
 fachspezifische, 50, 123
 fachübergreifende, 25, 82, 84
 gelernte, 82
 Methodenbeherrschung, 23, 73, 74, 82
 Methodenschulung
 systematische, 48
 Methodenwahl
 fachliche, 74
 Mitarbeit
 kontinuierliche, 32
 mündliche, 32, 76
 Motivation, 79, 80
 Muttersprache, 5, 6, 8, 23, 69, 83
 Obligatorik, 17, 18, 26, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 90, 123
 Präsentation, 23, 29, 32, 99
 Präsentationsleistung, 75
 Progression, 25, 27, 28, 32, 45, 46, 52
 Projekt, 12, 13, 16, 36, 39, 44, 53, 75, 79
 fächerverbindendes, 41, 58, 124
 grenzüberschreitendes, 55, 57
 Projektarbeit, 23, 40, 76, 124
 Projektunterricht, 35, 36, 79
 Projektveranstaltung, 35
 Protokoll, 33, 55, 57, 75, 77
 Prüfung, 81, 99, 101, 112, 113, 114, 115, 119, 121
 mündliche, 75, 113, 114
 schriftliche, 99, 112, 113, 114
 schulische, 81

Prüfungsanforderungen
 einheitliche, 81, 86, 100
Prüfungsaufgabe, 81, 101, 114, 116
Prüfungsbedingungen, 81
Prüfungsgespräch, 113, 114, 115, 117
Prüfungsleistung
 schriftliche, 99
Prüfungssituation, 81
Prüfungsteil
 zweiter, 114
Prüfungsvorschlag, 96

Qualifikationsphase, 20, 46, 48, 63, 64, 96

Referat, 19, 29, 32, 33, 75, 76, 77, 129

Sequenzbildung, 45, 48, 52
Sprachbewusstheit, 16, 27, 29, 36, 37, 45, 49
Sprachrichtigkeit, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 84,
 99, 100, 115

Team, 23, 36
Teamarbeit, 35
Teamfähigkeit, 40

Überprüfung, 48, 78, 89, 97
 schriftliche, 61
Umgang mit Texten
 implizit analytisch, 86, 87
 explizit analytisch, 86, 87

Unterricht
 fächerverbindender, 36, 123

Vergleichbarkeit, 81, 123
Vokabular
 themenspezifisches, 55, 58, 73

Wissen
 analytisches, 12
 dynamisches, 21
 erworbenes, 49
 exemplarisches, 22
 gelerntes, 81
 geordnetes, 112
 neues, 30
 prozedurales, 9
 soziokulturelles, 7, 20, 21
 spezielles, 9
 vernetztes, 25
Wissensbasis
 fachliche, 24
Wissenszuwachs, 25, 79
Wörterbuch, 17, 23, 52
 einsprachiges, 84, 97, 114
 zweisprachiges, 40, 47
Wortschatz, 12, 30, 42, 46, 47, 49, 54, 56, 58,
 62, 84, 90, 93, 94, 100, 115, 131
 gängiger, 100, 115
 themenspezifischer, 32, 71, 84, 90, 93