

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

Türkisch

Ungültig

ISBN 3–89314–778–0

Heft 4732

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
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 2004

Vorwort

Die vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Türkisch entwickeln die Richtlinien aus dem Jahre 1994 weiter und sind folgenden Leitlinien für alle Fächer der gymnasialen Oberstufe verpflichtet:

- 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 gehören das Denken und das 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 gemeinsame Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und die 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 ihrerseits an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die zu der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne Türkisch beigetragen haben, danke ich für ihre engagierte Arbeit.



Ute Schäfer
Ministerin für Schule, Jugend und Kinder
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 12/04**

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

RdErl. d. Ministeriums
für Schule, Jugend und Kinder
v. 7. 9. 2004 – 522-6.03.14.02-11851

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

Sie treten am 1. August 2004, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft.

Die Veröffentlichung erfolgt als Heft 4732 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 für das Fach Türkisch, Runderlass des Kultusministeriums vom 26. 5. 1994 (BASS 15 – 31 Nr. 33), treten zum 1. 8. 2006 außer Kraft.

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 Türkisch

1	Aufgaben und Ziele des Faches	5
2	Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände	12
3	Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	47
4	Lernerfolgsüberprüfungen	87
5	Die Abiturprüfung	104
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	164
7	Anhang	167

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 Tiere und 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 Grundlage

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 Möglichkeit 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 demokratischen 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 übergreifenden, 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 Frage 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 konstruieren:

- 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 Refe-

renzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenz 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 genauso 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 erfolgt 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 Fächerkopplungen 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 eine Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle 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 Berufswahlvorbereitungen 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 besondere 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 der Schule.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheiten 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

Ungültig

Ungültig

Ungültig

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	6
1.1.3	Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Türkischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	8
1.1.4	Die Kurstypen des Türkischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	10
1.2	Zusammenarbeit mit anderen Fächern	10
2	Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände	12
2.1	Eingangsvoraussetzungen für das Fach Türkisch in der gymnasialen Oberstufe	12
2.2	Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	15
2.3	Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches	17
2.3.1	Sprache	17
2.3.2	Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	20
2.3.3	Umgang mit Texten und Medien	24
2.3.4	Methoden und Formen des selbstständigen und kooperativen Arbeitens	35
2.4	Obligatorik und Freiraum	37
3	Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	47
3.1	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	47
3.2	Gestaltung der Lernprozesse	48
3.2.1	Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	49
3.2.2	Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	51
3.2.3	Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	59
3.2.4	Die besondere Lernleistung	61
3.3	Grund- und Leistungskurse	63
3.4	Sequenzbildung	64
3.4.1	Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11	65
3.4.2	Sequenzbildung in der Qualifikationsphase	67

4	Lernerfolgsüberprüfungen	87
4.1	Grundsätze	87
4.2	Beurteilungsbereich „Klausuren“	88
4.2.1	Allgemeine Hinweise	88
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	88
4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	99
4.3.1	Allgemeine Hinweise	99
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	99
5	Die Abiturprüfung	104
5.1	Allgemeine Hinweise	104
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	105
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	109
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	109
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	110
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	112
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	117
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	152
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	152
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	153
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	153
5.4.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	155
5.5	Bewertung der besonderen Lernleistung	163
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	164
7	Anhang: Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen – Kompetenzstufen	167

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

1.1.1 Die Bedeutung des Faches

In Nordrhein-Westfalen kommt dem Türkischen, seit zu Beginn der achtziger Jahre türkischen Schülerinnen und Schülern auch an Schulen der Sekundarstufe I die Möglichkeit geboten wurde, ihre Muttersprache an Stelle der 2. Fremdsprache zu wählen und diese in der gymnasialen Oberstufe in Grund- und Leistungskursen fortzuführen, eine wachsende Bedeutung zu. Dies gilt umso mehr, da doch immer mehr Nachfahren der türkischen Migranten vor allem in den industriellen Ballungszonen dieses Bundeslandes leben. Auch entscheidet sich die nunmehr dritte Generation der türkischstämmigen Bevölkerung immer häufiger dafür, die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen und doch gleichzeitig die kulturellen und sprachlichen Wurzeln der Elterngeneration intensiv weiter zu pflegen.

Türkisch auch als Unterrichtsfach in der gymnasialen Oberstufe rechtfertigt sich aber nicht allein durch die spezifische Situation der türkischen Familien, die in Deutschland leben. Türkisch ist die offizielle Landessprache der Türkei und damit die Verkehrssprache von über 60 Millionen Menschen. Allein aus dieser Tatsache sowie aus den Perspektiven für eine weitere wirtschaftliche und politische Entwicklung der Türkei erwachsen den jungen Menschen durch die möglichst weitreichende schulische Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit Chancen für das berufliche und private Leben. Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des Europäischen Binnenmarktes und einem möglichen Anschluss der Türkei an die EU bzw. an andere europäische Institutionen wird der Nutzen der Mehrsprachigkeit noch verstärkt.

So ist auf Grund wirtschaftlicher, kultureller und nicht zuletzt internationaler Verflechtungen, die sich u. a. in den derzeitigen Verhandlungen der EU über einen Beitritt der Türkei in die europäische Staatengemeinschaft spiegeln, und auf Grund der zunehmenden Bedeutung einer Region, zu der auch die Staaten zwischen Schwarzem Meer und Zentralasien gehören, gerade die Türkei als Brücke zwischen Europa und Asien nicht zu unterschätzen; für die Außenwirtschaft unseres Landes ist die Kenntnis und Beherrschung der türkischen Sprache und damit die Kenntnis des mit der Türkei verbundenen Sprach- und Kulturraums unverzichtbar geworden.

In Bezug auf das Leben in der Bundesrepublik Deutschland spielt deshalb der Türkischunterricht eine besondere Rolle. Denn die dort erworbenen sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten lassen sich für Kontakte zwischen Menschen mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen aktualisieren, wobei die türkischen Schülerinnen und Schüler zu Vermittlern zwischen Sprachen und Kulturen werden können.

Damit über ein zwischenstaatlich gutes Verhältnis hinaus auch im zwischenmenschlichen Bereich zum Teil verfestigte Stereotypen abgebaut werden, gilt es, ein gutes Miteinander zu fördern und Integration zu unterstützen.

Dazu kommt dem Türkischen als Fach der gymnasialen Oberstufe ein wichtiger Platz zu. Durch ihre Teilnahme am Türkischunterricht in der Sekundarstufe I werden die Schülerinnen und Schüler, die in aller Regel türkischer Herkunft sind und in einer bi-kulturellen Lebenswelt aufwachsen, dazu befähigt, sich in differenzierter Weise mit der Sprache und Kultur des Herkunftslandes ihrer Familien auseinander zu setzen. Sie vertiefen so Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie brauchen, um in der Sprache des Herkunftslandes ihrer Familien schriftlich und mündlich kommunizieren zu können. Darüber hinaus lernen sie, die sozialen und kulturellen Normen, Verhaltens- und Deutungsmuster der eigenen Gruppe (im Ausland) besser zu verstehen, aktiv am kulturellen Leben der Türken in Deutschland teilzunehmen und soziale und individuelle Probleme, die aus der Minderheitensituation erwachsen, besser zu bewältigen. Die Teilnahme am Türkischunterricht in der gymnasialen Oberstufe gibt den türkischen Schülerinnen und Schülern mehr Möglichkeiten, ihr zukünftiges Leben selbst zu gestalten. Der Unterricht bereitet sie auf eine mehrsprachige und interkulturelle Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland vor, bewahrt ihnen zugleich aber die Möglichkeit, in der Türkei zu leben und dort ggf. ein Studium aufzunehmen.

Mit dem differenzierten Beherrschen des Türkischen erhalten die türkischen Schülerinnen und Schüler im Übrigen Zugang zu einer kulturellen Tradition, die in vielerlei Hinsicht Einfluss auf die Entwicklung Südosteuropas und auch mitteleuropäischer Länder genommen hat. Das im Türkischunterricht der gymnasialen Oberstufe erworbene Wissen über Gesellschaft, Geschichte, Kultur und Literatur, das mit Hilfe einer ausgebauten Sprachkompetenz erschlossen wird, eröffnet Perspektiven auf die kulturelle, wirtschaftliche und politische Entwicklung Europas, die sonst im Unterricht an deutschen Schulen noch selten berücksichtigt werden.

Schließlich ist das Türkische als schulisches Sprachangebot interessant, weil es als agglutinierende Sprache auf Sprachstrukturen basiert, die in erheblicher Weise vom Deutschen und vom sonst üblichen schulischen Fremdsprachenangebot abweichen. Über den reflektierenden Umgang mit der Struktur und den Gebrauch des Türkischen können die Schülerinnen und Schüler im Vergleich und Kontrast zum Deutschen bzw. zu anderen Sprachen, die der indo-europäischen Sprachfamilie angehören, in der Sekundarstufe II vertiefende Einblicke in das Funktionieren von Sprache überhaupt gewinnen. Auch die historische Dimension sprachlicher Entwicklung ist gerade am Türkischen eindrucksvoll und gewinnbringend zu erschließen.

1.1.2 Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit

Die zunehmende Globalisierung der Lebens- und Wirtschaftsräume, die vielfältigen medialen Möglichkeiten grenz- und kulturüberschreitender 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 Türkischunterricht in der gymnasialen Oberstufe die zentrale Aufgabe, türkischen Schülerinnen und Schülern für eine mehrsprachige Lebenswelt diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie aus

der sicheren Beherrschung ihrer Muttersprache über die Grenzen ihrer eigenen Sprache hinweg handlungsfähig machen.

Interkulturelle Handlungsfähigkeit ist daher Leitziel des modernen Türkischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Es meint zunächst, dass die Schülerinnen und Schüler ein differenziertes Repertoire sprachlicher Mittel auf allen Ebenen des Sprachsystems erwerben und diese Kenntnisse in konkreten Situationen einsetzen können. Handlungsfähigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass türkische Schülerinnen und Schüler sich sprachliche Mittel und kommunikative Fertigkeiten in der türkischen Sprache mit dem Ziel aneignen, solche Aufgaben und Anforderungen zu bewältigen, die sich in ihrer bi-kulturellen Lebenswirklichkeit komplex und differenziert stellen. Der Türkischunterricht muss also Spracherwerbsprozesse an grundlegenden komplexen Aufgaben und Situationen privater und beruflicher Sprachverwendung orientieren und türkischen Schülerinnen und Schülern die Techniken und Methoden anbieten, die es 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 türkischen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für kommunikatives Handeln über die Grenzen der eigenen bi-kulturellen Einbindung hinweg übernehmen können. Sie lernen also im Türkischunterricht der gymnasialen Oberstufe auch, im Umgang mit Kommunikationspartnern oder Medien Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ für Verstehensprozesse und eigenes Sprachhandeln so zu verarbeiten, dass sie auf diesem Wege kulturspezifische Verständigungsprobleme, die sie wegen ihrer Herkunft und ihrer persönlichen Biographie schon immer erlebt haben, antizipieren und vermeiden bzw. gemeinsam mit dem Partner die Bedingungen des wechselseitigen Verstehens aushandeln können.

Ein der interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichteter Türkischunterricht der gymnasialen Oberstufe gibt also authentische Einblicke in die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten der Türkei, auch der Lebensbedingungen türkischer Familien in anderen Ländern und Regionen, in denen Turksprachen gesprochen werden, 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 erweiterten „europäischen Hauses“ unerlässlich. Handlungsfähig im interkulturellen Sinne sind Jugendlichen dann, wenn sie sich gegen jegliche Diskriminierung von Minderheiten auf der Basis von Menschenrechten einsetzen können.

Die interkulturelle Handlungsfähigkeit entfaltet sich in folgenden Teilzielen:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen innerhalb und außerhalb der Schule in komplexen, für sie bedeutsamen Begegnungssituationen mit Türkisch sprechenden Menschen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen sprachlich handlungsfähig sein.
- Sie sollen ihre Bewusstheit für Sprache und sprachliche Kommunikation im Umgang mit dem Türkischen erweitern und sich dabei auf Einsichten und Kenntnisse stützen, die sie während der Sekundarstufe I im Umgang mit der Muttersprache, dem Deutschen und anderen Fremdsprachen 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 oberstufengemäßes 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 Türkischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Mit dem vorliegenden Lehrplan für das Fach Türkisch wird im Spannungsverhältnis von Kontinuität und notwendiger Neuerung die Lehrplanentwicklung fortgeschrieben, wie sie im **Lehrplan für Türkisch in der Sekundarstufe I** (RdErl. d. Kultusministeriums vom 29.05.1990 – II A 2.36 – 6/1 Nr. 314/90) formuliert ist, indem die kommunikativen und textwissenschaftlichen Ansätze in den Dimensionen des interkulturellen, prozessorientierten und selbstbestimmten Lernens erweitert werden. Die Schwerpunkte für die Qualitätsentwicklung sprachlichen 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 Türkischunterricht 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 Türkischunterricht 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 rücken in der gymnasialen Oberstufe stärker in den Vordergrund, 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 Austausches. Dies geschieht in zeitlich begrenzten Projektphasen (Exkursionen, Studienfahrten, internationale 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 sprachlichen Handeln auch die ästhetischen Ausdrucksmittel von Sprache zu nutzen. So sind im Türkischunterricht 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 oberstufengemäß weiterentwickeln.
- **Medienkompetenz entfalten:** Sprachliches 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 mehrsprachliche Kommunikations- und Lernprozesse erweitern. Für die Unterrichtsarbeit heißt dies, dass von einem offenen Textbegriff ausgegangen wird, der alle Formen der Vermittlung von Texten in gleicher Weise in den Unterricht einschließt, also auch die neuen 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 und individuell aufzuarbeiten, damit sie ihr Sprachwissen und -können in eigene kognitive Bezugssysteme integrieren. Für den Türkischunterricht bedeutet dies Nutzung und Entfaltung der in der Sekundarstufe I angebahnten methodischen Kompetenzen des Entdeckens von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Muttersprache, Deutsch 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 (vgl. Eingangsvoraussetzungen für das Fach Türkisch in der gymnasialen Oberstufe; Kapitel 2).

1.1.4 Die Kurstypen des Türkischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Das Fach Türkisch wird in der gymnasialen Oberstufe in Grundkursen und ggf. in Leistungskursen unterrichtet.

Falls die personellen und organisatorischen Voraussetzungen dazu gegeben sind, kann in der Jahrgangsstufe 11 zudem ein Angleichungskurs Türkisch eingerichtet werden, der ggf. zusätzliche Übungsmöglichkeiten im Sinne einer Vereinheitlichung der Eingangsvoraussetzungen ermöglicht.

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Wenn in heutigen Lehrplänen einhellig betont wird, dass Schülerinnen und Schüler zunehmend befähigt werden müssen, ihr Lernen eigenverantwortlich zu organisieren, das heißt produktiv dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen, so zielt ein solches Bildungsverständnis auf ein wissenschaftspropädeutisch ausgerichtetes Lernen, das durch Problematisierung, Methodenbewusstsein, Systematisierung und Distanz gekennzeichnet ist.

Die unter dieser Zielsetzung geforderten Prinzipien und Formen selbstständigen, methodenbewussten Lernens können Schülerinnen und Schüler nun aber nicht allein in minutiös aufbereiteten Unterrichtseinheiten über einzelne Bereiche des Faches Türkisch erlernen und anwenden. Erst die Begegnung mit (didaktisch nur vorsichtig reduzierten) realitätsbezogenen und somit in der Regel komplexen Problemen und Fragestellungen trägt eine methodische wie sachliche Herausforderung in sich, fachlich einschlägige Fragen einzubringen, Informationen zu sammeln und zu strukturieren, Zusammenhänge zu ermitteln, Ergebnisse zu formulieren, hinsichtlich ihrer Reichweite zu bewerten und eventuell das Maß ihrer Regelmäßigkeit zu bestimmen.

Realitäts- und alltagsbezogene, problembehaftete Fragestellungen begegnen Schülerinnen und Schülern insbesondere im gesellschaftswissenschaftlichen, aber auch immer wieder – z. B. unter dem Oberbegriff von Umweltproblemen – im mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld. Nichts liegt also näher, als in kooperativer Absprache mit den diese Fächer unterrichtenden Lehrkräften von Fall zu Fall authentische Texte aus Sachgebieten der Nachbarfächer zur Grundlage eines thematisch zugespitzten, problemorientierten Unterrichts zu machen und dadurch nicht nur von der Authentizität des Sachbeispiels zu profitieren, sondern bei den Schülerinnen und Schülern Lern- und Verstehensprozesse interessengeleitet zu verstärken.

Insofern ist fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wichtiger Bestandteil wissenschaftspropädeutischen Arbeitens, indem die Planungs-, Methoden-, Entscheidungs- und Sozialkompetenz entwickelt und gefördert werden.

Vor allem die auf die Herstellung eines Produkts hin ausgerichtete, kooperativ angelegte Projektarbeit bietet Möglichkeiten einer gezielten, motivierenden Zusammenführung von sonst isoliert zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in verschiede-

nen Fächern erworbenen und allzu oft unkoordiniert bleibenden Kenntnissen und Fertigkeiten. Zudem wird in diesem Rahmen zusätzlich Sozialkompetenz gefördert, wenn komplexe Aufgaben zunächst aufgeteilt und schließlich die Einzelergebnisse wieder zu einem Ganzen zusammengefügt werden.

Derartige Projekte sollten keineswegs nur auf außerunterrichtliche Veranstaltungen beschränkt bleiben, sondern immer wieder auch innerhalb des Fachunterrichts fachübergreifende Zusammenhänge eröffnen und zur sachgerechten Anwendung erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten in neuen Zusammenhängen anleiten.

Möglichkeiten fachübergreifenden Lernens finden sich selbstverständlich im Rahmen außerunterrichtlicher Veranstaltungen, internationaler Begegnungen, Studienfahrten sowie bei der Nutzung neuer Kommunikations- und Informationstechnik. Zudem sollten allgemein bildende Schulen zunehmend auf die Anforderungen des praktischen Lebens vorbereiten. Unerlässlich ist in diesem Zusammenhang eine angemessene Berufswahlorientierung.

Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen kann in der Schule nur dann in einer angemessenen breiten Form gelingen, wenn es im Rahmen des Schulprogramms ausdrücklich als Ziel ausgewiesen ist und sowohl die organisatorischen Rahmenbedingungen als auch die innerschulischen Abläufe nach entsprechenden Beschlüssen der zuständigen Gremien darauf abgestellt sind.

So bietet es sich für Schulen, die mit dem Angebot des Türkischunterrichts ohnehin ein eigenes Profil entwickelt haben, geradezu an, in Fachlehrplänen, fachübergreifenden Unterrichtsvorhaben und außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen die türkische Sprache und Kultur als Bestandteil fachübergreifender und fächerverbindender Arbeit einzubeziehen.

2 Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände

2.1 Eingangsvoraussetzungen für das Fach Türkisch in der gymnasialen Oberstufe

Muttersprachlicher Türkischunterricht wird in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I in unterschiedlichen Formen angeboten: Alle Schülerinnen und Schüler der Grund- und weiterführenden Schulen können an muttersprachlichem Unterricht teilnehmen. In Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen wird ihnen aber auch, sofern die personellen und organisatorischen Bedingungen gegeben sind, Türkisch an Stelle einer sonst üblichen Fremdsprache bzw. als Fach des Wahlpflichtbereichs I angeboten.

Die Grundlage für den Türkischunterricht in den Klassen 7 bis 10 ist der **„Vorläufige Lehrplan für Türkisch in der Sekundarstufe I“**, der mit Erlass des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen in Kraft gesetzt wurde (RdErl. d. Kultusministeriums vom 29.5.1990 – II A 2.36 – 6/1 Nr. 314/90). Das Stundenvolumen des Türkischunterrichts in den Klassen 7 bis 10 entspricht dem der zweiten Fremdsprache.

Ziel des Türkischunterrichts in der Sekundarstufe I ist die möglichst umfassende Förderung der muttersprachlichen und soziokulturellen Handlungsfähigkeit türkischer Schülerinnen und Schüler. Im Vordergrund steht die Bewahrung, Erweiterung und Vertiefung von Fähigkeiten, sich mit Hilfe der türkischen Sprache mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen des privaten, beruflichen und öffentlichen Lebens zu verständigen und über den Umgang mit Literatur und anderen Medien Zugang zur kulturellen Tradition und zur gegenwärtigen Situation in der Türkei zu finden.

Erwerb sprachlicher Mittel/Reflexion über Sprache

Am Ende der Jahrgangsstufe 10 verfügen die Schülerinnen und Schüler im Einzelnen über folgende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten:

- Sie sind vertraut mit dem Aussprachesystem der türkischen Sprache und sprechen ihre Muttersprache korrekt nach den Aussprachenormen der türkischen Standardsprache.
- Sie besitzen einen den Erfahrungen ihrer Altersstufe und den Wissensanforderungen zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 entsprechenden Wortschatz, der aber durch systematische Wortschatzarbeit ständig erweitert werden muss. Für die Darstellung und fachlich angemessene Bezeichnung der Lerngegenstände aus den Bereichen Sprache und Literatur haben die Schülerinnen und Schüler auch wichtige metasprachliche Kenntnisse (Analyse- und Beschreibungswortschatz) erworben.
- Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, Texte weitgehend fehlerfrei zu schreiben und haben Einblicke in die historische Entwicklung von Schriftsystemen und Rechtschreibkonventionen erhalten.

- Sie haben den zuvor erworbenen Grundbestand der türkischen Morphosyntax gefestigt und beherrschen die Muster des erweiterten Satzes sowie alle wichtigen Gliedsatztypen. Sie können mit dem türkischen Tempussystem umgehen und sind mit den verschiedenen Modi sowie mit den wichtigsten zusätzlichen Ausdrucksmitteln der Modalität im Türkischen vertraut. Weiterhin können sie grundlegende Elemente der Textgrammatik umsetzen.
- Zur sprachlichen Gestaltung von komplexen Situationen verfügen sie über hinreichend differenzierte Redemittel und über Kenntnisse im engeren Bereich der Idiomatik.
- Die Schülerinnen und Schüler haben die unterschiedlichen Stilebenen der türkischen Sprache kennen gelernt und sich auch mit den von sozialen und regionalen Faktoren abhängigen Sprachvarianten, mit Fachsprachen, Sondersprachen sowie Gruppensprachen ansatzweise vertraut gemacht.
- Schließlich haben sie auch einige Kenntnisse erworben über die Geschichte der türkischen Sprache, über die türkische Sprachfamilie und über die türkischen Sprachreformen.

Textrezeption/Umgang mit Texten

Am Ende der Jahrgangsstufe 10 verfügen die Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, u. a. folgende Sach- und Gebrauchstexte nach verschiedenen Gesichtspunkten zu untersuchen bzw. zu analysieren:

- Fach- und Sachbuchtexte (z. B. umfangreichere historische und geographische Darstellungen, Lexikoneintragungen, Biographien)
- Normative und sozial-verbindliche Texte aus dem öffentlichen Leben (Vertrags- und Gesetzestexte)
- Informative und appellative Texte mit politischem Inhalt
- Publizistische Texte (z. B. makale; sohbet).

Weiterhin sind die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I mit der Untersuchung bzw. mit der inhaltlichen und formalen Analyse folgender fiktionaler Textarten vertraut:

- Märchen, Anekdoten, Fabeln
- Lieder und Gedichte – schwerpunktmäßig aus der Moderne
- Erzählungen und Romanauszüge (auch autobiographische Texte und Reiseberichte)
- Szenisch-dialogische Texte
- Literarische Mischformen (vornehmlich aus der Volksliteratur).

Im Teilbereich „Umgang mit Medien“ verfügen die Schülerinnen und Schüler bei Eintritt in die Jahrgangsstufe 11 über die Fähigkeit, sich unter bestimmten Teilaspekten differenziert über türkische Zeitungen und Zeitschriften zu informieren; sie sind in der Lage, sich kritisch mit Fernseh- und Radiosendungen auseinander zu setzen. Sie nutzen die Möglichkeiten des Internet aufgabenbezogen für Recherche, Kommunikation und sprachliches Lernen.

Sprachproduktion

Im Wesentlichen haben die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I gelernt,

- die türkische Sprache in unterschiedlichen Sprech- und Schreibsituationen und mit jeweils verschiedenen Intentionen angemessen zu verwenden
- ihren Bestand an sprachlichen Mitteln für die Gestaltung von mündlichen und schriftlichen Texten zu erweitern und sie mit bestimmten Wirkungsabsichten einzusetzen
- im Vergleich auch mit den Sprech- und Schreiberfahrungen, die im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht erworben wurden, sich bewusst zur Verwendung der türkischen Sprache zu verhalten
- mündlich und schriftlich – mit bewusstem Hörer- und Leserbezug und unter Einsatz geeigneter sprachlicher Mittel – zu erzählen, zu berichten, zu beschreiben und zu etwas aufzufordern.

Ferner haben die Schülerinnen und Schüler

- eine grundlegende Bereitschaft und auch die Fähigkeit entwickelt, mit der türkischen Sprache selbstständig und kreativ umzugehen
- die Bereitschaft ausgebaut, ihre im Unterricht erworbenen Fähigkeiten auch in der alltäglichen Kommunikation zu erproben
- Sicherheit darin gewonnen, sich in ihrer Muttersprache Gegenstände, Sachverhalte, Probleme sowie das eigene Erleben – gerade auch durch die schriftliche Fixierung – bewusst zu machen.

Vermittlung in zweisprachigen Situationen

Die Schülerinnen und Schüler haben bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 gelernt,

- in Gesprächssituationen der Alltagskommunikation zu dolmetschen
- den Inhalt von Beiträgen deutscher Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in Türkisch und türkischer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in Deutsch zusammenzufassen
- im Umgang mit Vertretern von Institutionen des öffentlichen Lebens zwischen Deutschen und Türken zu vermitteln
- Strategien des verbalen Verhaltens zu entwickeln, wie man im Ausland über die eigene Sprach- und Kulturgemeinschaft informieren kann und wie man deren Eigenheiten darstellt.

Soziokulturelle Themen und Sachbereiche

Bis zum Ende der Sekundarstufe I haben die Schülerinnen und Schüler Einblick in folgende Erfahrungsfelder und Wissensbereiche gewonnen:

- Das Leben in der Familie
- Das Leben im Alltag
- Das Leben in der Freizeit

- Mensch und Natur/Mensch und Technik
- Das Leben in der Türkei
- Feiertage und Feste
- Schule und Schulsystem – Arbeitswelt und Beruf
- An der Schwelle zur Welt der Erwachsenen – Sicherheit und Soziale Fürsorge
- Migration
- Freiheit und Herrschaft in historischer Perspektive
- Europa
- Beziehung und Partnerschaft
- Politische Rechte und Pflichten
- Kultur.

Lern- und Arbeitstechniken

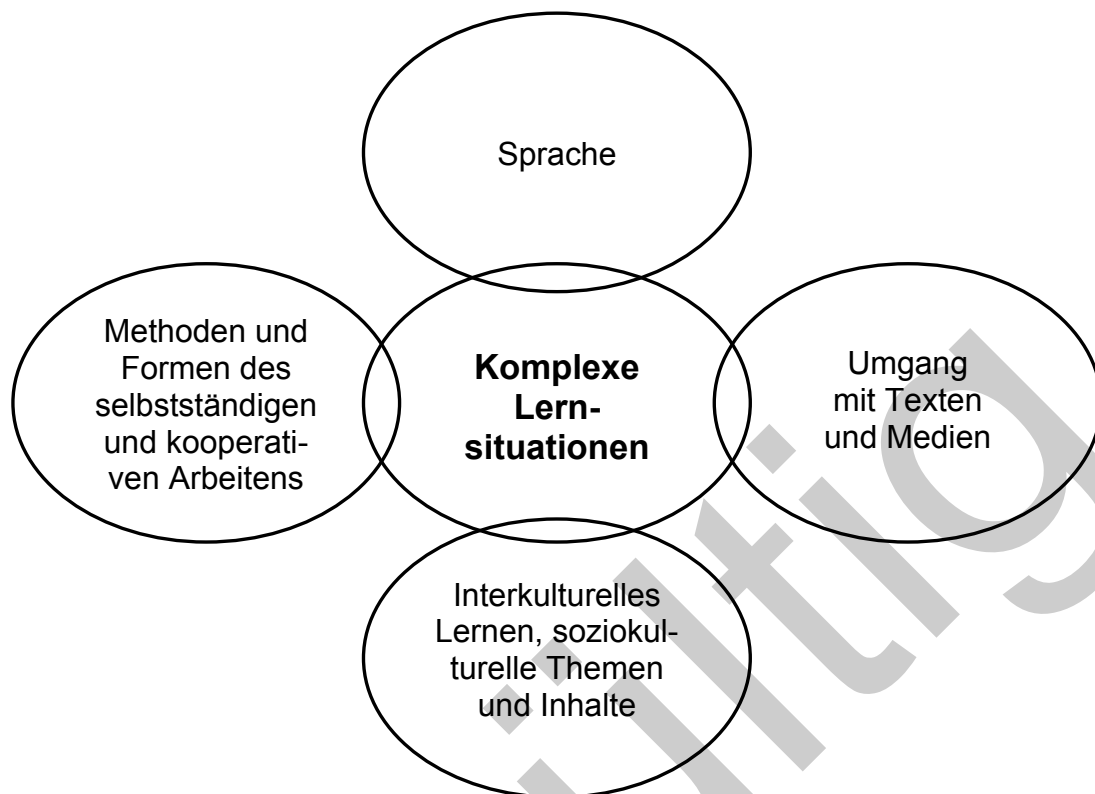
Am Ende der Sekundarstufe I sind die türkischen Schülerinnen und Schüler eingeübt in folgende Lern- und Arbeitstechniken:

- Themen und Texte bearbeiten und dafür notwendige und geeignete Hilfsmittel selbstständig sichten und sinnvoll nutzen (Wörterbücher, Lexika, Handbücher aus dem sprach-, gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Bereich)
- unterschiedliche Medien zur Gewinnung von Informationen und zur Darstellung von eigenen Beiträgen im Unterricht benutzen
- mündlich und schriftlich miteinander im Unterricht in der Muttersprache kommunizieren und gemeinsam Probleme diskutieren und gestellte Aufgaben kooperativ lösen können
- einen mündlichen Vortrag so vorbereiten und gestalten, dass die Zuhörer das Gesagte gut aufnehmen können (u. a. Thesenpapiere zur Unterstützung der eigenen Argumentation entwickeln, Sachverhalte in sinnvoller gedanklicher Ordnung darlegen; korrekt zitieren)
- verschiedene Techniken der systematischen Wortschatzerweiterung anwenden und sich mit Hilfe von grammatischen Lehrwerken über ein begrenztes Teilgebiet der türkischen Grammatik orientieren.

2.2 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

Ausgehend vom Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit geht es im Türkischunterricht der Sekundarstufe II darum, dass die Schülerinnen und Schüler Handlungsfähigkeiten für komplexe Situationen der heutigen Lebenswirklichkeit erwerben. Lernziele und Lerninhalte aus jeweils mehreren Bereichen des Faches werden daher in komplexen Lehr- und Lernsituationen zusammengeführt. Im Sinne einer übersichtlichen Darstellung sowie als Hilfe und Erleichterung für die Unterrichtsplanung werden die Bereiche des Faches im Folgenden getrennt ausgewiesen:

- Sprache
- Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte
- Umgang mit Texten und Medien
- Methoden und Formen des selbstständigen und kooperativen Arbeitens.



Im Unterricht selbst werden diese Bereiche miteinander verknüpft. Nur gelegentlich und zeitlich begrenzt können Schwerpunkte auf einzelne Bereiche des Faches gelegt werden. Eine derartige Auffassung stellt sicher, dass sprachliches Handeln und Lernen im Türkischunterricht in einem breiten Spektrum komplexer, auch medial vermittelter Verwendungssituationen erprobt und reflektiert wird und dass sich solch sprachliches Lernen weiter ausdifferenziert, und zwar vor allem auch in folgenden Bereichen:

- Gesprochene Sprache in vielfältigen Formen des Gesprächs im Unterricht – einschließlich einschlägiger Moderations- und Präsentationskompetenzen
- Vernetzung rezeptiver und produktiver Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Vernetzung analytisch-interpretierender und produktionsorientierter Verfahrensweisen.

Ein derartiges Verständnis von Sprachlernen berücksichtigt prozessorientierte, kommunikativ und kognitiv ausgerichtete Ansätze des Sprachunterrichts und nimmt komplexe sprachliche Verwendungssituationen innerhalb und außerhalb des Unterrichts in den Blick. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die oben genannten Bereiche des Faches entfaltet.

2.3 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches

2.3.1 Sprache

Sprachliches Lernen umfasst die Teilbereiche Laut und Schrift, Lexik, Grammatik, Sprachgebrauch und Sprachbewusstheit.

Aussprache (Phonetik/Intonation)

- Beherrschung der richtigen Lautung der Resmi Dil, wie sie in den Medien (Rundfunk, Fernsehen) und in öffentlichen Institutionen (Schulen; Universitäten, Gerichte) verwendet wird
- Beherrschung von Aussprache- und Intonationsmustern in der Resmi Dil und Kenntnis wichtiger prosodischer Aspekte (z. B. Tonhöhe, Betonung, Sprechpausen, Lautstärke)
- Kenntnis einiger wichtiger Abweichungen in den Realisierungen türkischsprachiger Sprecher wie sie vor allem in Dialekten und Soziolekten auftreten
- Kenntnis einiger phonetischer Unterschiede zwischen den Sprachen, die zur Familie der Turksprachen zählen (u. a. Aserbaidshanisch, Uigurisch)
- Beherrschung der phonetischen Unterschiede zwischen der deutschen und der türkischen Standardsprache (z. B. Vokalqualitäten) sowie sprachtypischer Intonationsunterschiede.

Schreibnormen (Orthographie, Zeichensetzung)

- Beherrschung der Orthographie der türkischen Standardsprache (aktiver Wortschatz)
- Fähigkeit, die Orthographie von Wörtern, die nicht zum aktiven Wortschatz gehören, durch sprachliche Analyse und Ableitung zu erschließen
- Kenntnis der besonderen Rechtschreibungsschwierigkeiten, die sich auf Grund arabischer und persischer Wurzeln sowie aus der Integration französischer, zunehmend auch englischer Wörter für die türkische Sprache ergeben
- Kenntnis einiger Abweichungen, die in Dialekten und Soziolekten hinsichtlich der Schreibung von Lauten auftreten
- Kenntnis des Zusammenhangs von Laut und Schriftzeichen und in der im Türkischen und Deutschen unterschiedlichen Laut-Zeichen-Zuordnung
- Beherrschung der Regeln der Zeichensetzung.

Wortschatz (Lexik, Semantik)

- Beherrschung des in der Sekundarstufe I erworbenen Wortschatzes
- Beherrschung eines differenzierten Wortschatzes in Abhängigkeit von Kontext, Redeabsicht, Situation und gewähltem Sprachregister

- Beherrschen eines differenzierten Interaktionswortschatzes (z. B. zum Eröffnen, Fortsetzen und Abschließen eines Gesprächs oder einer Diskussion) sowie zur Verwirklichung von bestimmten Redeabsichten (z. B. Zustimmung, Zweifel oder Ablehnung ausdrücken)
- Beherrschung eines differenzierten Wortschatzes zu den relevanten soziokulturellen Themen und Inhalten
- Beherrschung eines differenzierten Wortschatzes zur Besprechung von Texten
- Beherrschung eines differenzierten Wortschatzes zur Benennung und Erläuterung phonetischer, grammatischer und syntaktischer Phänomene
- Kenntnis von Gestik und Mimik, die ein Wort oder eine Redewendung ersetzen oder begleiten (können)
- Kenntnis von Möglichkeiten, den Sinngehalt von Wörtern aus dem Kontext zu erschließen
- Beherrschung der Regeln wichtiger Formen der Wortbildung und der semantischen Funktion von Wortbildungsmitteln – besonders im Hinblick auf die Regeln des „Türk Dil Kurumu“; kritische Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Sprachentwicklungen („Öztürkçe“)
- Kenntnis von Teilen des Wortschatzes, die durch die jeweiligen „Sprachreformen“ erfasst wurden;
- Kenntnis von arabischen und persischen Wörtern und Wortbestandteilen in der heutigen türkischen Umgangssprache
- zunehmende Sicherheit in der Abgrenzung der Bedeutungsfelder und in der Zuordnung von Bedeutungsentsprechungen beim Übersetzen vom Türkischen ins Deutsche und umgekehrt
- sachgerechte Nutzung von Lexika bzw. Wörterbüchern (ein- und zweisprachig)
- in einem syntaktischen Zusammenhang stehende komplexe Wortformen auf ihre nachschlagbaren Grundformen zurückführen (z. B. geliyorum → gelmek; elimizdedirler → el)
- die für ein Wort angegebenen Bedeutungen daraufhin überprüfen, welche in dem jeweiligen Kontext passt
- die unter dem Stichwort eingetragenen Wortverbindungen berücksichtigen (z. B. kulak vermek; ödü patlamak)
- die Angaben zur Wortherkunft berücksichtigen und ggf. auf den stilistischen Wert des jeweiligen Wortes schließen
- Informationen über syntaktische Verwendungsmöglichkeiten eines Wortes auswerten
- Hinweise zur möglichen Verwendung eines Wortes auswerten.

Grammatik (Morphologie, Syntax)

- Beherrschung der in der Sekundarstufe I behandelten grammatischen Phänomene. Besonders schwierige bzw. durch Interferenz fehleranfällige Phänomene sind ggf. erneut aufzugreifen und in ihrem richtigen Gebrauch zu üben (z. B. im Bereich der Parataxe-Hypotaxe: bağlaçlar, ilgeçler, eylemsiler; im Bereich der syntaktischen Funktion des Verbs: bileşik eylemler, Formen des eylem çatısı; im Bereich der Satzmuster: Stellung der Satzglieder)

- Beherrschung textartspezifischer syntaktischer Strukturen (z. B. temporale und lokale Textverknüpfung in argumentierenden Texten, Formen der Redewiedergabe in berichtenden Texten, wie z. B.: *dolaylı anlatım/dolaysız anlatım*; Vor- und Rückverweise bzw. Wahl des Modus (*kip*))
- zunehmende Sicherheit bei der Verwendung funktionaler Äquivalenzen im Übersetzungsprozess vom Türkischen ins Deutsche und umgekehrt (z. B. in Bezug auf Kasussystem, Satzstruktur und Satzarten).

Sprachgebrauch (Pragmatik und Idiomatik)

- Beherrschung von Redemitteln zur Umsetzung differenzierter kommunikativer Intentionen, und zwar:
 - im Bereich diskursiver Redeformen (etwa: behaupten, beweisen, vergleichen, abstreiten, widerlegen, belegen, zitieren, aufgreifen, präzisieren, resümieren, übertreiben, kommentieren, werten, Stellung nehmen usw.)
 - im Bereich der schriftlichen Bearbeitung fach- und sachbezogener Problemstellungen (etwa: zitieren, paraphrasieren, erläutern, strukturieren, subsumieren, definieren, abwägen, kritisieren, herausstellen usw.)
 - im Bereich der Metakommunikation (etwa: Interessen bzw. andere Kommunikationsvoraussetzungen offen legen, emotionale Betroffenheit verbalisieren, abweichende Problemsicht einräumen, Interpretation einer Äußerung formulieren usw.) im Hinblick auf spezifische Rollen, die türkische Schülerinnen und Schüler einnehmen bzw. auf die sie vorbereitet werden sollen (etwa als Besucherin bzw. Besucher des Herkunftslandes der Eltern bzw. als Rückkehrerin bzw. Rückkehrer; Mittlerin bzw. Mittler von Sprache, Kultur und Werten zwischen dem Herkunftsland Türkei und dem Migrationsland Bundesrepublik Deutschland; Teilnehmerin bzw. Teilnehmer am öffentlichen bzw. literarischen Leben in der Bundesrepublik Deutschland im Medium der türkischen Sprache usw.).

Sprachbewusstheit/Sprachreflexion

In der gymnasialen Oberstufe erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse über Sprache als beschreibbares Phänomen, über den Systemcharakter von Sprache, über die Kommunikationsfaktoren und über die türkische Sprachgeschichte. Die möglichen Unterrichtsinhalte lassen sich folgendermaßen als Kenntnisse und Einsichten beschreiben:

- Kenntnis der sachgerechten Bezeichnung sprachlicher Erscheinungen der türkischen Sprache und reflektierte Anwendung dieser Fachbegriffe – auch im Vergleich zum Deutschen.
- Einsicht in spezifische Ausdrucksmittel der eigenen Sprache durch Sprachvergleich mit dem Deutschen und anderen in der Schule gelernten Sprachen (z. B. auffällige Eigenarten der türkischen Sprache in Phonologie, Lexik und Grammatik; vergleichende und systematische Gegenüberstellung des Türkischen, des Deutschen und anderer Fremdsprachen).

- Einsicht in die türkische Sprache als Mittel zur Verständigung und in Sprache als Medium der Kommunikation (z. B. fachlich korrekte Bezeichnung der Kommunikationsfaktoren auf der Basis eines Kommunikationsmodells; Kriterien der stilistischen und situativen Differenzierung von Texten bzw. Sprachverwendungsregeln; Bestimmung auffälliger Ausdrucksformen wie z. B. Redewendungen, Sprichwörter, formelhafte Wendungen, und Beschreibung situationsabhängiger Ausdrucksmittel).
- Kenntnis der Unterschiede zwischen bestimmten kommunikativen Funktionen von Sprache in expressiven, darstellenden, appellativen und poetischen Texten und ihren Darstellungsmitteln
- Kenntnis unterschiedlicher Sprachebenen und der Differenz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache (z. B. Normen der türkischen Kultur-, Schrift- bzw. Mediensprache; mundartliche Gewohnheiten und Besonderheiten; Wendungen und grammatische Strukturen, die die gesprochene von der geschriebenen Sprache unterscheiden).
- Einsicht in die historische Entwicklung und in die soziale und regionale Vielfalt der türkischen Sprache; Übersicht über die Sprachen, die in der Türkei hauptsächlich vorkommen (z. B. Geschichte der türkischen Sprache – auch im Kontext der türkischen Sprachfamilie; andere Sprachen in der Türkei; persische, arabische und europäische Einflüsse auf die türkische Sprache; die Sprache des Osmanischen Reichs; Sprache und Verschriftung; Sprachlenkung und Sprach(en)politik; Dialekte und Soziolekte).
- Einsicht in die Veränderung von Sprache durch Migration (z. B. exemplarische Beispiele für Veränderungen im Sprachsystem und im Sprachgebrauch; soziokulturelle Bedingungen des Sprachwandels bei Migration im eigenen Land und ins Ausland und ihre beschreibbaren Ausdrucksformen).
- Einsicht in Bedingungen und Schwierigkeiten der eigenen Vermittlerrolle in zweisprachigen Situationen (z. B. konkrete lexikalische und grammatische Probleme beim Dolmetschen und Übersetzen, wie z. B. Konnotationen zu „ayıp“; syntaktische Probleme, die dadurch entstehen, dass das Türkische keine Extrapositionen von Nebensätzen kennt).
- Thematisierung von Gründen für Kommunikationsstörungen und Strategien zu ihrer metakommunikativen Behebung.

2.3.2 Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte

Ausgehend vom Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit ist das interkulturelle Lernen der zentrale und integrierende Bezugspunkt für die Gestaltung komplexer Lernsituationen und steuert somit die Auswahl der Themen und Inhalte des Unterrichts sowie die Auswahl der Methoden für die Auseinandersetzung mit diesen Themen und Inhalten. Dies gilt in besonderem Maße für den Türkischunterricht in der gymnasialen Oberstufe, weil die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich Jugendliche mit Migrationshintergrund sind. In ihrer Lebenswelt sind sie tagtäglich schon in den Begegnungs- und Konfliktkonstellationen eines multi- oder bikulturellen Alltags erfahren. Der Türkischunterricht bietet neben der Spurensuche, z. B. in der türkischen Literatur oder in den türkischen Medien, auf der Basis eines be-

wusst verarbeiteten Erfahrungswissens der Schülerinnen und Schüler Orientierungswissen, das hilft, Voreingenommenheiten zu überwinden und neue Deutungsmuster zu entwickeln. Über eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und durch die differenzierte Kenntnis und Akzeptanz anderer Lebensweisen und kultureller Identitäten – nicht nur in ethnischer, sondern auch sozialer Hinsicht – soll der Türkischunterricht in der gymnasialen Oberstufe dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler multiperspektivisch und problemorientiert Offenheit und Souveränität in Begegnungssituationen gewinnen und ihre Kenntnisse und Kompetenzen im Sinne einer Vermittlerrolle zwischen den Kulturen und Sprachen einbringen.

Dabei eignet sich methodisch vor allem **der Vergleich und der Perspektivwechsel** als Gestaltungsprinzip des Unterrichts, weil es einerseits die Lebenssituation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund widerspiegelt und andererseits hilft, in der Konfrontation des Eigenen mit dem Fremden Identität zu stabilisieren und/oder neue Deutungsmuster und Werteorientierungen zu schaffen, diese im Hinblick auf den Wert für den eigenen Lebensentwurf zu beurteilen und in Handlungsentwürfen zu erproben und zu festigen.

1) Soziokulturelle Themen und Inhalte

Die Vielschichtigkeit und Prozesshaftigkeit der soziokulturellen Themen und Inhalte schließt die umfassende Vermittlung geschlossener Wissensfelder aus und erfordert die Konzentration auf die systematische Erarbeitung exemplarischer Themen und Inhalte sowie korrespondierender Methodenkompetenzen. Dies bedeutet, dass der Türkischunterricht ein gesichertes Handlungs- und Orientierungswissen an exemplarischen Einblicken erarbeitet, vor allem bezogen auf den Erfahrungsraum Türkei, aber immer wieder ergänzt durch den vergleichenden Bezug auf das Migrationsland Bundesrepublik oder die anderen europäischen Migrationsländer. Dies verlangt eine Orientierung der Themen und Inhalte an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Aktuelle authentische Texte und Möglichkeiten der internationalen Begegnungen sollten exemplarisch dazu genutzt werden, ein kulturelles Wahrnehmungsvermögen zu entwickeln, die Bedingungen der eigenen Identität zu erkennen und sowohl Fremdes als auch Vertrautes in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt junger Menschen in Europa und der Türkei zu entdecken.

In Anknüpfung an den Lehrplan für den Türkischunterricht der Sekundarstufe I und in der Weiterführung der schulinternen curricularen Ausgestaltung von Schwerpunktthemen für die gymnasiale Oberstufe werden nachfolgend vier thematische Ebenen ausgewiesen, die Richtung und Schwerpunkt der Bearbeitung der soziokulturellen Themen und Inhalte in dem oben bezeichneten Erfahrungsraum bestimmen. Die thematischen Ebenen sind in einem ausgeglichenen Verhältnis und möglichst weitgehend integriert bei der Gestaltung komplexer thematischer Unterrichtseinheiten zu bearbeiten; dabei ist auf eine ausgewogene Berücksichtigung von Sach- und Gebrauchstexten, von literarischen Texten und von medial vermittelten Texten zu achten.

Die Ebene der **Erschließung von Alltagswirklichkeiten** knüpft an den Lehrplan für das Fach Türkisch in der Sekundarstufe I an und vertieft die thematisch-inhaltliche Arbeit in den folgenden Bereichen:

- Schule, Ausbildung, Abschlüsse, Arbeitswelt: z. B. Erkunden von Studienmöglichkeiten, vor allem in der Türkei und im europäischen Ausland; Auswertung der Erfahrungen bei Besuchen in der Türkei, im Ausland sowie beim Schüleraustausch; Vorbereitung und Auswertung von Auslandsaufenthalten und -praktika.
- Bilder des deutschen und türkischen Alltags: z. B. Analysen medial unterschiedlich vermittelter Texte (tiyatro, radyo oyunu, televizyon dizileri, televizyon filmi, açikoturum, skeçler, sinema filmi, belgeseller etc.) unter besonderer Berücksichtigung wirklichkeitsprägender Faktoren des Mediengebrauchs (Vergleich von Rollenstereotypen etc.).
- Gestaltung alltagssprachlicher Kommunikationssituationen in medialer Vermittlung: z. B. Untersuchung von Routinen und Ritualen der Begrüßung und Formen der Gesprächskultur.

Die Ebene der **Themen und Probleme junger Erwachsener** wird beispielsweise in folgenden Bereichen entfaltet:

- Freizeitgestaltung
- geschlechtsspezifische Rollenausprägungen und –stereotype (Generationenkonflikt, Rolle der Familie und Erwachsenen, Generationen- und Wertekonflikte)
- Engagement und Konsum
- Individualität und Konformität
- Zukunftsperspektiven (Lebensplanung, Berufsorientierung, etc.).

Die Ebene der **Erschließung des gesellschaftlichen und historischen Kontextes in den Kulturen der Erfahrungsräume** (also der Türkei, des Migrationslandes Bundesrepublik Deutschland sowie der Staaten des europäisch-asiatischen Raums und ggf. auch weiterer europäischer Staaten mit hohem türkischen Bevölkerungsanteil) wird vor allem in folgenden Bereichen vertieft:

- Möglichkeiten und Grenzen der Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung: Gençlik, şiddet ve suç – bir yaşam yöntemi; yaygınlaşan maddeci toplum ahlakının geleneksel etik değerler üzerindeki egemenliği; cinsel özgürlük ve AIDS tehlikesi
- Gestaltungsfragen und –aufgaben demokratischer Gesellschaften: z. B. demokratikleşme sürecinde partiler ve toplumsal değişim; merkezi yönetim karşısında yerel yönetimler; ekonomik değişimlerin toplum yaşamına yansımaları; ekonomik kalkınma– devlet erki ve özelleştirme programları; gelir dağılımında eşitsizlik, adam kayırma, rüşvet; iç göç ve sonuçları, gecekondulaşma
- Probleme der Orientierung an Grundwerten: z. B.: Müslüman azınlık olarak Almanya’da yaşam; uyum ve asimilasyon; çeşitli gelenekler ve kültürler; eşitlik ilkesi– ırk, cins, sınıf farkı
- Formen kultureller Gestaltung: z. B. çoğunluk/kitle kültürü içinde birey: Beyin gücü kimlerin denetiminde; Türkiye’de ve Almanya’da Türk Dili ve kültürel başkalaşım; aydınlanma ve aydın kimliği
- Strukturelle Veränderungen in Wirtschaft und Technologie: z. B. atom santralleri, termik santraller, çevre korumacılığı, çevreciler; internet ve özel yaşama etkisi; bilgi çağında iş dünyasının geleceği; gen teknolojisi ve insan.

Die Ebene der **Themen und Inhalte von globaler Bedeutung** wird vor allem im Hinblick auf die europäische Dimension und in Bezug auf Chancen und Probleme einer international verflochtenen Welt erarbeitet:

- Migration und Migrationsgeschichte(n)
- globale Fragen: z. B. AB ve Türkiye; Doğu ile Batı arasında Türkiye bir köprü mü?; küreselleşmenin ekonomik, politik ve kültürel boyutları, küresel göç, küresel işbirliği
- Wertorientierung im „globalen Dorf“: z. B. küreselleşen dünya ve yeni dünya düzeni
- ulus devletler ve küreselleşme; çok kültürlü yaşam; postmodern süreç; köktendinciliğin dün ve bugün; sürekli barışın sağlanması
- Das Raumschiff Erde: z. B. yerkürenin korunması; deniz kirliliği, depremler; megakentler yaşanılacak yerler mi?
- Utopien und alternative Weltentwürfe: z. B. umutlar, beklentiler; gelecekle ilgili düşler, ütopyalar; yirminci yüzyılın penceresinden on dokuzuncu yüzyıl, yirmi birinci yüzyılın penceresinden yirminci yüzyıla bakış.

2) Problemorientierung

Diese komplexen Lehr- und Lernsituationen verwirklichen sich im Unterricht in thematischen Unterrichtseinheiten, die jeweils einen aspektreichen und in sich zusammenhängenden Wissenshorizont eröffnen. Dabei geht es jedoch – wie bereits erwähnt – nicht darum, umfassende und geschlossene Wissensfelder aufzubauen, sondern immer darum, den jeweiligen thematischen Zusammenhang in eine problemorientierte Perspektive zu rücken, die nicht zu einer inhaltlich beliebigen Abfolge von Unterrichtsmaterialien verleitet, sondern dazu beiträgt, transferierbare und miteinander verknüpfte Horizonte ergänzbaren Wissens zu schaffen.

Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität

Die Auswahl von Themen, Inhalten und Methoden berücksichtigt die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Kulturen des Erfahrungsraumes – z. B. den Aspekt der Mehrsprachigkeit in der Türkei und den Migrationsländern, in denen jeweils von einer relativ großen Bevölkerungsgruppe Türkisch gesprochen wird, oder etwa den Gebrauch der türkischen Sprache in ihren verschiedenartigen Varietäten und kommunikativen Situationen sowie den Aspekt der Entwicklung der türkischen Sprache, der durch die Migration bedingt ist und beeinflusst wird.

Darüber hinaus trägt die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der sprachlichen und kulturellen Pluralität dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der eigenen Lebenswelt als Herausforderung und als Chance für eigene Erfahrungen und eigenes Lernen und als individuelle sowie gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe wahrnehmen und annehmen. Deshalb kann die sprachliche und kulturelle Vielgestaltigkeit der eigenen Lebenswelt – u. U. in Zusammenarbeit mit anderen Fächern – thematisiert und erschlossen werden – beispielsweise die unterschiedliche Wahrnehmung der türkischen Sprache als Muttersprache, als „Fremdsprache“ im Kanon anderer Fremdsprachen sowie im Kontrast zum Deutschen, das für alle Lernenden die gemeinsame Sprache ist.

Sensibilisierung im Hinblick auf andere Kulturen sowie Entwicklung von Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit anderen Kulturen

Ausgehend vom Prinzip des Perspektivwechsels entwickelt der Türkischunterricht interkulturelle Kompetenz in Bezug auf die folgenden Dimensionen, die – hier in analytischer Trennung dargestellt – in der Wirklichkeit sprachlichen Lernens vielschichtig miteinander verbunden sind.

Reflexion in Bezug auf die eigene und die fremden Kulturen sowie Erwerb differenzierter Kenntnisse

Die Schülerinnen und Schüler bilden zunehmend differenzierende Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf sprachliche und kulturelle Vielfalt aus. In vielfältigen Formen der Wahrnehmungsschulung entwickeln sie Fähigkeiten, Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Kulturen zu entdecken, Empathie als Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung zu nutzen und kulturelle Unterschiede begründet zu bewerten:

- sie reflektieren die kommunikations- und orientierungserleichternde Leistung generalisierender Urteile über andere (Stereotype), aber auch ihre distanzierende und verzerrende Wirkung
- sie untersuchen an Beispielen unterschiedlicher semantischer Systeme Grenzen der „Übersetzbarkeit“ kultureller Konzepte und Sprachspiele (z. B. Feiertage wie Ramazan Bayramı)
- dabei erwerben die Schülerinnen und Schüler zugleich differenzierte Kenntnisse, die sowohl eine erfolgreiche Teilnahme an Kommunikationsprozessen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen ermöglichen als auch dazu beitragen, die spezifische Prägung und Relativität eigener Normen und Werte aufzudecken.

Erwerb von Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Situationen

In diesem Zusammenhang geht es vor allem darum,

- sich kulturspezifischer Bedeutungen zu vergewissern bzw. gemeinsam geteilte Bedeutungen herzustellen
- Missverständnisse in der Kommunikation zu bearbeiten.

2.3.3 Umgang mit Texten und Medien

Arbeiten mit unterschiedlich medial vermittelten Texten

Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit und die vielfältigen Veränderungen in der Lebenswelt (z. B. Erweiterung der Schriftkultur zur Bildkultur, Ausprägung einer Mediengesellschaft sowohl in der Türkei als auch in der Bundesrepublik Deutschland) haben für den modernen Türkischunterricht einen erweiterten Textbegriff zur Folge, der alle Vermittlungsformen von Text (Druck, Bild, Ton, elekt-

ronische Mittler) in gleicher Weise in den Unterricht einschließt. Dieser Textbegriff erweitert das Spektrum der für den Unterricht relevanten Arten und Bearbeitungsformen von Text in beträchtlichem Umfang, sodass nunmehr mehrfach kodierte Texte (z. B. Spielfilme, Videoclips) neben literarische Texte und Sach- und Gebrauchstexte treten.

Der Türkischunterricht muss daher eine weiter aufgefächerte Methodenkompetenz in Bezug auf unterschiedlich medial vermittelte Texte entwickeln.

Bereiche und Formen der Textarbeit

Es gibt drei Schwerpunkte der Textarbeit, die allerdings in der komplexen Lehr- und Lernsituation nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind:

Anwendungsorientierter Schwerpunkt: Anwendungsorientierte Formen der Textarbeit sind handlungsorientiert, produktions- und produktorientiert und erkunden und erproben authentische Verwendungssituationen der türkischen Sprache:

- Die Anwendungsfelder werden in Kapitel 2.3.1 und 2.3.2 beschrieben.
- Durch anwendungsorientierte Formen der Textarbeit soll Handlungssicherheit in realen bzw. simulierten Verwendungssituationen erreicht werden.
- Von besonderer Bedeutung sind hier die Ausgestaltung der Unterrichtssituation als Raum authentischer und vielgestaltiger türkischsprachiger Interaktionen und die Möglichkeiten grenzüberschreitender Kommunikation.

Analytisch-interpretierender Schwerpunkt: Textarbeit schafft einen Raum, in dem die Schülerinnen und Schüler exemplarische, transferierbare textanalytische Verfahren kennen lernen und ihre Leistungsfähigkeit beurteilen können:

- bewährte Ansätze der Literaturwissenschaft: z. B. werkimmanent, Rezeptionsästhetisch, soziologisch, biographisch
- Arbeiten mit unterschiedlichen Instrumenten zur Herstellung von Textverständnis z. B. Strukturskizzen, Schlüsselwortverfahren
- Ansätze der Analyse von Kommunikationsweisen/-situationen und Textwissenschaft zur Beschreibung mündlicher und schriftlicher Texte: z. B. Konventionen der Texteröffnung/des Textabschlusses.

Produktionsorientierter Schwerpunkt: Diese Formen der Textarbeit ergänzen nicht nur bewährte textanalytische Methoden im Literaturunterricht durch kreative Verfahren, sondern nutzen auch das lebendige Spannungsverhältnis zwischen Sach- und Gebrauchstexten und literarischen Texten und die Möglichkeiten schüleraktivierender, handlungs- und produktionsorientierter Ansätze in allen Bereichen des Unterrichts:

- Literarische Texte nach Textsorten von Sach- und Gebrauchstexten erkunden: z. B. vom narrativen zum expositorischen Text
- Sach- und Gebrauchstexte durch Textsorten literarischer Texte erkunden: z. B. vom Sachtext zum Gedicht
- Formen der kreativen Textbearbeitung: Modelltexte und Bearbeitungsformen, z. B. Satire, thematischer/medialer Transfer

- Rollenspiele, Simulationen, Fallstudien, Zukunftswerkstatt usw.
- Darstellendes Lesen und szenisches Spiel.

Umgang mit literarischen Texten

Die Beschäftigung mit literarischen Texten in der gymnasialen Oberstufe erweitert und vertieft die in der Sekundarstufe I erworbenen Rezeptionserfahrungen und methodischen Fertigkeiten im Umgang mit literarischen Texten. In Auseinandersetzung mit ausschließlich authentischen sowie thematisch und strukturell komplexeren literarischen Texten setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit anspruchsvollen Themen und Teilthemen auseinander, lernen unterschiedliche Strukturierungsmuster kennen, analysieren Beispiele differenzierter Sprachgebung, erarbeiten ästhetische Wirkungsabsichten unter gleichzeitiger Berücksichtigung textexterner Faktoren und werden dazu angehalten, Texte umzugestalten und eigene zu entwerfen.

Interkulturelles Lernen

In der Auseinandersetzung mit Literatur – auch in unterschiedlicher medialer Vermittlung – wird der rezeptive und produktive Umgang mit literarischen Texten unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens entfaltet:

- Literatur bietet die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Wirklichkeitsentwürfen in Vergangenheit und Gegenwart
- literarische Texte bieten die Möglichkeit, die von den Texten vorgegebenen Probleme auf die eigene Erfahrungswelt zu beziehen sowie sich in andere Sehweisen hineinzuversetzen
- literarische Texte bieten einen besonderen Anreiz, unterschiedliche Formen der kontextuellen Einbettung und vielfältige ästhetische Gestaltungsweisen zu erkunden
- literarische Texte bieten eine breite Palette an Möglichkeiten, eigene kreative Tätigkeit im Kontext der Bearbeitung literarischer Texte aktiv zu erproben und zu entwickeln.

Literaturwissenschaftliche Ansätze und Verfahren

Die Auseinandersetzung mit Literatur geschieht auf der Grundlage unterschiedlicher literaturwissenschaftlicher Ansätze:

- auf den Text bezogene Form- und Strukturbeschreibung: z. B. Erzählperspektive, Figurenkonstellationen, Ironie
- auf den Autor bezogene biographische und psychoanalytische Zugänge
- auf den Leser bezogene rezeptionsästhetische und rezeptionsgeschichtliche Perspektive
- auf den Kontext bezogene literatur- und kulturgeschichtliche Perspektive.

Perspektivwechsel

Auf inhaltlicher und thematischer Ebene werden im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität kultur- und geschichtsbedingte Spannungen zwischen eigener und als fremd wahrgenommener Kultur aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert, z. B.:

- die Darstellung der eigenen Kultur im Spiegel der als fremd empfundenen Kultur, z. B. Dido Satriyo „Benden Selâm Söyle Anadolu’ya“; Mıgırdiç Margosyan „Gâvur Mahallesi“; Max von der Grün „Leben im gelobten Land: Ausländer in Deutschland“; Annelies Schwarz „Hamide spielt Hamide“; Zaven Biberan „Yalnız“
- die Darstellung der als fremd empfundenen Kultur im Spiegel der eigenen Kultur, z. B. Sait Faik (hemen bütün öykülerinde); Yılmaz Karakoyunlu „Salkım Hanım’ın Taneleri“; Fakir Baykurt „Koca Ren“; Füzûzan „Yeni Konuklar“; Mario Levi „Bir Şehre Gidememek“.

Auf produktiver Ebene wird die Perspektive des Originals um die eigene ergänzt:

- Sachtexte dienen als Grundlage für die Erstellung eigener literarischer Texte.
- Literarische Texte bieten die Grundlage für den Entwurf von Sachtexten.

Die unterschiedliche mediale Vermittlung von Literatur durch Film, Hörspiel, Theater, Lesung usw. konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit anderen perspektivischen Sichtweisen:

- Zum einen geht es um die Umsetzung literarischer Texte (z. B. die filmische Realisierung eines Romans), durch die die im Unterricht gelesene Fassung ergänzt wird.
- Zum anderen können mehrfach kodierte Texte auch eigenständiger Baustein einer Unterrichtsreihe sein, wenn zu umfangreiche oder komplexe literarische Texte über die Realisierung als Film, Hörspiel oder Theaterproduktion unter Einbezug exemplarischer Auszüge im Original behandelt werden. Sie geben auch Anlass zu eigenen Produktionen im Rahmen der schulischen Möglichkeiten.

Komplementärer Einsatz analytisch-interpretierender und produktionsorientierter Ansätze

Während die analytisch-interpretierenden Verfahren wissenschaftspropädeutische Methodenkompetenzen und wissenschaftsorientierte Kommunikation einüben, eröffnen produktionsorientierte Ansätze Raum für kreativ-gestaltende, subjektive und empathische Zugänge zu literarischen Texten und sollten deshalb in ausgewogenem und einander ergänzendem Maße bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden. Produktionsorientierte und analytisch-interpretierende Verfahren sollten in regelmäßigen Abständen mit den Schülerinnen und Schülern bezogen auf ihre Leistungsfähigkeit in Interpretationsprozessen und im Spracherwerbsprozess evaluiert werden.

Literarische Texte in zeitgenössischer und historischer Perspektive

Der Umgang mit Literatur erfolgt anhand der Erschließung zeitgenössischer Texte sowie von Texten in historischer Perspektive.

- Der Türkischunterricht in der gymnasialen Oberstufe nimmt teil an der literarischen Entwicklung in den Ländern des Bezugsraums. Er berücksichtigt daher zeitgenössische Texte, auch solche literarisch-experimenteller Art sowie Texte aus dem Bereich der Populärliteratur, und Texte in historischer Perspektive. Der Einbezug der historischen Perspektive bereichert den inhalts- und problemorientierten Ansatz durch die kontrastive Betrachtung thematisch verwandter Texte unterschiedlicher Epochen.
- Die Auswahl literarischer Texte sollte im Hinblick auf jegliche verbindliche Autoren- oder Werkliste („Kanon“) offen sein für Revision, Erweiterung und Änderung durch Berücksichtigung bislang unbeachteter Texte vor dem Hintergrund neuer Erfahrungen und veränderter Sichtweisen (Aktualität).
- Für den Türkischunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist die Auseinandersetzung mit narrativen, dramatischen und lyrischen Texten verbindlich.

Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten

Aufbauend auf dem offenen Textbegriff des Lehrplans Türkisch für die Sekundarstufe I, der unterschiedliche Textsorten verschiedenartig nach inhaltlichen, formalen und funktionalen Kategorien definiert, wird der rezeptive und produktive Gebrauch von Sach- und Gebrauchstexten weiter ausdifferenziert. Dieser Gebrauch richtet sich aus am Leitziel des interkulturellen Lernens und an einer pragmatisch-funktionalen Orientierung an komplexen Verwendungssituationen.

Im Folgenden werden die Dimensionen kommunikativen Handelns für die Arbeit mit Sach- und Gebrauchstexten im Hinblick auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Methodenkompetenzen exemplarisch dargestellt; diesen Dimensionen werden von den Lehrenden und Lernenden jeweils spezifische Textsorten aus dem Bereich der Sach- und Gebrauchstexte zugeordnet.

Alltagsorientierte Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Methodenkompetenzen im

- rezeptiven und produktiven Umgang mit Formen der Gesprächsführung, z. B. narrative Formen im Alltag (Anekdoten/persönliche Geschichten im mündlichen Gespräch), Formen der Selbstdarstellung (über sich selbst sprechen – Aspekte der eigenen Biographie, Wohnen und Arbeiten usw.), der Meinungsäußerung und der argumentativen Auseinandersetzung (Meinungen vertreten und in Alltagszusammenhängen differenziert darlegen; aktiv eine Position vertreten und den Standpunkt im Gespräch argumentativ entwickeln), Entscheidungen treffen und Ergebnisse aushandeln (Entscheidungen/Konsens herbeiführen, Lösungen im Gespräch aushandeln), Erarbeiten des rezeptiven und produktiven Umgangs mit den o. g. Formen im Klassen-/Kursgespräch sowie an Hand von Trainingsprogrammen und authentischen Materialien aus Radio und Fernsehen, z. B. Formen des Meinungs Austausches in Talkshows oder Podiumsdiskussionen

- Vermitteln zwischen Sprechern verschiedener Sprachen (Dolmetschen, Übersetzen)
- rezeptiven und produktiven Umgang mit Schrifttexten und unterschiedlich medial vermittelten Texten zur Bewältigung konkreter Lebenssituationen: Untersuchung und Entfaltung der eigenen alltäglichen Schreibkultur: z. B. Formen des schulischen Schreibens, Formen des privaten Schreibens.

Berufsorientierte Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Methodenkompetenzen in

- mündlicher Kommunikation: Anpassen und Verfeinern der Formen der Gesprächsführung in den speziellen Situationen eines Bewerbungsgesprächs oder in berufsorientierten, zwei- und mehrsprachigen Situationen der Sprachmittlung, z. B. im Kontext von Berufspraktika
- schriftlicher Kommunikation: Sichten und Auswerten von Stellenanzeigen, Erkunden von Berufsprofilen.

Wissenschaftsorientierte Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Methodenkompetenzen in folgenden Bereichen: Sie verarbeiten komplexe Texte zu spezifischen Problemstellungen zielorientiert und entwickeln unterschiedliche Formen der Informationsentnahme nach Verarbeitungsinteresse und unterschiedliche Formen der Textverwertung (Thesenpapier, Kurzzusammenfassung usw.) für verschiedenartige Zwecke und Adressaten: z. B.

- an Hand von mündlichen Texten – z. B. Lehrer-/Schülervortrag – die typische Struktur eines Vortrags erarbeiten und in eigenen Referaten teilweise erproben
- im Kontext mit Hilfe von Problemfragen relevante Textpassagen erkennen und für die eigene Argumentation nutzen
- differenzierte Lesestrategien entwickeln, die für die rezeptive und produktive Textverarbeitung erforderlichen Merkmale von Fachsprache(n) erarbeiten, insbesondere im Hinblick auf textwissenschaftliche Aspekte von Fachsprache: fachliche Schlüsselbegriffe, alltagssprachlicher/fachlicher Gebrauch, Probleme der Übersetzbarkeit usw.

Bezugstexte für die sichere Verwendung der oben beschriebenen Kenntnisse, Strategien sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten ergeben sich aus der problemorientierten Themenstellung einer Unterrichtseinheit: journalistische, populärwissenschaftliche und wissenschaftliche Beiträge aus Zeitungen und Zeitschriften, aus Rundfunk und Fernsehen, aber auch in sich geschlossene Auszüge aus wissenschaftlichen Texten der Natur- und Gesellschaftswissenschaften. Wichtige Bezugstexte kommen aus den Sprach- und Literaturwissenschaften: Buch- und Filmkritiken, Interpretationen, biographische Texte usw. Solche Texte sind auch von besonderer Bedeutung als Textmodelle für schulspezifische Formen des Schreibens (z. B. Rezension, Leserbrief).

Literarisch/ästhetisch-orientierte Kommunikation: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Methodenkompetenzen, um

- die ästhetische Dimension von Sach- und Gebrauchstexten zu untersuchen und zu beurteilen/bewerten: z. B. Aspekte der politischen Rhetorik in Texten, Aspekte der unterschiedlichen medialen Vermittlung von Texten
- Sach- und Gebrauchstexte kreativ zu bearbeiten sowie eigenständig und adressaten-orientiert zu gestalten; besonderen Stellenwert hat hier die Fähigkeit, fremde Texte als „Vorlagen“/„Modelle“ für die eigene Textproduktion zu nutzen.

Umgang mit audiovisuellen Medien und Neuen Technologien

Audiovisuelle Medien und Neue Technologien werden in alltäglichen und spezialisierten, komplexen Verwendungssituationen zunehmend eingesetzt und lassen sich im sprachlichen Unterricht als Zugänge zu Kultur und Sprache vielfältig nutzen. Für den Unterricht eröffnen sie authentische Zugänge zur türkischen Kultur und Muster authentischer Sprachverwendung.

Ihre Verwendung erfolgt in drei Dimensionen:

- medial vermittelte Ausschnitte von Wirklichkeit als Gegenstand des Unterrichts (z. B. das Bild der Großstadt in verschiedenen Spielfilmsequenzen)
- Zugänge zu den formalen, funktionalen und ästhetischen Kategorien medialer Textformate (z. B. tv haber, tv belgeseli, video klip, sinema filmi)
- bewusste Begegnung mit authentischer Sprachverwendung zur Unterstützung der Sprachlernprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Gerade für einen dem interkulturellen Handeln und dem selbstbestimmten Lernen verpflichteten Türkischunterricht ist die Ausbildung einer ausgeprägten Medienkompetenz unumgänglich. Sie ist zu verstehen als Baustein einer Medienerziehung, die in themen- und problemorientierten Unterrichtssequenzen fachübergreifend mit anderen Fächern (z. B. Chancen und Gefahren des Fernsehkonsums, von Video- und PC-Spielen, Lernsoftware, Internet-Nutzung) zusammenwirkt. Der fachspezifische Beitrag des Türkischunterrichts kann auf Grundkenntnissen aufbauen, die die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I fachübergreifend im Umgang mit audiovisuellen Medien, mit mehrfach kodierten Texten und mit dem Computer erlangt haben.

In der gymnasialen Oberstufe zielt dieser Beitrag ab auf

- die Verbesserung der Sprachkompetenz durch Umgang mit den muttersprachlichen Medien
- die Kompetenz, vielfältige Medien rezeptiv und produktiv zu nutzen
- die handlungsorientierte Erarbeitung bzw. Erschließung formaler/ästhetischer Kategorien zum Verstehen, zur Analyse und zur Bewertung von medial vermittelter Information und
- die kritische Beurteilung der audiovisuellen Medien und Neuen Technologien hinsichtlich ihres Potentials und ihrer Begleiterscheinungen.

Audiovisuelle Medien

Im Umgang mit audiovisuellen Medien/Materialien (reklam, tv haber, tv belgeseli, video klip, sinema filmi) werden neben der inhaltlichen Arbeit v.a. zwei Ziele verfolgt: die Erweiterung der Sprachkompetenz und die Vermittlung von Medienkompetenz.

Dies bedeutet im Einzelnen: Schülerinnen und Schüler erweitern ihre schon in der Sekundarstufe I ausgebildeten Kompetenzen im Hörverstehen (bei rein auditiven und auch audiovisuellen Medien). Sie entwickeln diese Kompetenzen weiter, z. B. im Gespräch über diese Medien und deren Einfluss auf Informationsstand, Meinungsbildung, Lebensgestaltung und Wertsysteme in der Bevölkerung.

Sie entschlüsseln mehrfach kodierte Materialien, indem sie die Kodierungskanäle (Ton/Musik und Bild) zunächst separat beobachten und dann im Zusammenklang analysieren und reflektieren über Wechselwirkungen/Kongruenz. Dabei gilt es zu verstehen, wie Fragmente photographierter Wirklichkeit (Einzelbilder, längere Filmeinstellungen und am Schneidetisch zusammengefügte Filmsequenzen) zusammengefügt werden zu einer Geschichte, die Aufmerksamkeit und Gefühle eines Publikums ansprechen soll. Im Rahmen themen- und problemorientierter Unterrichtssequenzen analysieren sie

- Nachrichtensendungen und Dokumentarprogramme hinsichtlich der Angemessenheit, Wirkung (Länge der Beiträge und Einsatz von Archivbildern, Kommentarstimmen, Standfotos, Einzelbildern) und das Zusammenspiel von Bild- und Tonmaterial. Sie vergleichen verschiedene Darbietungen der gleichen Nachricht in verschiedenen Sendeanstalten sowie die Bedeutung verschiedener Nachrichtensendungen. Sie reflektieren mittels fachübergreifend erarbeiteter Kategorien medienkritisch die Qualität des Materials: die visuelle Gestaltung, das Verhältnis von Informationsgehalt und audiovisueller Aufbereitung (z. B. den Grad an Informations- bzw. Unterhaltungswert einer Nachricht)
- Werbespots im Zusammenspiel von Wort, Bild, Musik und dem damit verbundenen Kaufanreiz. Sie untersuchen sie im Hinblick auf ihre Motive, z. B. die Verwendung spezifischer Rollen oder Stereotypen
- Videoclips in der wechselseitigen Beeinflussung bzw. Verstärkung von Bild, Musik, Liedtext und Präsentation der Darsteller (Musik, Werbung zur Verkaufsförderung, Handlungsablauf, Botschaft), z. B. bei Unterrichtssequenzen zum Thema Jugendkultur
- Spielfilme und Spielfilmsequenzen: Ihr Einsatz kann erfolgen unter inhaltlichen und filmspezifischen Perspektiven, z. B.
 - Analyse, Deutung und Bewertung der inhaltlichen Elemente
 - Behandlung einer literarischen Vorlage auf der Grundlage einer Literaturverfilmung
 - Nutzung von Filmen oder Filmsequenzen für die Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit oder ihrer Sichtweisen und als Einblick in Geschichte und Mentalitäten in der Bezugskultur
 - Analyse unter filmspezifischen Perspektiven etwa hinsichtlich des filmischen Entstehungsprozesses, der Elemente filmischer Bildsprache (wie Kamera-technik, Kamerabewegungen, Schnitttechnik und ihrer Wirkung auf Zuschauer

er), der Integration von Bild, Dialog und Musik und der Drehbuchanalyse (z. B. auch Vergleich von literarischen Werken und unterschiedlich werkgetreuen Filmversionen)

- Sie schulen sich in methodisch vielfältigen, sprachproduktiven und kreativen Aktivitäten:
 - Vorbereitende Verfahren: z. B.: mit vorgelegten, aus der Filmsequenz herausgefilterten Kernbegriffen eine Geschichte erzählen, anhand des vorliegenden bzw. von der reinen Tonspur rekonstruierten Textes über Visualisierungen spekulieren
 - Begleitende Verfahren: z. B.: eine Sequenz genau beschreiben, Filmeinstellungen und ihre kameratechnischen Eigenarten benennen, Lerngruppe aufteilen: eine Hälfte vor dem Bildschirm, die andere hinter dem Gerät oder außerhalb des Raums
 - Fortführende Verfahren: z. B.: die andere Gruppe über den beobachteten Kanal (Bild bzw. Ton) informieren; zum Bild eine sinnvolle Tonspur entwerfen (und umgekehrt) und das eigene Produkt mit der vollständigen Vorlage vergleichen.

Außerdem können Schülerinnen und Schüler produktionsorientiert medial gestalten, indem sie

- zu einem Filmausschnitt eine Drehbuchsequenz erstellen
- zu einem narrativen Teil der Drehbuchvorlage eine Dialogsequenz entwerfen
- das Medium selbst für produktive Gestaltung nutzen (Dokumentation von Lernprozessen, Umsetzung einer Kurzgeschichte in ein Hörspiel, Produktion eines Videos zum internationalen Schüleraustausch, Herstellung einer Videosequenz an Hand eines eigenen Filmskripts oder zur szenischen Präsentation einer literarischen Vorlage: z. B. eines Szenenausschnitts aus einem Drama).

Neue Technologien (Elektronische Medien)

Die Neuen Technologien stellen zunehmend wertvolle Quellen und Werkzeuge für die Arbeit im Sprachenunterricht dar. Mit Blick auf die Entwicklung der nächsten Jahre (u. a. die Ausstattung der Schulen) sei hier versucht, ihren Beitrag zum fortgeschrittenen Türkischunterricht in den Blick zu nehmen.

Durch ihre mediale Vielfalt (sowie die Unterstützung eines prozessorientierten, aktiven Lernens) stärken die Neuen Technologien vernetztes Denken sowie produktionsorientierte und offenere Lern- und Arbeitsformen, die die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler unterstützen können. Hier sind vor allem folgende zu nennen:

- Anwendungen zum Üben oder Festigen der türkischen Lexeme oder Strukturen und zur Erweiterung des Faktenwissens (**tutorielle Lernwerkzeuge**), wobei die Schülerinnen und Schüler sich selbst als Forschende erproben können (Lernsoftware, Enzyklopädien etc.)
- Anwendungen, die Lernenden ermöglichen, in einem geschlossenen System Materialien zur türkischen Sprache und Kultur für die Verwendung im Unterricht zu finden (**Ressourcen**)

- **dynamische Werkzeuge**, die Lernenden die Aufbereitung und Verarbeitung von Informationen und damit die Festigung und Vertiefung von Wissen ermöglichen
- **Telekommunikation**, die als ein dynamisches Medium Interaktion mit anderen Benutzern und Auffinden von Informationen im globalen Kontext ermöglicht.

1) Tutorielle Lernwerkzeuge: Sprach- und Kommunikationstrainer, multimediale Kurse zu fachsprachlichem Türkisch, Lernspiele, Rechtschreib- und Textbearbeitungsprogramme

Die Schülerinnen und Schüler verwenden diese Medien zur Ausweitung und Aktualisierung ihrer Sprachkompetenz und zur sprachlichen und inhaltlichen Optimierung ihrer Arbeitsergebnisse, z. B. multimediale Sprachprogramme fortgeschrittenen Niveaus zur Wortschatz- und Grammatikarbeit. Dabei unterstützen diese Programme die Schülerinnen und Schüler in ihrem Forschungsanliegen und Lerninteresse, insofern sie Referenzmaterialien oder Lernhilfen, Erläuterungen oder andere unterstützende Informationen zum Ermitteln der Lösungen anbieten.

2) Ressourcen für den Unterricht: (Lern-)Enzyklopädien, elektronische Wörterbücher, Datenbanken

Mittels dieser Ressourcen, die dem Finden von Informationen dienen, entwickeln die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Entnahme türkischsprachlicher Informationen aus Programmen auch anderer Fachrichtungen und zur Integration dieser Erkenntnisse in themen- und problemorientierte Unterrichtssequenzen, z. B. als Recherche nach aktuellen landeskundlichen Informationen oder türkischsprachigen Texten/Filmen/Ereignissen oder zur selbstständigen Erstellung von Anmerkungen zu Texten.

Die Textverarbeitung verwenden die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe insbesondere als Lernwerkzeug für die Überprüfung und kreative Gestaltung von Texten.

3) Dynamische Werkzeuge für den Türkischunterricht: Thesaurus/Synonymwörterbücher, Textverarbeitung, Konkordanzprogramme, von der Lerngruppe erstellte verwendungsspezifische Wörterbücher, Multimedia-Autorenprogramme und Hypertexte

Bei entsprechender Ausstattung der Schule können Schülerinnen und Schüler gefundene Informationen mit dynamischen Werkzeugen weiter aufbereiten, nutzen und verarbeiten. Insofern dienen sie der Wissensbildung und -verarbeitung sowie der Einübung in Arbeitsweisen, die in der Facharbeit und in Präsentationen im Unterricht genutzt werden können.

Die Schülerinnen und Schüler verwenden

- die Textaufbereitungsfunktion der verschiedenen Textverarbeitungsprogramme (Konkordanzprogramme, Thesaurus etc.) zur eigenen sprachlichen Weiterentwicklung, beispielsweise mit selbst erstellten und ergänzten Lernerwörterbüchern (die den individuell erarbeiteten Sprachzuwachs enthalten), und zur sprachlichen Erforschung von Texten und Werken sowie
- ggf. Autorenprogramme oder Textverarbeitungen, um im Zusammenwirken mit Multimedia-Programmen und elektronischen Nachschlagewerken eigene

Lernerdossiers oder Materialsammlungen zu erstellen. Dabei werden sie ggf. vertraut gemacht mit *Hypertext*.

Sie reflektieren darüber hinaus mittels fachübergreifend erarbeiteter Kategorien medienkritisch die Qualität der verwendeten Programme: die visuelle Gestaltung, das Verhältnis von Informationsgehalt und audiovisueller Aufbereitung (den Grad an Bildungs- und Unterhaltungswert), die zielgerichtete Nutzung multimedialer Möglichkeiten im Vergleich z. B. zu Druckmedien.

4) Telekommunikation (Internet)

Mittels entsprechender Kommunikations- und Datenübertragungssoftware sollen im Rahmen der Ausstattung ihrer Schule Schülerinnen und Schüler

- international die türkischsprachige Kommunikation auf fortgeschrittenem Niveau pflegen sowie
 - Informationen oder Materialien zum türkischsprachigen Kommunikationsraum beschaffen und austauschen lernen,
- um komplexe Aufgabenstellungen und Projekte der verschiedensten Art integrativ und produktiv bearbeiten zu können.

Dies bedeutet, dass ihnen Gelegenheit gegeben wird, sich vertraut zu machen mit *E-Mail*, Suchmaschinen, elektronischen Online-Archiven oder *Hypertext*, und dass sie diese über die Grenzen der eigenen Schule hinausgehenden Kommunikations-, Recherche- und Archivierungsmöglichkeiten im Rahmen themen- und problemorientierter Unterrichtssequenzen nutzen lernen.

E-Mails haben in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung: Über die in der Sekundarstufe I entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus können Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe *E-Mail*-Projekte selbstständig anbahnen oder aufrecht erhalten, Kontakte mit einer Partnerschule ausbauen, indem sie alters- und stufenspezifische Themen (Berufswünsche, Ausbildungssysteme, Arbeitsmigration), aktuelle politische Fragen und fachübergreifende bzw. fächerverbindende Projekte verfolgen.

Für die **Nutzung des World Wide Web (www) und elektronischer Online-Archive** des türkischsprachigen Raums

- entwickeln sie Strategien zur zielgerichteten, die Datenfülle eingrenzenden Suche nach relevanten Informationen mittels geeigneter elektronischer Suchmaschinen und aussagekräftiger Stichworte und
- erstellen sie Verzeichnisse thematisch relevanter Adressen (*bookmarks*) und themenorientierte Materialsammlungen.

Sie beschaffen, z. B. zur Vorbereitung einer Studienfahrt oder zum Schauplatz einer Unterrichtslektüre

- touristische oder landeskundliche Informationen im www oder per *E-Mail* bei bekannten Adressen (Tourismus-Agenturen, Verbänden, Organisationen, Regierungen)
- geographische, wirtschaftliche, soziologische Informationen (Karten, Stadtpläne, Wegbeschreibungen, Photos, Statistiken etc.) in Archiven und Online-Datenbanken oder im www.turk.Suchmaschinen/adressen
- Texte, z. B.
 - Materialien zu aktuellen Ereignissen (Wahlen, kulturelle oder politische Umwälzungen, Konferenzen/Kongresse) oder Werken (Literatur, Musik, Filme etc.)

- literarische Werke (einer Epoche, bestimmter Autorinnen oder Autoren etc.).

Sie machen sich vertraut mit der elektronischen Textsorte des *Hypertext*, der den einen Textwortlaut mit Querverweisen auf andere relevante Textpassagen, außertextliche Erläuterungen, Indices, Nachschlagewerke oder weiterführende Adressen verbindet. Bei geeigneter Ausstattung der Schule üben sie sich darin, selbstständig Hypertexte zu erstellen.

Besonders beim Umgang mit den audiovisuellen und elektronischen Medien erweitern sie sowohl

- ihre sprachliche Kompetenz durch kontinuierliche themengebundene Spracharbeit und Umgang mit anderen Muttersprachlern sowie authentischen Materialien fortgeschrittenen Niveaus
- ihre methodische Kompetenz in der Nutzung von Programmen und Übermittlungssoftware als auch
- ihre Fähigkeiten, mittels der Neuen Technologien projektartige Aufgabenstellungen zu bearbeiten.

Kompetenzen für den kritischen Gebrauch der Neuen Technologien in der Schule

Schülerinnen und Schüler sichten die Materialien kritisch in Bezug auf die Aufgabenstellung und prüfen die Qualität, Authentizität, Relevanz und Glaubwürdigkeit der erhaltenen Informationen.

Sie integrieren ihre Auswahl in andere Materialien und verarbeiten sie für die Präsentation ihrer Ergebnisse.

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren – wie bei Internet-Aktivitäten in anderen Fächern – Lernwege, Strategien und das Verhältnis von Aufwand und Ertrag bei der Ermittlung relevanter Informationen.

2.3.4 Methoden und Formen des selbstständigen und kooperativen Arbeitens

Türkischunterricht, der den pädagogischen Prinzipien der Handlungs- und Schülerorientierung verpflichtet ist, sieht die bereits in der Sekundarstufe I angelegte Förderung und Erweiterung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens (s. a. Kapitel 2.1) als wesentliche Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen im Hinblick auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und Studierfähigkeit zunehmend mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen, wobei sie die Zusammenarbeit mit anderen brauchen, um ihre eigenen Verstehens- und Problemlösungsprozesse einzuschätzen.

In den Kapiteln 2.3.1 bis 2.3.3 sind explizit und differenziert fachliche Methodenkompetenzen dargestellt, bezogen auf die Bereiche des interkulturellen Lernens, des sprachlichen Handelns, systematischen Spracherwerbs und der Sprachreflexion sowie auf der pragmatischen Ebene des rezeptiven und produktiven Umgangs

mit Texten aller Art. In diesem Kapitel werden die Methoden und Formen selbstständigen und kooperativen Arbeitens in allgemeiner Form unter vier Aspekten zusammengefasst, denen die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Kompetenzen zugeordnet werden.

Die Konzeption des Türkischunterrichts der gymnasialen Oberstufe stellt an die Schülerinnen und Schüler Anforderungen an folgende Kompetenzebenen des kooperativen und selbstständigen Arbeitens:

Sich des eigenen Lernens und der eigenen Lernprozesse bewusst werden, Einfluss darauf nehmen, sich darüber austauschen

- Bedingungen für das eigene Lernen herausfinden und beeinflussen: z. B. den eigenen Lerntyp (analytisch, erfahrungsbezogen, kognitiv abstrakt, kommunikativ-kooperativ, visuell oder auditiv geprägt) berücksichtigen
- Planung und Organisation des selbstständigen Lernens: z. B. Arbeitseinteilung für die Zeitspanne einer Unterrichtssequenz (etwa bei der Lektüre von Ganzschriften); über individuelle Lernstrategien und -techniken entscheiden
- Dokumentation von Ergebnissen: z. B. Arbeitsergebnisse selbstständig sichern, protokollieren, dokumentieren; eigene Ergebnisse sichern, sodass sie längerfristig verfügbar sind; Lernertagebuch führen
- Nutzung außerunterrichtlicher bzw. außerschulischer Angebote zur Erweiterung der Sprachkompetenz im Türkischen: z. B. Herausforderungen suchen, um die eigene Sprachkompetenz zu erweitern (etwa Kinobesuch, Lesungen mit türkischen Autorinnen und Autoren), neue fachliche Bereiche erschließen (etwa türkische Literaturabende); Informationsbeschaffung (z. B. Bibliotheken, Zentrum für Türkei-Studien)
- Evaluation der eigenen Lernprozesse und Ergebnisse.

Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen übernehmen

- z. B. selbstständige Nutzung und Herstellung fachbezogener Arbeitsmittel: mit Nachschlagewerken sachgerecht umgehen; mit elektronischen Dateien arbeiten; einen lerngruppenbezogenen Wortschatz aufbauen; eine individuelle Lernergrammatik zum Sammeln von Fehlerschwerpunkten führen
- „produktiver“ Umgang mit Fehlern: z. B. Strategien entwickeln, Fehler selbst zu erkennen, zu analysieren, zu bewerten und zu korrigieren; Fehlerschwerpunkte erkennen und gezielt beseitigen
- praktische Sensibilisierung für mehrere Sprachen und Kulturen: z. B. Begegnungen mit der türkischen Kultur realisieren durch die Nutzung der Kommunikationstechnologien, Brief- und Schulpartnerschaften, Kontakte zu türkischen Muttersprachlern, Schüleraustauschprogramme, Strategien zur Identifikation und Analyse von Missverständnissen in der Kommunikation anwenden, Kommunikationsschwierigkeiten antizipieren lernen/Sensibilität dafür entwickeln.

Komplexe Themen-, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig bearbeiten:

- den Lerninhalt auf Relevanz für den eigenen Anwendungshorizont wahrnehmen und prüfen; sich an Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligen; Aspekte, Aufgaben als subjektiv interessant und bedeutsam erfahren

- Aktivierung von Erfahrungen, Vorwissen, „Vor-können“: z. B. relevantes inhaltliches und sprachliches Vorwissen aufbauen und aktivieren und die Aufmerksamkeit fokussieren; erweiterte Kenntnisse in Techniken zum Bereitstellen und Ordnen von Inhalten erwerben, z. B. Zusammenstellung von Vorwissen zu einem Themenkomplex, „brainstorming“ in Kleingruppen, Erstellen von Wortdiagrammen, Wortschatzlisten und Strukturskizzen
- Planung längerfristiger Arbeitsvorhaben: Strategien des Recherchierens entwickeln; Sachthemen selbstständig erarbeiten (Arbeits- und Thesenpapiere, Referate, Dossiers); Sicherheit in Techniken der Textproduktion gewinnen
- Präsentation von Ergebnissen: gewonnene Informationen, Ergebnisse und Bewertungen adressatenbezogen darstellen; Arbeitsergebnisse von Gruppenprojekten unter Einsatz geeigneter Medien (z. B. Folie, Arbeitsmappe, Schaubilder, Video, Tonbänder, Photos) und Darstellungstechniken (z. B. Ausstellung, Wandzeitung, szenische Darstellung, Schülerzeitung) präsentieren.

Soziales und kooperatives Lernen

- in Zusammenarbeit mit anderen soziale Lernkompetenzen gewinnen: z. B. bei der Gruppenarbeit Verantwortung für die Aufgabenwahrnehmung übernehmen; die eigene Funktion reflektieren
- kooperative Lernprozesse: Bereitschaft zeigen, im Fachunterricht sowie im projektorientierten und fächerverbindenden Arbeiten mit der Gruppe und für die Gruppe einvernehmlich, zielgerichtet und effizient tätig zu werden; Vorzüge des Koordinierens, des gegenseitigen Informierens, Unterstützens und Korrigierens, der Gesprächsführung anwenden; Verantwortung für die Gruppe übernehmen
- fachübergreifende und fächerverbindende Lernprozesse: bei übergreifenden Problemfeldern und kooperativen Ansätzen mit anderen Fächern thematische Verknüpfungen und fachliche Zusammenhänge erarbeiten; in projektorientiertem Arbeiten mit anderen kommunizieren und kooperieren; Unterrichtsergebnisse aus anderen Fächern zu einem Thema dokumentieren und vorstellen; Wissen und methodische Fähigkeiten, die im Fachunterricht erworben wurden, als Beiträge zur Lösung eines komplexen Problems einbringen und dadurch die Bedeutung des Gelernten für die Bewältigung lebensweltlicher Situationen erfahren; die Bezüge zwischen verschiedenen Wissenschaftsbereichen (wissenschaftlichen Disziplinen) erkennen und in einzelnen Unterrichtsfächern nachweisen.

2.4 Obligatorik und Freiraum

In den vorausgehenden Abschnitten des Kapitels 2 sind – nach Bereichen des Faches geordnet – Lernziele, Lerninhalte und Themen für den Türkischunterricht 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 sollen, wenn sie mit Erfolg am Türkischunterricht 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 *Gemeinsamen 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. Für die anderen Bereiche des Türkischunterrichts – Interkulturelles Lernen und soziokulturelle Kenntnisse/Umgang mit Texten und Medien/Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens – existiert noch kein gemeinsames europäisches Bezugssystem, mit dem Lernerfolge nach Niveaustufen beschrieben werden.

Von den Schülerinnen und Schülern, die erfolgreich am Türkischunterricht der gymnasialen Oberstufe teilgenommen haben, werden die im Folgenden aufgeführten sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten verbindlich erwartet. Sie entsprechen im GK in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen und Mündlicher Sprachgebrauch/Interaktion in aller Regel der Stufe C1 (= *Effective Proficiency*), in den übrigen Bereichen mindestens der Niveaustufe B2 (= *Vantage*); im LK entsprechen die verbindlich erwarteten sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten in allen Bereichen der Stufe C1 (= *Effective Proficiency*), gelegentlich weisen sie noch etwas darüber hinaus.

	Grundkurs	Leistungskurs
Hörverstehen	Sie können umfangreichere gesprochene Texte verstehen, selbst wenn diese nicht klar gegliedert und Bezüge nicht ausdrücklich versprachlicht sind. Sie können alle Fernsehprogramme und Filme verstehen, sofern überwiegend die Standardsprache gesprochen wird.	Sie können gesprochene Sprache – medial vermittelte oder aktuell gesprochene – ohne größere Mühe verstehen. Dabei kann es sich auch um schnell gesprochene oder mehrdeutige Texte handeln, wenn sie Zeit gehabt haben, sich mit dem Akzent oder der Sprechsituation vertraut zu machen.

	<p>Diese Kompetenzen können unter folgenden Voraussetzungen erreicht werden: Das Hörverstehen wird in systematischer Progression von Jgst. 11 bis 13 geschult; die Schülerinnen und Schüler können geläufigen Fernsehprogrammen und Filmen folgen, wenn sie ggf. in Auszügen exemplarisch erarbeitet werden; sie können nach gezielter Vorbereitung sichere Aussagen machen zu thematischer Einordnung, Handlungsablauf usw. und können – jedoch nur in Bereichen, mit denen sie sprachlich und thematisch vertraut sind, – medial vermittelte Texte auch in Details verstehen.</p>	<p>Im LK können die Kompetenzen unter folgenden Voraussetzungen erreicht werden: Das in systematischer Progression von Jgst. 11 bis 13 geschulte Hörverstehen wird vertieft durch die regelmäßige Rezeption authentischer medial vermittelter und aktuell gesprochener Texte. Die Schülerinnen und Schüler können im Wesentlichen allen Programmformen und Filmen folgen und sichere und detaillierte Aussagen zu Thema, Handlungsablauf und Kontext machen, wenn sie sich zuvor den thematischen und kommunikativen Kontext erschlossen haben.</p>
Lese- verste- hen	<p>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.</p>	
	<p>Im GK kann die Niveaustufe unter folgenden Einschränkungen erreicht werden: Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, sich selbstständig komplexe Sach- und Gebrauchstexte, literarische Texte – zeitgenössische wie auch historische – zu erschließen, an ihnen sprachlich-stilistische Besonderheiten wahrzunehmen und diese im Hinblick auf ihre Wirkung zu beschreiben. Fachsprachliche Texte werden in ihren thematischen Zusammenhängen vorbereitend erarbeitet und Zugangsweisen zum Verständnis fachsprachlicher Texte thematisiert.</p>	<p>Für den LK bedeutet dies darüber hinaus: Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, sich in fachwissenschaftliche Texte unbekannter Wissensgebiete sprachlich und thematisch einzuarbeiten, da sie eigenständig über Lern- und Arbeitstechniken verfügen, die es ihnen ermöglichen, Texte hinsichtlich Sprache, Textsorte und behandelte Thematik adäquat zu erschließen und zu verstehen.</p>

Mündlicher Sprachgebrauch, Interaktion	<p>Sie können sich flüssig und spontan an Gesprächen beteiligen und dabei eigene Positionen klar vertreten. Sie können sachgerecht Ideen und Meinungen formulieren und sich mit ihren Redebeiträgen geschickt auf andere beziehen, wenn es sich um Themen aus eigenen Interessensgebieten oder um aktuelle Bezüge handelt.</p> <p>In Diskussionen können sie komplexe Sachverhalte klar darstellen, Teilaspekte in Ansätzen entwickeln und Vor- und Nachteile verschiedener Positionen erörtern.</p>	<p>Sie können sich geläufig und flüssig an Gesprächen und Diskussionen beteiligen und verfügen über ein ausreichendes Repertoire idiomatischer Redemittel, um sach- und adressatengerecht Ideen und Meinungen formulieren zu können. Sie können mit Geschick Bedeutungen nuanciert versprachlichen und wirksam in formellen und informellen Situationen einsetzen. Bei Schwierigkeiten, sich intentionsgemäß verständlich zu machen, können sie ihren eigenen Beitrag geschickt abwandeln, restrukturieren und weiter entwickeln.</p>
	<p>Dieses Kompetenzniveau wird im GK erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler sich thematisch und sprachlich vorbereitet in den ihnen vertrauten Formen der Sprachverwendung verständigen. Sie können in solchen Sprechsituationen ggf. ihre Redebeiträge auf andere zielorientiert beziehen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Redebeiträge adressaten-, themen- und interessenbezogen in den ihnen vertrauten Formen der Sprachverwendung ein und übernehmen im Rahmen der ihnen bekannten Gesprächs- und Unterrichtsformen aktiv Gesprächsrollen mit unterschiedlicher Intentionalität, wenn ihnen Gelegenheit gegeben worden ist, diese thematisch und sprachlich vorzubereiten. Dann können sie auch komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen.</p>
Schriftliche Textproduktion	<p>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 begründet für oder gegen Positionen aussprechen. Sie können in umfangreicheren persönlichen Texten (z. B. Brief) die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen herausstellen und kommentieren.</p>	<p>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 darlegen und dabei die wichtigsten Punkte herausstellen. Sie können Texte unterschiedlicher Art in persönlichem Stil formulieren und sich stilistisch auf die anzusprechenden Leserinnen und Leser einstellen.</p>

Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, Korrektheit	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.	Sie machen selten Fehler, die kaum auffallen und von ihnen selbst korrigiert werden. Sie beherrschen also die sprachlichen Normen auf recht hohem Niveau.
	Diese Niveaustufe wird in Verwendungssituationen erreicht, auf die sich die Schülerinnen und Schüler vorbereitet haben. In Progression der Jgst. 11 – 13 verbessern sie zunehmend ihre Fähigkeit, Fehler zu erkennen, zu bearbeiten und zu vermeiden.	Für den LK bedeutet diese Niveaustufe, dass auftretende Fehler die mündliche und schriftliche Kommunikationsleistung kaum beeinträchtigen. Das angestrebte hohe Niveau kann im LK von den Schülerinnen und Schülern auch in nicht vertrauten Verwendungssituationen erreicht werden.
Ausdrucksvermögen, kommunikative „Reichweite“	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.	Sie verfügen über einen breiten Ausschnitt zielsprachlicher Mittel, sodass die meisten Themen von persönlichem und allgemeinem Interesse intentionsgemäß 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.
	Auf der Grundlage der wissenschaftspropädeutischen Anforderungsbereiche des Kapitels 5 erweitert sich diese Niveaustufe um gesichertes Ausdrucksvermögen in den Bereichen Textverstehen, Textanalyse und Textevaluation .	Auf der Grundlage der wissenschaftspropädeutischen Anforderungsbereiche des Kapitels 5 erweitert sich die Niveaustufe für den LK um gesichertes und differenziertes Ausdrucksvermögen in den Bereichen Textverstehen, Textanalyse und Textevaluation sowie in besonderen Spezialgebieten, in denen die Schülerinnen und Schüler gezielt ein besonders reichhaltiges Ausdrucksvermögen entwickeln (z. B. anwendungsorientierte Schwerpunkte, Reflexion über Sprache).

Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Kenntnisse

Exemplarisches soziokulturelles Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Sie sind mit der Lebenswirklichkeit der Türken in der Türkei und in den Migrationsländern vertraut und können an Hand exemplarischer Beispiele nachvollziehen, wie Menschen ihren Alltag leben, wie öffentliches Leben strukturiert ist, mit welchen Problemen und Chancen Heranwachsende konfrontiert sind und wie sich Probleme von globaler Bedeutung in der türkischsprachigen Welt auswirken. • Sie begreifen dieses Wissen als dynamisches Wissen, stellen es in Bezug zu ihren eigenen Einstellungen, Haltungen und Weltansichten und können zwischen Eigen- und Fremdperspektive vermitteln.
Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität	<ul style="list-style-type: none"> • Sie wissen und können durch Beispiele belegen, dass türkischsprachige Gesellschaften sprachlich, kulturell, ethnisch und sozial in komplexer Weise gegliedert sind, und haben sich exemplarisch mit den Lebensbedingungen, Sichtweisen und Interessen ausgewählter Bevölkerungsgruppen auseinander gesetzt.
Sensibilisierung durch Wahrnehmung und Perspektivwechsel	<ul style="list-style-type: none"> • 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 reflektierende Distanz herstellen und auch Teilnahme entwickeln.
Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsstrategische Parameter wie z. B. gezielte Beobachtungsfähigkeit, Sensibilität für Gestik, Mimik und Körpernähe, Antizipation, Vermeidung und Reparatur von Kommunikationsschwierigkeiten sind ihnen vertraut. • Sie verfügen über Strategien zur Vorhersage, Identifikation und Analyse von kulturbedingten Missverständnissen, 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. • Als bilingual und bikulturell Aufgewachsene erkennen sie ihre Übersetzer- und Mittlerrolle im Spannungsfeld multi-kultureller und multi-ethnischer Gesellschaften und verfügen über genügend Sprach- und Kommunikationskompetenz, um ihre Mittlerrolle in konkreten Konfliktsituation ausfüllen zu können.

Für den **Grund- und Leistungskurs** bedeutet dies aufgrund der Verpflichtungen in Kapitel 2.3.2: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein solides Orientierungswissen bezogen auf den Erfahrungsraum Türkei, ergänzt durch den vergleichenden Bezug auf Deutschland sowie auf ausgewählte Beispiele aus anderen europäischen Ländern im Hinblick auf die Erschließung von Alltagswirklichkeiten, von Themen und Problemen junger Erwachsener, von ausgewählten relevanten Aspekten des gesellschaftlichen und historischen Kontextes der Bezugskulturen sowie von Themen und Inhalten globaler Bedeutung.

Für den **Leistungskurs** bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler über ausgewiesene vertiefte und spezialisierte Kenntnisse im oben skizzierten Bereich verfügen:

- Umgang mit wissenschaftspropädeutischen Arbeitsweisen (z. B. Formen der Recherche und Dokumentation)
- differenzierte Kenntnisse – auch in der historischen Dimension – zu ausgewählten soziokulturellen Schwerpunkten der Bezugskultur.

Umgang mit Texten und Medien

Textanalytische Teilfertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Sie verfügen über umfangreiche Leseerfahrung in türkischer Sprache und sind in der Lage, authentische Texte zu lesen, die ein breites Spektrum von Textsorten (literarische bzw. fiktionale Texte, Sach- und Gebrauchstexte, unterschiedlich medial vermittelte Texte) abdecken. Sie können dabei die Struktur und wesentliche Merkmale von Textsorten erkennen. • Sie sind in der Lage, ihren Lesestil auf ihre Leseintention hin abzustimmen (suchendes Lesen, orientierendes Lesen, kursorisches Lesen, argumentatives Lesen, detailliertes Lesen, analytisches Lesen, kombiniertes Lesen). • Sie verfügen über ein Repertoire von Techniken und Methoden, um überwiegend zeitgenössische Texte, mitunter auch historische Texte, für einen bestimmten Verwendungszweck aufzuarbeiten und begründet zu bewerten, ob diese Texte in Teilen, vollständig oder gar nicht für ihre Verwendungszwecke geeignet sind. • 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.
---	---

Umgang mit literarischen bzw. fiktionalen Texten	<ul style="list-style-type: none"> • Sie verfügen über exemplarisches Wissen in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen narrativen Kurz- und Langformen, dramatischen Texten sowie einer repräsentativen Auswahl von Gedichten und sind mit den spezifischen Strukturen und Gestaltungsmöglichkeiten der verschiedenen Gattungen vertraut. • Sie sind in der Lage, literarische Texte im Sinne von Modelltexten als Orientierungsmuster für den eigenen gestaltenden Umgang mit Texten zu nutzen. • Sie kennen unterschiedliche methodische Ansätze in der Auseinandersetzung mit der Wirkung literarischer Texte. • Sie sind in der Lage, auch literarische Texte in historischer Perspektive (durch studierendes Lesen) zu verstehen.
Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten	<ul style="list-style-type: none"> • Im Umgang mit Sachtexten können sie weitreichende Ausschnitte der türkischen Wirklichkeit erschließen (öffentliches Leben, Gesellschaft, Wissenschaft, Beruf, Freizeit und Alltag). • Durch den Umgang mit Gebrauchstexten können sie sich durch gezielte Informationsentnahme in spezifischen Lebenssituationen orientieren und handlungsfähig sein. • Sie sind in der Lage, in einem berufs- oder wissenschaftsorientierten Interesse anwendungsorientierte Sach- und Gebrauchstexte sprachlich korrekt zu verfassen und die daran gebundene formelhafte Sprache mit ihren spezifischen Strukturen zu verwenden. • Sie können wissenschaftliche Beiträge und Berichte mit stärkerer Markierung von Fachsprache unter Verwendung entsprechender Hilfsmittel für die Informationsverarbeitung nutzen und für die eigene Textproduktion erproben.
Umgang mit medial vermittelten Texten	<ul style="list-style-type: none"> • Sie haben an Beispielen zur Film- bzw. Theateranalyse exemplarische Einblicke in den Umgang mit medialen Texten erhalten. • Durch ihre wiederholte Auseinandersetzung mit Inhalt und Struktur von aktuellen Berichten in Radio und Fernsehen und auch Unterhaltungsprogrammen haben sie Einblick in authentische Ausschnitte der türkischen Lebenswirklichkeit erhalten. • Sie sind in der Lage, sich begründet kritisch mit Inhalten, Darstellungsformen und Wirkungen dieser Programme auseinander zu setzen. • Sie können auch komplexer angelegte Radio- und Fernsehsendungen zu Themen des gesellschaftlichen, beruflichen oder akademischen Lebens verstehen und dabei sowohl die Einstellung und Meinung der Sprechenden als auch den Informationsgehalt erkennen und bewerten.

Dies bedeutet für den **Grund- und Leistungskurs**: Die Schülerinnen und Schüler haben Kenntnisse und Handlungssicherheit in der Auseinandersetzung mit folgenden Gebieten des Umgangs mit Texten und Medien erworben:

- anwendungsorientierte Verwendung des Türkischen – v. a. in berufs- und wissenschaftsorientierter Kommunikation
- narrative Langformen – mehrere Beispiele und mindestens ein zeitgenössischer Roman
- dramatische Texte – darunter ein zeitgenössisches Drama sowie ein historisches Beispiel in einem exemplarischen Ausschnitt
- poetische Texte
- Spielfilme/Verfilmungen
- repräsentatives Spektrum von mehrfach kodierten Texten aus dem Bereich haberler, belgeseller, pembe diziler, müzik programları, spor *etc.*
- repräsentatives Spektrum von Sach- und Gebrauchstexten – v. a. aus dem Bereich berufs- und wissenschaftsorientierter Kommunikation
- repräsentatives Spektrum von analytisch-interpretierenden und produktionsorientierten Arbeitsweisen

Für den **Leistungskurs** bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler über ausgewiesene vertiefte und spezialisierte Kenntnisse in den folgenden Bereichen verfügen:

- wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen: z. B. Sprachreflexion, fachliche Methoden der Textanalyse
- berufs- und wissenschaftsorientierte Kommunikation: z. B. Fachsprache(n)
- die historische Dimension literarischer Texte sowie ausgewählte Schwerpunkte zu dramatischen, narrativen und poetischen Texten

Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen und die kontinuierliche Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Sie können Sprachlern-, Lese-, Hörverstehens- und Textentschlüsselungsstrategien anwenden. • Sie verstehen, wie die türkische Sprache strukturiert ist und in konkreten Situationen angewendet wird, und sie beherrschen in angemessener Form die Begrifflichkeit zur Beschreibung von Sprache. Diese Erfahrungen aus ihrer Muttersprache setzen sie in Bezug zur deutschen Sprache und ggf. in Bezug zu anderen Fremdsprachen (Sprachbewusstheit, Sprachreflexion). • Sie können fachbezogene Arbeitsmittel (z. B. Wörterbücher, Enzyklopädien, Glossare) selbstständig nutzen bzw. für das eigene Lernen herstellen. • Sie sind in der Lage, mit den neuen Kommunikationstechnologien (Lernsoftware und Multi-Media-Programme, Computer, Internet) kompetent umzugehen. Sie sind vertraut mit Informationsbeschaffung und Sprachenlernen per Internet und können dabei kritisch die Qualität der verwendeten Programme und Angebote reflektieren.
--	--

Komplexe Themen-, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig bearbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Sie kennen im Türkischen Techniken des Recherchierens und beherrschen grundlegende Techniken des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens (Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz). • Sie verfügen über adressatenorientierte (und themengerechte) Präsentationstechniken zur Auswertung komplexer Aufgabenstellungen. • Sie dokumentieren die Fähigkeit der selbstständigen Bearbeitung komplexer Aufgaben an Hand eines umfangreicheren Unterrichtsvorhabens, z. B. in einer eigenverantwortlich angelegten Facharbeit. Darüber hinaus sind sie in der Lage, Arbeitsergebnisse verwendungs- und adressatenorientiert zu dokumentieren (Protokoll, Referat).
Soziale und kooperative Lernfähigkeiten gewinnen	<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, ihre Arbeitsergebnisse angemessen zu präsentieren und zu evaluieren. • Sie sind in der Lage, Gespräche im Türkischen zu leiten bzw. zu koordinieren, und können mit Strategien der Konfliktbewältigung situationsgerecht umgehen.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist Aufgabe des Türkischunterrichts, 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 Verantwortlichkeit 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 Lernsituationen, 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.

Fachspezifisch bedeutet dies:

- Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der thematischen Schwerpunktsetzung und Ausdifferenzierung eines Themas, an der Textauswahl und an der Gestaltung von Textarrangements
- Einsatz von produktionsorientierten Verfahren und schüleraktivierenden Methoden
- Reflexion individueller und kooperativer Lernprozesse und Bewusstmachung der Funktionalität unterrichtsmethodischer Verfahren: Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Auswahl geeigneter Arbeitsformen
- zeitweilige Übertragung der Moderatoren-, Steuerungs- und Korrekturfunktion auf die Schülerinnen und Schüler
- Schaffung von Freiräumen für sprachliche Interaktion, für Eigeninitiative und Kreativität.

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 Progression aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

Fachspezifisch bedeutet dies,

- dass die Bereiche des Faches – Sprache, Interkulturelles Lernen/soziokulturelle Themen und Inhalte, Umgang mit Texten und Medien, Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens – in der Gestaltung der Unterrichtssequenzen systematisch entfaltet werden
- dass die Bereiche des Faches den Schülerinnen und Schülern für die Strukturierung eines komplexen Lernprozesses in thematischen Zusammenhängen bewusst gemacht werden, damit sie selbst den eigenen Lernprozess steuern und bewerten können und damit sie im Sinne wissenschaftspropädeutischer Bildung über ein Modell komplexer sprachlicher Lernprozesse verfügen.

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.

Fachspezifisch bedeutet dies:

- die in den Bereichen des Faches ausgewiesenen Methoden werden systematisch entwickelt und geübt
- Unterrichtsmethoden – z. B. Auswahl von Zugriffsweisen auf Themen und Texte, Formen der Lehr- und Lernorganisation – werden auf von den Schülerinnen

und Schülern zu erwerbende Methodenkompetenzen abgestimmt: Im Spannungsfeld von Lehrersteuerung und selbstverantwortlichem Lernen sind Lernsituationen so zu gestalten, dass die Lernenden durch die Reflexion des Lernprozesses zunehmend Verantwortung für den Lernweg, d. h. für den methodischen Gang des Unterrichts übernehmen können

- einsichtsgestütztes Lernen in Bezug auf das Verständnis sprachlicher und interkultureller Gegebenheiten und Lernprozesse ist somit von großer Bedeutung für die Entwicklung von Methodenkompetenzen
- die in den Bereichen des Faches dargestellte Konzeption der komplexen Lernsituation erfordert Methodenvielfalt und Variabilität der Unterrichtsverfahren, damit die Schülerinnen und Schüler in den Rollen von Vermittler, Forscher und Lernendem differenzierte Methodenkompetenzen entwickeln können.

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.

Stärker lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch) werden eingebettet in Lernsituationen, 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.

Es geht um Arbeitsformen, die *produktives Tun* fördern (z. B. Planungs- und Strukturierungsaufgaben, Materialaufbereitung, Referate, Facharbeit, Protokolle), es geht um eine Stärkung des *kommunikativen Handelns* (z. B. Gruppengespräche, Vorträge, Präsentationen, Debatten) und um *forschende Arbeitsformen* (z. B. Interviews, Recherchen, Fallstudien). Solche Arbeitsformen sollen planvoll in den Lernprozess einbezogen werden.

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. Dabei stehen elementares Lernen (Üben) und immanente Wiederholung in einem ausgewogenen Verhältnis zu Formen des problemlösenden Lernens.

- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und entsprechende Kompetenzen progressiv aufbauen und sichern: Kriterien sind hier wachsende Komplexität, zunehmende Handlungssicherheit und theoriegeleitete Reflexion.
- Medien sollten Lernsituationen schaffen helfen, die die Kommunikation und Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander fördern und dadurch zur interkulturellen Handlungsfähigkeit beitragen. Hierzu sind besonders E-mail und Internet sowie authentische audio-visuelle Materialien geeignet.

Für den Aufbau von Unterrichtsinhalten im Fach Türkisch gilt außerdem die Forderung nach **Exemplarität**. Angesichts der Fülle potentiellen Lernstoffs, die den Erwerb von Methoden verhindert, Probleme unnötig verdeckt und damit wissenschaftspropädeutisches Arbeiten eher unterdrückt, ist exemplarisches Arbeiten in allen Bereichen des Faches letztlich unerlässlich. Exemplarisches Arbeiten umfasst auch komplexe Fragestellungen, was den Prinzipien der Arbeit in der gymnasialen Oberstufe entspricht. Es ist eine Aufgabe des Türkischunterrichts, Exemplarität auf verschiedenen Ebenen deutlich werden zu lassen. Ein Unterrichtsinhalt kann exemplarisch werden, wenn er z. B. bedeutsam ist als

- Kommunikationssituation (z. B. Verbalisierung von Kommunikationshemmnissen, formelle Anfrage nach Studieninformation, Sprachvermittlung in mehrsprachigen Kommunikationssituationen, Vermitteln bei Missverständnissen)
- Text (z. B. für eine bestimmte Textsorte, für eine bestimmte Zeit, in einer bestimmten literarischen Auseinandersetzung, für ein bestimmtes Medium)
- Problem (z. B. für die aktuelle politische oder gesellschaftliche Diskussion: Staatsbürgerschaft; für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler: Zukunftsperspektiven)
- Methode (z. B. Internetrecherche über gesellschaftliche Organisationen; Nutzung von (Stadt-)Bibliotheken und (Hochschul-)Instituten.

Eng damit verknüpft ist die geforderte **Authentizität** der Unterrichtsinhalte. Gerade dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler in zwei Sprachen und Kulturen aufwachsen, wird die Bereitstellung von authentischen Materialien erleichtert. Gerade deshalb sind aber auch authentische Probleme und Fragestellungen in den Unterricht einzubeziehen, die wiederum zur Öffnung des Lernorts Schule beitragen.

Die genannten grundlegenden Prinzipien für den Aufbau von Unterrichtsinhalten werden weiterhin modifiziert und gesteuert durch Faktoren, die eine **Progression** des Türkischunterrichts ermöglichen. Die Unterrichtsinhalte sind so aufzubauen, dass sie dem Gebot zunehmender Komplexität des Materials und der Fragestellungen folgen. Dem entspricht ein Arrangement von Lerngelegenheiten, bei dem sich die Möglichkeit ergibt, sowohl in fachbezogenen als auch in fachübergreifenden Sequenzen Methoden und Arbeitsformen wiederholend einzuüben, um so eine größere Selbstständigkeit in ihrer Verwendung zu erreichen.

Auch auf der Ebene der **Gegenstände** ist im Sinne einer zunehmenden Vernetzung von Wissens-elementen sicherzustellen, dass Verknüpfungsmöglichkeiten gegeben sind. Wesentliches Element im Lernprozess sind alle Operationen, die den Vergleich ermöglichen und damit Wissen sichern helfen. Der Türkischunterricht ist

so zu organisieren, dass Vergleichsmöglichkeiten sowohl zwischen der deutschen und türkischen Kultur herzustellen sind. Das wird zunächst eher auf einer aktuellen als historischen Ebene möglich sein (politische, gesellschaftliche Probleme, Fragestellungen aus der Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler).

Ferner gehören die vielfältigen **Printmedien** zum unterrichtlichen Grundbestand. Sie bereichern in erheblichem Maße den Unterricht, weil ihre Authentizität auch in ihrer äußeren Form und Gestaltung besteht (Original-Zeitung vs. kopierter Text aus Zeitungen). Lesebücher, Anthologien oder Textsammlungen für den Türkischunterricht in der gymnasialen Oberstufe liegen bisher kaum vor. Dagegen sind auch schon immer für den Türkischunterricht die verschiedenen Formen aktueller Druckzeugnisse unterrichtliches Medium. Die Europaausgaben bekannter türkischer Tageszeitungen können geeignetes authentisches Material enthalten.

Unter den authentischen **auditiven und visuellen Medien** stellen Rundfunk und Fernsehen eine reiche Quelle für das Sprachlernen dar. Sowohl überregionale als auch nationale türkische Sender können ohne besonderen Aufwand innerhalb und außerhalb der Schule genutzt werden. Im Weiteren gilt, dass der hier verwendete Textbegriff ein breites Spektrum von multimedialen Materialien für den Türkischunterricht einschließt.

Traditionell wichtiges **Hilfsmittel** im Türkischunterricht ist das Wörterbuch. Neben dem einsprachigen Wörterbuch (Türkçe Sözlük – TDK) empfiehlt sich die Verwendung eines deutsch-türkischen Wörterbuches. Besondere Lernmöglichkeiten bieten multimediale Nachschlagewerke (CD-ROM) durch die Vernetzung von Information auf verschiedenen Ebenen. Auch die verschiedenen Suchfunktionen im Internet stellen ein in Zukunft immer wichtiger werdendes Hilfsmittel im Türkischunterricht dar.

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Damit sich vernetztes Wissen und Methodenkompetenzen in der Bearbeitung komplexer problemorientierter Aufgabenstellungen ausbilden können, werden Lernprozesse der gymnasialen Oberstufe in **Unterrichtsvorhaben** organisiert und gestaltet, die sich durch folgende Phasen eines allgemeinen Handlungsschemas kennzeichnen lassen:

- **Zielsetzung:** z. B. curriculare Vorgaben, schulinterne Abstimmungen, fachliche Präferenzen und Entscheidungen der Lehrkraft, Zieldiskussion
- **Planung:** z. B. vorgesehene Materialien und Texte, notwendige Arbeitshilfen, Aufgabenstellung, Lösungswege und Methodenschwerpunkte, Arbeitsformen
- **Durchführung:** z. B. Informationsbeschaffung/-aufnahme, Konkretisierung der Lösungswege und fachlichen Methoden, Gestaltung der Problemlösung, Präsentation der Lösungsergebnisse
- **Evaluation:** z. B. Lösungskritik, Transferverfahren, Anwendung unterschiedlicher Evaluationsverfahren (Fragebögen, Interviews, Lerngespräch, Tests usw.).

Diese Phasen gliedern nicht nur komplexe Unterrichtsvorhaben aus der Perspektive der Lehrenden; im Sinne des Erwerbs von Methodenkompetenzen müssen sie auch den Lernenden bewusst gemacht werden, indem sie aktiv an der Gestaltung der Lernprozesse in den vier Phasen beteiligt werden und lernen, komplexe Aufgabenstellungen prozessorientiert vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten.

Daraus ergibt sich zunächst auf der Makroebene von Unterrichtsvorhaben die Notwendigkeit, Transparenz herzustellen: Dies gilt für schulinterne Abstimmungen bezüglich der Ausgestaltung der Schwerpunkte und Progressionen in den Bereichen des Faches, die den Schülerinnen und Schülern vorliegen sollten. Dies gilt auch für Unterrichtssequenzen, die ebenfalls in den Eckpunkten zu Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation den Lernenden zu Beginn eines Vorhabens zur Verfügung stehen sollten, damit sie in geeigneter Weise an den unterschiedlichen Phasen beteiligt werden können (siehe 3.2: Schüler-, Gegenstands- und Methodenorientierung).

Das Handlungsschema eignet sich aber auch zur Durchführung von Unterrichtsvorhaben auf der Mikroebene – z. B. zur Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation einer Gruppenarbeit, einer Facharbeit, eines Unterrichtsprojekts (z. B. Korrespondenz mit Partnerschulen). Voraussetzung ist, dass das Handlungsschema frühzeitig in der Jahrgangsstufe 11 eingeführt und im Verlauf der Oberstufe systematisch in allen Teilbereichen und in vielfältigen Verwendungsbereichen erarbeitet, eingeübt und angewendet wird – z. B. in Anwendung auf ein Modell der Textproduktion, in der Interpretation eines Romans, in der Lösung einer soziokulturellen Problemstellung, in der Bearbeitung eines sprachlichen Trainingsprogramms.

Ein solcher Unterricht ist deutlich geprägt von eigenverantwortlichem, aktivem und selbstständigem Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Ein auf selbstbestimmtes Lernen abzielender Unterricht ist in besonderer Weise auf Phasen klar strukturierter und systematischer Steuerung durch die Lehrkräfte angewiesen. Gerade Lernsituationen, die auf Grund komplexer und problemorientierter Aufgabenstellungen hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellen, sollten durch vorstrukturierte Anleitungen und Hilfen entlastet werden. Die Qualität der Lernsituation hängt wesentlich davon ab, dass sich die Lernenden auf situiertes und auf systematisch erworbenes Wissen stützen können. Allerdings sind lehrergesteuerte und -strukturierte Phasen nur dann wirksam, wenn sie den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Nachdenken und Spielraum für die Entwicklung eines eigenen Gedankengangs lassen, d. h. übermäßige Engführung vermeiden und den sachbezogenen Handlungsspielraum der Lernenden nicht durch kurzschrittig fragend-entwickelndes Lehren einschränken.

Komplexe Unterrichtsvorhaben der gymnasialen Oberstufe bedienen sich demnach einer großen Vielfalt von Formen der Lern- und Lehrorganisation. Sie entwickeln Strategien sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten

- der Einzel- und Stillarbeit (in zeitlich eng begrenzten Phasen)
- der Partnerarbeit
- der Gruppenarbeit
- der Arbeit im Plenum der Lerngruppe

- der Arbeit in der schulischen Öffentlichkeit (Jahrgangsstufe, Oberstufe, Projektwoche, Schulfeste usw.)
- der Arbeit mit institutionellen Partnern (Experten in der Schulgemeinde, Partnerschulen usw.).

Während die Arbeit in der schulischen Öffentlichkeit und mit institutionellen Partnern in unterschiedlichen funktionalen Zusammenhängen vielfältige Formen europäischer und internationaler Mehrsprachigkeit nutzt, ist der Türkischunterricht der Oberstufe dem **Prinzip der Einsprachigkeit** verpflichtet.

Auf Grund der besonderen Bedeutung, die **kooperativen Arbeitsformen** im Unterricht zukommt, ist es unverzichtbar, Lernzeiten in Partner- und Gruppenarbeit zur intensiven Verwendung der türkischen Sprache zu nutzen. Dies kann durch verschiedene komplementäre Strategien gefördert werden: z. B. durch

- Vereinbarungen in der Lerngruppe
- Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge, die die Verwendung der Muttersprache erforderlich machen: Vorlesen und Vergleichen der Hausaufgaben, Einüben von Rollenspielen, Übungen zum darstellenden Lesen usw.
- Dokumentation und Auswertung von Partner- und Gruppenarbeitsphasen durch auditive bzw. audiovisuelle Mitschnitte.

Gesprächskultur im Unterricht

Da in der Sprachprogression und in der Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen hohe Anforderungen an vielfältige Formen mündlicher Kommunikation gestellt werden, werden im Verlauf der Oberstufe folgende Formen und Bestandteile des Gesprächs eingeübt und entwickelt:

- Teilnahme am Unterrichtsgespräch
- Beteiligung an der Unterrichtsarbeit – z. B. bei der Strukturierung, Zusammenfassung und Auswertung von Texten und anderen Materialien, Beiträge zur Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsvorhaben
- Teilnahme an inhalts- oder problemorientierter Diskussion
- Übernahme unterschiedlicher Rollen im Streitgespräch, in Debatten und Podiumsdiskussionen usw. – als Teilnehmer, als Moderator, als „Experte“ usw.
- Teilnahme an Partner- und Gruppengesprächen in unterschiedlichen Rollen
- Teilnahme an Rollenspielen und Simulationen
- situativ angemessene Beteiligung an Konversation
- Vorstellung und Zusammenfassung von Ergebnissen in Vortrag oder Präsentation (Präsentationstechniken).

Präsentationsformen: Referat, Kurzvortrag usw.

Der adressatengerechten und medial aufbereiteten Präsentation individueller und gruppenspezifischer Arbeitsergebnisse kommt nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch vor dem Hintergrund der Erwartungen der Berufswelt ein großes Gewicht zu.

Unter den Präsentationsformen ist das Referat besonders geeignet zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken und planender Arbeitsvorhaben und stellt ein individualisierendes Element in der Unterrichtsplanung und -durchführung dar. Das Referat trägt ferner zur Vorbereitung auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbstständig bearbeiteten Aufgabe bei.

Bei der Erstellung und dem Vortrag des Referats werden folgende Arbeitstechniken erlernt und geübt:

- Organisation des Arbeitsvorhabens und Methodenreflexion
- Beschaffen, Zusammenstellen, Ordnen, Auswerten von themenbezogenem Informationsmaterial
- Planung eines gegliederten Aufbaus des Referats
- Techniken des Referierens: z. B. Vortrag mit Hilfe einer stichwortartigen Gliederung, adressatenbezogenes Sprechen, korrektes Zitieren, Anschlusspunkte für eine nachfolgende Diskussion und Erörterung bereitstellen, Unterstützung des Vortrags durch Thesen, Schlüsselzitate, OHP-Skizzen/-schaubilder usw.
- Berücksichtigung des Zeitfaktors (bei Vorbereitung und Vortrag des Referats)
- Adressatenbezug.

Im Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände kann das Referat sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben. Es kann sowohl Hintergrund- als auch Zusatzinformationen bereitstellen.

Das Thema muss eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs- und Vortragszeit bewältigt werden kann. Für die Anfertigung des Referats sollte ein Zeitraum von höchstens zwei Wochen ausreichend sein. Die Vortragszeit sollte in der Regel nicht mehr als 10 Minuten betragen.

Zur Schulung von Präsentationsformen kann auch die Vergabe thematisch begrenzter Kurzvorträge dienen: z. B. ein kurzes Thesenpapier vorstellen, ein Schaubild erläutern, ein Schlüsselzitat vorstellen und interpretieren, Partner- und Gruppenarbeitsergebnisse vorstellen.

Formen der Dokumentation des Unterrichtsprozesses: z. B. Protokolle, Dossiers, Lese- und Lerntagebücher

Die Dokumentation des Unterrichtsprozesses erfolgt in für die Lerngruppe bestimmten wie in individuellen Formen. Der Rahmen spannt sich deshalb von Protokollen bis zu Lerntagebüchern.

Für den Unterricht kommen folgende Arten der **Protokolle** in Betracht:

- Verlaufsprotokoll
- Protokoll des Diskussionsprofils
- Ergebnisprotokoll.

Das Anfertigen von Protokollen einer Stunde gehört zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken. Dazu gehören das Einüben in konzentriertes Zuhören und das Erfassen von fachspezifischen Ausführungen.

- Das Verlaufsprotokoll soll den Gang der Unterrichtsstunde in den wesentlichen Zügen wiedergeben.
- Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskussion entscheidend bestimmt haben. Es macht die unterschiedlichen Standpunkte und ihre Begründung deutlich.
- Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils und hält stattdessen genau die Unterrichtsergebnisse fest.

Der Schwerpunkt des Erlernens der für Protokolle erforderlichen Arbeitstechniken soll in der Jahrgangsstufe 11 liegen.

Bei der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsvorhaben spielt die Herstellung von überschaubaren **Materialdossiers** durch die Lernenden eine wichtige Rolle. In unterschiedlichen Phasen des Arbeitsprozesses stellen sie Materialien für den Unterricht bereit: z. B. eine kleine Gedichtsammlung, die sie aus einer Anthologie auswählen, Auszüge aus Beiträgen einer Tageszeitung oder einer Enzyklopädie (etwa CD-ROM Version, Internet), statistisches Material, bildliche Darstellungen; sie stellen von der Lerngruppe verfasste Texte zusammen, sie führen Interviews durch und bereiten sie schrifttextlich auf.

Eine **Arbeitsmappe** ist geeignet, die eigenverantwortliche und individualisierte Aneignung der Lerninhalte zu dokumentieren. Dabei sind die Sammlung, Ordnung und Aufbereitung von Arbeitsblättern und selbstverfassten Texten oder die individuelle Verbalisierung und Ausgestaltung von Tafelskizzen u. Ä. nur erste Schritte. Weiter gehende Optimierungsmöglichkeiten durch Anpassung der Arbeitsmappe an den Lernfortschritt werden mit Hilfe eines PC praktikabel: Gliederung und Untergliederung von Inhalten, Korrektur und sprachliche Überarbeitung eigener bzw. übernommener Texte, Ergänzung, Erweiterung und gedankliche Vertiefung, Verwaltung des individuellen und gruppenspezifischen Wortschatzes usw.

In den verschiedenen Phasen eines Unterrichtsvorhabens kann es sinnvoll sein, kurze Abschnitte des **Arbeitsprozesses tontechnisch oder audiovisuell aufzuzeichnen**: ein „brainstorming“ in der Zielsetzungs- oder Planungsphase, einen Auszug aus einem Partner- oder Gruppengespräch, die Präsentation von Arbeitsergebnissen, einen Auszug aus einem Lehrer- oder Schülervortrag. Solche Beispiele mündlichen Sprachgebrauchs im Unterricht ergänzen authentische Mitschnitte aus Rundfunk und Fernsehen sowie Trainingsmaterialien zu Hör-, Seh- und Lesestrategien und dienen der inhaltlichen wie sprachlichen Evaluation von in-

dividuellen und lerngruppenspezifischen Arbeitsergebnissen. In besonderen Fällen detaillierter Untersuchung von Sprache im Film kann es sinnvoll sein, die Schülerinnen und Schüler Transkripte von kurzen Ausschnitten anfertigen zu lassen.

Im Sinne der Individualisierung des Lernens und aus der Perspektive der Bewusstmachung von Lernprozessen kann für eine begrenzte Zeit das Führen eines **Lern-, Arbeits- oder Lesetagebuchs** verabredet werden. Ein Lerntagebuch kann z. B. Probleme der Wortschatzarbeit oder Verbesserung der schriftlichen oder mündlichen Textproduktion thematisieren. Das Arbeitstagebuch kann zur Auflage für eine komplexe Gruppenarbeit gemacht werden. Lesetagebücher können eine komplexe Lektüre begleiten. Lern-, Arbeits- und Lesetagebücher können Bestandteil der **Arbeitsmappe** werden; sie sind Grundlage für Lerngespräche in Einzelberatung bzw. in der Gruppe.

Funktion von Hausaufgaben

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen zur Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Vorbereitung des Unterrichts.

Hausaufgaben erwachsen aus dem Unterricht und führen zu ihm zurück. Sie tragen wesentlich dazu bei, das Ziel des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens durch den prozess- wie den produktorientierten Umgang mit zunehmend komplexeren Aufgabenstellungen zu den verschiedenen Lernbereichen des Faches Türkisch in der gymnasialen Oberstufe zu realisieren. Die für ihre Bearbeitung erforderlichen Arbeitsformen bereitet der Unterricht vor.

Hausaufgaben sind wesentlicher Bestandteil des aktiven Mitgestaltungsprozesses der Schülerinnen und Schüler am Türkischunterricht. Vor allem vorbereitende Hausaufgaben sind auf die Aktivitäten der kommenden Unterrichtsstunde oder –stunden ausgerichtet und auszurichten. Damit hängt der Erfolg des Unterrichts auch von der sinnvollen Erledigung der Hausaufgaben durch die Schülerinnen und Schüler ab.

Hausaufgaben werden unter ausgewogener Berücksichtigung der verschiedenen Lernbereiche des Faches für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll, einsichtig und variationsreich formuliert. Sie berücksichtigen insbesondere Aufgabenstellungen

- zum Verstehen von Texten
- zur Produktion von Texten
- zu soziokulturellen Inhalten
- zu Lern- und Arbeitstechniken sowie zu Präsentationstechniken
- zu Teilbereichen sprachlichen Lernens.

Im Einzelnen orientiert sich die Hausaufgabenstellung an den folgenden Grundsätzen:

- Hausaufgaben umfassen eine möglichst breite Palette an unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Sie nutzen die Variationsmöglichkeit zwischen kurzfristigen und längerfristig gestellten Aufgaben, zwischen produkt- und prozessorientierten Formen, zwischen form – und inhaltsorientierten Aufgaben, zwischen inhaltlich

differenzierter und einheitlicher Aufgabenstellung, zwischen Aufgaben für individuelle Bearbeitung und für die Erledigung in Partner- bzw. Gruppenarbeit

- Hausaufgaben dienen der Erarbeitung und Sicherung eines für alle Schülerinnen und Schüler gleichen Informationsstandes
- Hausaufgaben fördern das Lernen in der Kursgruppe, berücksichtigen aber auch den individuellen Lernfortschritt
- Hausaufgaben berücksichtigen die Stärkung des Anwendungsbezugs im Zusammenhang des Umgangs mit neuen Medien. Sie nutzen in Bezug auf Authentizität der Kommunikation und wirklichkeitsbezogenes Lernen konkrete und reale Anwendungsmöglichkeiten beim Einüben sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten (E-Mail- und Internetprojekte, Materialbeschaffung per Internet, Beschaffung und Aufarbeitung von über Kabel und Satelliten ausgestrahlten türkischsprachigen Programmen).

Schriftliche Übungen können z. B. umfassen:

- schriftliche Auswertung eines Diagramms, Tafelbildes oder eines auditiven Textes
- Formulierung von Thesen zu einem Text
- Anfertigung einer Gliederung zu einem komplexen Text
- kommentierte Figurenprofile zu einem literarischen Text oder
- Formulierung von Teilelementen eines Zieltextes.

Der Einsatz **punktuelier Übungs- und Testverfahren** dient primär der Herausbildung von Sprachbewusstheit bzw. der Übung von Lern- und Arbeitstechniken im Bereich eigenverantwortlichen Arbeitens. Dazu gehören z. B.

- vielfältige, auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Lernertypen abgestellte Wortschatz- und Grammatikübungen und Testverfahren
- Textverstehensübungen, Hör-, Seh- und Lesestrategien nach verschiedenartigen Testverfahren
- Sicherung des Textverständnisses an Hand von Leitfragen.

Gruppenarbeit und Mitarbeit in Projekten stellen besondere Anforderungen an die Lernenden in den vier Phasen des Handlungsschemas von Unterrichtsvorhaben:

- Zielsetzung: z. B. Formen der und Teilnahme an der Zieldiskussion, Dokumentation von möglichen Zielen
- Planung: z. B. Gliederung von Arbeitsprozessen, Rollenverteilung in der Gruppe, Probleme der Materialbeschaffung, Arbeitsverfahren, Formulierung von Arbeitsaufträgen/Aufgabenstellungen
- Durchführung: z. B. verantwortliche Ausführung von Teilaufträgen in der Materialbeschaffung, Analyse, Dokumentation von Arbeitsschritten
- Evaluation: Präsentation von Arbeitsergebnissen, kritische Einschätzung der erzielten Ergebnisse, Perspektiven für die weitere Arbeit.

Im Verlauf der Oberstufe ist sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Phasen des Arbeitsprozesses über entsprechende Strategien sowie Lern- und Arbeitstechniken zur Teilnahme an Gruppenarbeit und Projekten verfügen.

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.

Bei ihrer Anfertigung sollen die Schülerinnen und Schüler u. a.

- die Wahl von Themen üben, eine Aufgabe selbstständig auswählen, sinnvoll gliedern, konsequent verfolgen und planvoll bearbeiten
- Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung zeitökonomisch, gegenstands- und problemangemessen einsetzen
- Informationen und Materialien ziel- und sachangemessen ordnen und gliedern
- bei der Überprüfung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten sowie bei der Darstellung und Begründung von Arbeitsergebnissen planvoll und zielstrebig arbeiten
- zu einer sprachlich angemessenen schriftlichen Darstellung gelangen.

Die Lehrkräfte erläutern Bedeutung, Zielsetzung, Gestaltung und Bewertung der Facharbeit. Sie thematisieren die Aufgabe von Themenfindung und -entwicklung. Sie beraten die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach eigenen Themen und schlagen ihnen ggf. geeignete Themen vor. Die betreuende Lehrperson achtet darauf, dass die übernommene Aufgabe auf dem Hintergrund des Unterrichts abgegrenzt und überschaubar ist.

Die Facharbeit ist in Beratungsgesprächen mit der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer vorzubereiten (Themenstellung im Benehmen mit der Lehrkraft) und zu dokumentieren, ein Arbeitstagebuch sollte die Anfertigung begleiten und kann mit in die Beurteilung eingehen. Die Benotung der Facharbeit ist in einem Beratungsgespräch – gestützt auf eine kurze schriftliche Begründung – mitzuteilen.

Die Schülerinnen und Schüler können sich für fachspezifische, aber auch für fachübergreifende und fächerverbindende Themen entscheiden.

Wird die Facharbeit im Fach Türkisch geschrieben, so ist sie in türkischer Sprache abzufassen.

Mögliche Themen für Facharbeiten im Fach Türkisch sind je nach Schwerpunkt:

- Anwendungsorientierte Zugangsweisen
 - Dokumentation und Auswertung von Expertengesprächen oder Dokumentation der aktuellen Arbeit von Initiativgruppen: z. B. „agenda 21“/„Habitat“
 - Durchführung und Auswertung von Umfragen bzw. Interviews zu einem Teilthema des Unterrichts: z. B. zur Lebenswirklichkeit und zu Alltagserfahrungen türkischer Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik Deutschland
 - Buch-/Filmbesprechung nach im Unterricht verabredeten Gesichtspunkten.
- Analytisch-interpretierende Zugangsweisen
 - Analyse und persönliche Bewertung eines oder mehrerer literarischer Werke: z. B. Rezension eines Theaterbesuches unter besonderer Berücksichtigung der Deutung und Umsetzung einer bestimmten Szene in der besuchten Inszenierung
 - Analyse und Bewertung der filmischen Umsetzung eines Romanausschnitts in einer Filmsequenz: z. B. „Ağır Roman“
 - Analyse der Verwendung und Funktion von Jugendsprache: z. B. in den Erzählungen von Feridun Zaimoğlu („Kanaksprak“) oder an Hand einer empirischen Untersuchung
- Produktionsorientierte Zugangsweisen
 - Dokumentation einer Migration an Hand von privaten Fotoalben, Erlebnisberichten, Briefen und historischen Hintergrundinformationen: z. B. 40 Jahre türkische Arbeitsmigration am Beispiel einer Familie
 - Dokumentation und Präsentation zur Geschichte eines Stadtteils, in dem überwiegend Migranten wohnen und arbeiten: z. B. Rheinhausen in Duisburg
 - Selbstständige Bearbeitung eines Ausgangstextes (z. B. Zeitungsartikel) im Hinblick auf produktionsorientiertes Erstellen eines Zieltextes (z. B. eine Kurzgeschichte) sowie einer Reflexion der Vorgehensweise

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selbst statt; er ist ein „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.

Ausgehend von den in Kapitel 1 beschriebenen Zielsetzungen ergeben sich folgende **Grundsätze für den Aufbau fachübergreifender Methoden**:

- Die unterrichtsmethodischen Möglichkeiten von fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben bewegen sich im Spektrum der Erhaltung bzw. Auflösung der fachlichen Systematik.
- Das in diesem Kapitel eingeführte allgemeine Phasenmodell leistet auch hier Orientierung im Hinblick auf Transparenz und Methodenreflexion solcher Vorhaben für Lehrende und Lernende, um Synergieeffekte möglicher Vorhaben zu ermitteln (Was leistet ein Vorhaben für das eigene Fach – thematisch und methodisch?) und um die Durchführung in den Phasen Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation verbindlich zu gliedern.
- Gerade fachübergreifende und fächerverbindende Vorhaben bieten Ernstfallsituationen, in denen sich fachliche Kompetenzen bewähren können: Referate und andere Präsentationsformen, Expertengespräche, vielfältige Team- und Plenarphasen usw.

In der Anwendung des Phasenmodells auf klassischen Projektunterricht definieren sich Projekte durch die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler in allen Phasen:

- Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation
- Definition eines zu bearbeitenden Problems
- Definition von Lösungsmöglichkeiten
- Definition eines Produktes, mit dem man zur Lösung beitragen will usw.

Das Fach Türkisch kann mit folgenden Fragestellungen Beiträge leisten:

Fachübergreifender Unterricht

Durch das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit hat der Türkischunterricht grundsätzlich fachübergreifende Dimensionen: z. B. in der Berücksichtigung der historischen Dimension („Tanzimat“, Osmanisches Reich), sozialwissenschaftlicher Fragestellungen (Parteiensystem, Wahlkampf), naturwissenschaftlicher Problemstellungen (Gentechnologie), ökologischer Fragestellungen (Agenda 21, „Habitat“) usw.

Unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik ist es Aufgabe eines fachübergreifenden Unterrichts, dabei den jeweiligen fachspezifischen Methodenansatz zu schärfen.

Beispiele für Unterrichtssequenzen

- Kalligraphie – literarischer und künstlerischer Ausdruck zwischen Tradition und Moderne (Kunst)
- Arabesk und Blues – Verarbeitung von Lebenswirklichkeit der Unterschicht (Musik, Sozialwissenschaften, Englisch)
- Istanbul als Exil – Flucht deutscher Juden in die Türkei (Geschichte)

Fächerverbindender Unterricht/Projektunterricht

Jahrgangsstufe 11

- Wanderarbeiter und ihre Erfahrungen von Fremdheit im Spiegel der Literatur (Türkisch, Geschichte, Englisch, Musik).

Jahrgangsstufe 12 bis 13

- „West-östlicher Diwan“ – Liebeslyrik in Orient und Okzident (Türkisch, Deutsch, Englisch, Französisch)
- Vermittlertätigkeit zwischen zwei Kulturen und Sprachen – Wege zur Konfliktbewältigung (Türkisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Sozialwissenschaften, Pädagogik).

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. 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).

Das Fach Türkisch kann zum Beispiel mit folgenden Aufgabenstellungen dazu beitragen:

- **Die türkischstämmige Bevölkerung in einer Großstadt des Ruhrgebiets** (Felduntersuchung)/**Almanya’da Türkçe konuşan göçmenler** (alan taraması/araştırması): Burada yaşama/oturma nedenleri (vatandaşlar olarak başvurabilecekleri kurumlar/bireylere ve ailelere sağlanan kurumsal hizmetler), yaşadıkları çevre/komşu çevre (getolaşma), geldikleri bölgeler/kökenleri, çalıştıkları belli başlı iş alanları, ilgi alanları/boş zamanlarını değerlendirme şekilleri, birarada yaşadıkları farklı kültürlere/Alman toplumuna uyum çabaları; ele alınacak bu konular, arşiv araştırmalarına, görüşmelere (Interview), bilimsel araştırmaların sonuçlarına ve istatistik verilere dayandırılmalı.
- **40 Jahre Arbeitsmigration – Beispiele für türkische Karrieren in Deutschland** (Felduntersuchung)/Avrupa’ya göçün 40. yılında göçmenlik olgusu (alan taraması/araştırması): Birinci kuşaktan günümüze, yaşamöykülerinden örneklerle kuşaklar arası etkileşim/farklılaşım, Alman toplumuyla yerel ilişkilerde yoğunlaşma, uyum sürecini aşarak kendi alanlarında yükselenler, başarılı iş adamları, politikacılar, sanatçılar ör. turizm dalında: Vural Öger; politikada: Cem Özdemir, Leyla Onur v.b.; sanat ve edebiyat dalında: Zafer Şenocak, Akif Pirinççi, Emine Sevgi Özdamar, Feridun Zaimoğlu (Almanca yazarlar); Fethi Savaşçı, Yüksel Pazarkaya, Aras Ören, Güney Dal (Türkçe yazarlar); müzik dalında: Betin Güneş; resim dalında: Mehmet Güler, İsmail Çoban, Hanefi Yeter; sinema, tiyatro ve televizyon dallarında: Fatih Akın, Kaya Yanar, Muhsin Omurca, Renan Demirkan v.b. Bu konularda da arşiv araştırmalarına, görüşmelere, bilimsel araştırmaların sonuçlarına ve istatistik verilere yer verilmeli.
- **Türkische Zeitungen in Deutschland und Europa** (Felduntersuchung) / **Almanya’da Türkçe yayın yapan televizyonlar:** (alan taraması/araştırması): Çeşitli haber programlarının incelenmesi: Haberlerin sunuluş biçimi, haber sunucularının/haber ankorlarının rolü, haberlerin kurgusu, bölümleri konuların ve konularla ilgili ayrıntıların seçimi, sansür/RTÜK /show tv, atv, TRT-İnt, ntv, Kanal D).
- **Deutsch-türkische Städte- und Schulpartnerschaften**/Türkiye ile Almanya arasında oluşturulan kardeş kent / kardeş okul projeleri: Bu kentlerin coğrafi konumları, ekonomik ve toplumsal yapıları, politik özellikleri, kent nüfusunu oluşturan ögeler (kentlin yerlileri, kente sonradan göçenler, sosyo-kültürel yapılanmalar), Alman kültürüne ait izler/etkilenmeler, kardeş kent/okul seçiminde yaşanan süreç, ilişkilerin geçmişi ve son durumu (kardeş okul örnekleri: Gutenberg-Gymnasium, Bergheim – Anadolu Lisesi, Ankara; Gesamtschule

Köln-Porz, Köln– İstanbul Lisesi; Martin-Niemöller-Gesamtschule, Bielefeld–Anadolu Lisesi, Gaziantep; Maria-Sibylla-Merian-Gesamtschule, Bochum – Çankaya Anadolu Lisesi, Ankara; arşiv araştırmaları, görüşmeler, bilimsel araştırma sonuçları, istatistik, E-Mail yazışmalarından yararlanılmalı).

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.

Insgesamt ist für die Anlage der Grund- und Leistungskurse folgendes zu berücksichtigen:

Eigenverantwortliches Lernen bezieht unabhängig von der Kursart sowohl die verantwortliche Mitarbeit an der Gestaltung von Lernsituationen als auch die Verantwortung für den individuellen Lernfortschritt mit ein.

In **Grundkursen** bringen die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche Sprachlernerfahrungen in den Unterricht ein, und sie haben ausgeprägte spezifische und spezialisierte Interessen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in anderen Fächern – z. B. auf Grund ihrer Arbeit in den Leistungskursen, in anderen

Grundkursen sowie auch ihrer Erfahrungen im extracurricularen und außerschulischen Bereich. Grundkurse schaffen entsprechend die Voraussetzungen für

- den Erwerb grundlegender fachspezifischer Kompetenzen – differenzierte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Sprache, Interkulturelles Lernen, Umgang mit Texten/Medien und Methodenkompetenzen
- und nehmen ausdrücklich in den Blick
- das „Expertenwissen“ der Lernenden in anderen Fächern für den Türkischunterricht zu erschließen
- und den Transfer fachspezifischer Kompetenzen auf andere Fächer zu thematisieren, zu erkunden und zu üben.

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Sie nutzen in besonderer Weise die Chancen und Möglichkeiten, die sich aus der bewussten Entscheidung der Schülerinnen und Schüler für eine Spezialisierung durch Wahl des Leistungskurses Türkisch ergeben.

Spezialisierung bedeutet eine vertiefte systematische Beschäftigung mit den Bereichen des Faches – Sprache, Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte, Umgang mit Texten und Medien, Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens. Anhand von exemplarischen Beispielen entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, die eigentümlichen Leistungen fachlicher Spezialisierung zu nutzen und kritisch zu bewerten – Expertenwissen z. B. zum Spracherwerb, zu soziokulturellen Themen und Strategien interkultureller Kommunikation, zu literarischen Gattungen oder zu unterschiedlichen Ansätzen der Text- und Literaturwissenschaften, zur Entwicklung von Medienkompetenzen.

Spezialisierung im Leistungskurs heißt auch, dass die Lernenden selbstständig Schwerpunkte in den Bereichen des Faches setzen – im Hinblick auf erweiterte Sprachkompetenzen, auf soziokulturelle Themen, auf literatur- oder filmästhetische Fragestellungen, auf spezifische Formate im Bereich der Sach- und Gebrauchstexte (z. B. Nachrichtensendungen und Berichterstattung TRT-İnt, Kanal D, atv, ntv im Vergleich mit ARD, ZDF, RTL).

3.4 Sequenzbildung

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist organisatorisch durch die Einführungsphase in der Jahrgangsstufe 11 und die anschließende Qualifikationsphase strukturiert.

3.4.1 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im 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 Sequenzialitätsprinzip. 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
- eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen
- Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

Insofern stellt die Jahrgangsstufe 11 die Verbindung her zwischen dem Abschlussprofil der Jahrgangsstufe 10 und der Qualifikationsphase der Jahrgangsstufen 12 bis 13. Über diese Aufgaben hinaus hat die Jahrgangsstufe 11 die Aufgabe, Erfahrungen hinsichtlich der Studien- und Berufswahl bereitzustellen.

Beim Eintritt in die gymnasiale Oberstufe verfügen die türkischen Schülerinnen und Schüler je nach schulischem Werdegang über ein unterschiedlich breites Spektrum an Sprachlernerfahrungen. Sie verfügen damit für den Umgang mit Texten und Medien über Grundlagenwissen, Offenheit und Interesse für Texte. Sie haben gelernt, sie methodisch zu erschließen, sich über Texte redend und schreibend zu verständigen und mit Medien analytisch und produktiv umzugehen.

Die **Reflexion auf die eigenen Sprachlernprozesse** (*Sprachbewusstsein, Sprachreflexion*) unter Einbeziehung relevanter Übungsformen in einzelnen sprachlichen Teilleistungen (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprech- und Schreibfertigkeiten) ist integraler Bestandteil einer jeden Sequenz zur Sicherung verbindlicher sprachlicher Standards im Hinblick auf die Vereinheitlichung von Leistungen und die Vorbereitung von Kurswahlentscheidungen.

Die Reflexion auf eigene Sprachlernprozesse (*Sprachbewusstsein, Sprachreflexion*) bedarf einer sorgfältigen Initiierung durch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer, da die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Jahrgangsstufe 11 kaum Erfahrungen mit Formen von Selbsteinschätzung oder Evaluation durch die Lerngruppe gemacht haben. Diese sind auch mit spezifischen Aufgabenstellungen verknüpft, wie z. B. dem Leiten einer Diskussionsrunde, dem darstellenden Vortrag eines Gedichts, dem Vorstellungsgespräch an einer türkischen Institution. Die folgenden Arbeitsschritte können beitragen zu einem von zunehmender Selbstständigkeit geprägten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit komplexeren Kommunikationssituationen:

- Erkundung der eigenen Äußerungsabsichten
- Analyse linguistischer und pragmatischer Schwierigkeiten

- Simulation im Plenum oder in Kleingruppen
- Evaluation durch die Lerngruppe u. U. an Hand von Audio/Video-Mitschnitten
- Feststellung weiterführender Lernaktivitäten und Lernstrategien.

Hierbei werden sie von den jeweiligen Fachlehrerinnen und Fachlehrern beraten und unterstützt.

Ein zweiter Schwerpunkt im Sinne der Profilbildung in der Jahrgangsstufe 11 sind die **Präsentationsfähigkeiten** und deren systematischer Aufbau zur Vorbereitung auf die zielorientierte und eigenständige Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen in der Qualifikationsphase.

Zu den Präsentationsfähigkeiten zählen z. B.:

- Vorstellen von exemplarischen Unterrichtsmaterialien
- Exposés zu sprachlichen oder sachlichen Problemstellungen in Form von Kurzvorträgen am Overhead-Projektor
- Vorstellen eigener Lektüre mit Leseempfehlungen
- kommentierte Video- oder Filmvorführungen
- Vorstellen von Text- und Materialdossiers
- Vorstellen eigener literarisch-kreativer Versuche
- Erläuterung sprachlicher Probleme (Wortschatz, Grammatik usw.) vor der Lerngruppe.

Alle Bereiche des Faches erscheinen in diesen Sequenzen miteinander vernetzt (siehe auch die Sequenzbildung in der Qualifikationsphase, Kapitel 3.4.2), d. h. die Arbeit an einem bestimmten Thema oder Problem schließt jeweils die im Kontext sinnvolle Erarbeitung sprachlicher Schwerpunkte ein, berührt Fragen des Interkulturellen Lernens, schafft analytisch-interpretierende und produktionsorientierte Zugänge zu den behandelten Texten und berücksichtigt Methoden und Formen selbstständigen und kooperativen Arbeitens.

Im Verlauf der Jahrgangsstufe 11 werden die Schülerinnen und Schüler explizit – in geeigneter sprachlicher Überarbeitung – mit den Kompetenzstufen des Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens für das Lernen und Lehren von Sprachen (siehe Anhang) wenigstens ansatzweise vertraut gemacht, damit die sprachlichen Ziele, die im Verlauf der Qualifikationsphase zu erreichen sind, transparent werden. So kann auch eine gemeinsame Metasprache erarbeitet werden, sich über Etappen und Ziele des sprachlichen Lernens zu verständigen.

Der Lehrplan enthält für die Jahrgangsstufe 11 keine verbindlichen inhaltlich-thematischen Vorgaben. Der Rahmen für inhaltliche Entscheidungen wird auf der Basis des Lehrplans abgesteckt, wobei die Interessenlage der jungen Erwachsenen ein wesentliches Entscheidungsmoment darstellt. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer entscheiden in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern nach Maßgabe der Fachkonferenz, sofern an der Schule eine solche existiert.

Auf der Grundlage eines so gestalteten Türkischunterrichts haben die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 die Möglichkeit, ihre Entscheidungsfin-

dung mit Blick auf die Kurswahlen für die Qualifikationsphase zu überprüfen bzw. mögliche Studien- und Berufswahlentscheidungen anzubahnen.

In der Jahrgangsstufe 11 können die schulischen Angebote für grenzüberschreitendes Lernen (Partnerschaften, Austauschprogramme, individuelle Auslandsaufenthalte) Gewinn bringend für die Studien- und Berufswahlentscheidungen der Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Traditionelle Angebote können eine Ergänzung erfahren durch berufsbezogene Praktika im türkischsprachigen Ausland, sodass die Schülerinnen und Schüler einen anwendungsbezogenen Einblick in den Gebrauch des Türkischen in unterschiedlichen Berufszweigen erhalten. Aber auch Praktika im Inland, welche in Abteilungen von Institutionen in Wirtschaft und Verwaltung, in denen das Türkische relevant ist, abgeleistet werden, können die Voraussetzung schaffen für Berufswahlentscheidungen, die aus der konkreten Anschauung erwachsen.

3.4.2 Sequenzbildung in der Qualifikationsphase

Für die Kursplanung in der Qualifikationsphase ist eine Sequenzbildung bezogen auf zwei problemorientierte Themenkomplexe pro Halbjahr vorgesehen. Diese Sequenzen können übergeordnet verknüpft bzw. in kleinere Unterrichtseinheiten ausdifferenziert werden. Der Gedanke fachlich-kordinierter Schwerpunktsetzungen bedeutet nicht, dass Themen, Inhalte und Methoden nur im Schwerpunkt erarbeitet werden – so können Rollenspiele z. B. in mehreren Sequenzen vorkommen, sie können aber als Methode und als Form sprachlichen Handelns und Lernens explizit in einer Sequenz als ein möglicher Schwerpunkt im Bereich mündlicher Kommunikation bzw. im produktionsorientierten Umgang mit Texten behandelt werden.

Die systematische Planung der Unterrichtssequenzen über den gesamten Verlauf der Oberstufe berücksichtigt schulinterne Festlegungen in den vier Bereichen des Faches sowie die in Kapitel 3.3 dargestellten Prinzipien der Arbeit in Grund- bzw. Leistungskursen. Jede Sequenz ist folglich durch vier Schwerpunkte akzentuiert.

- Entfaltung der sprachlichen Kompetenzen in den Dimensionen der Sprachverwendung – Verabredungen bezüglich der Textsorten und angestrebter Niveaus beispielsweise für die Entwicklung von Gesprächskultur (Streitgespräch, Debatte, Simulation, Rollenspiel, Gesprächsführung und Präsentationstechniken usw.), in Bezug auf Profile für die Facharbeit (siehe Kapitel 3.2) oder im Hinblick auf Formen des eigenen kreativen Schreibens; Aspekte der Reflexion über Sprache.
- Entfaltung der soziokulturellen Themen und Inhalte, Formen des interkulturellen Lernens – problemorientierte Themenschwerpunkte bezogen auf die Türkei und die Kulturräume, in denen Türken leben.
- Umgang mit Texten/Medien – Verteilung der Schwerpunkte in Bezug auf literarische Texte, Sach- und Gebrauchstexte, Film, TV, Hörfunk, Computer; nach Bedarf Absprachen zu text- und literaturwissenschaftlichen Zugängen.
- Methoden und Formen selbstständigen und kooperativen Arbeitens – z. B. Formen und Niveaus der instrumentellen Begleitung des sprachlichen Lernens durch Übungsprogramme, Tests, Fragebögen, Schülerinterviews, Lerngespräche, Portfolios, Absprachen zu Projekten.

Darüber hinaus berücksichtigen die Schwerpunktsetzungen folgende **Bindungen**:

- zwei dominant anwendungsorientierte Sequenzen innerhalb der Qualifikationsphase
- mehrere narrative Langformen, darunter mindestens ein zeitgenössisches Beispiel
- mehrere dramatische Texte (Drama, Sketch, Hörspiel), darunter ein zeitgenössisches Beispiel
- lyrische Texte, auch als multiperspektivischer Bestandteil von Sequenzen
- Spielfilme, auch als multiperspektivischer Bestandteil von Sequenzen
- ausgewogener Einsatz von haberler, belgeseler, pembe diziler, klipler (müzik yayınları) vb.
- ausgewogener Einsatz von Sach- und Gebrauchstexten.

Darüber hinaus kommen anwendungsorientierte, analytisch-interpretierende und produktionsorientierte Zugangs- und Arbeitsweisen in einem ausgewogenen Verhältnis zur Geltung. Ferner eignet sich dieser Bereich für schulinterne Absprachen bezüglich der Formen der Textarbeit, die in der Oberstufe zum Einsatz kommen.

Absprachen zu schulinternen Schwerpunktsetzungen sind auch von besonderer Bedeutung für die Transparenz des Bildungsgangs in der Oberstufe. Schülerinnen und Schüler können nur im Sinne von Schüler- und Methodenorientierung (Kapitel 3.2) Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen und an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden, wenn sie einen Überblick – in aller gebotenen Kürze und Offenheit – über Zielsetzungen und Schwerpunkte in den Bereichen des Faches haben, wenn sie wissen, wo curriculare und schulinterne Vorgaben vorliegen und wo Spielräume für die Ausgestaltung einer Kurssequenz bestehen.

Beispielsequenzen

Die folgenden Beispiele für Unterrichtssequenzen (bezogen jeweils auf ein Quartal) sollen Konstruktionsprinzipien der Bereiche des Faches (siehe Schaubild Kapitel 2.2) illustrieren; für den Einsatz im Unterricht müssen sie eigenständig weiterentwickelt und ausdifferenziert bzw. reduziert werden. Eine Verknüpfung der Sequenzen durch thematische Schwerpunktsetzungen und Progressionen wird von den Lehrkräften in Abstimmung mit den Lernenden und der Fachkonferenz ausgearbeitet. Themenstellung und inhaltliche Auswahl der Themen, Materialien und Texte müssen in regelmäßigen Abständen überprüft und ggf. aktualisiert werden.

11/I Kursthema: Exemplarische Erarbeitung von Methoden des Umgangs mit verschiedenen Textsorten zum Thema „Identität“

11/I.1	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
<ul style="list-style-type: none"> ● Unterscheidung und Vergleich von verschiedenen Textsorten zur Erarbeitung des Themas „Erziehung, Verbote und Strafen“ ● Textauszüge aus pädagogischen Fachbüchern, aus didaktischer Literatur (z. B. moralischer Leitfaden), aus Gesetzestexten oder aus Reden im Vergleich zu Auszügen aus dem Film „Uçurtmayı Vurmasınlar“ sowie aus längeren Erzählungen, aus Gedichten und aus szenisch-dialogischen Texten zum gleichen Thema 	<ul style="list-style-type: none"> ● Hör- und Leseverstehen, themenspezifisches Vokabular; Wort- und Kollokationsfelder (u. a. Erziehung, Verbot, Strafe, Anweisung ...) ● Besprechungswortschatz für die Analyse fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte ● Sprachmittel für die Produktion von Sachtexten (u. a. „Nominalstil“; sprachliche Mittel zur Darstellung, Bewertung und zur Aufforderung) ● Erweiterung der Kenntnisse über das ‘geniş zaman’ (Beherrschung der Anwendungsregeln) 	<ul style="list-style-type: none"> ● psychologischer und soziologischer Begriffszusammenhang für die Darstellung des Themenbereichs „Erziehung“, „Identitätsbildung“, „moralische Vorstellungen“, „Sanktionen“ 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kenntnis von Kriterien, die fiktionale Texte, Sach- und Gebrauchstexte sowie medial vermittelte Texte unterscheiden (z. B. Situations- und Wirklichkeitsbezug; Kontexte, Intentionen; spezifische Rezeptionsweisen) ● Kenntnis von Faktoren eines Kommunikationsmodells im Hinblick auf die Erklärung und Deutung aller drei Textsorten ● Reflexion der eigenen Reaktion auf unterschiedliche Textsorten ● Erschließung von Intentionen und Identifizierung von typischen Gestaltungsmitteln durch kreativen und analytischen Umgang mit allen drei Textsorten (u. a. Vortragen, Umformen, Ergänzen, Umstellen, Beschreiben, Verfassen) ● Systematisierung und Kontrastierung von Einzelbeobachtungen in Bezug auf die Unterscheidung von Textsorten und ihrer spezifischen Wirkweise ● eigene Textproduktionen: Verfremdungen, Textsortenvarianten, Umformungen, Verfassen eines Briefes an einen gleichaltrigen Adressaten in der Türkei zum Thema „Verbote und Strafen in Deutschland“ 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nutzung von unterschiedlichen fachlich relevanten Hilfsmitteln (u. a. Wörterbücher, Universallexika, Handbücher, Sekundärliteratur) ● Besuch außerschulischer Lernorte (z. B. Gerichtsverhandlung, Jugendjustizvollzugsanstalt, Jugendamt) mit spezifischen Fragestellungen und anschließender Präsentation der Eindrücke im Plenum (z. B. Fotodokumentation, Tonaufzeichnungen von Interviews) ● Recherche und Vorstellen von Text- und Materialdossiers zum Thema „Straßenkinder in Istanbul“ (ggf. in fachübergreifender Fragestellung mit Fächern aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich)

11/I.2	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen -Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
<ul style="list-style-type: none"> • Analyse von Sach- und Gebrauchstexten sowie medial vermittelten Texten – mit primär expressiver, appellativer oder darstellender Intention – zum Thema Identitätsfindung durch Ausbildung und Berufsleben unter besonderer Berücksichtigung ihrer Darstellung in den Massenmedien • Aktuelle Zeitungstexte (makale, yorum, iletan, reklam, haber) und andere Sach- und Gebrauchstexte zum Thema „Identität“, „Erziehung“ und „Ausbildung“; kurze darstellende Texte über die Medien in der Türkei und über türkische Medien in der Bundesrepublik Deutschland; Film „Hakkari’de Bir Mevsim“(ggf. auch „Vurun Kahpeye“ und „Çalılık“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hör- Lese- und Sehverstehen • themenspezifisches Vokabular; Wort- und Kollokationsfelder (u. a. Erziehung, Identitätsbildung, Ausbildung und Berufsleben) • Fachwortschatz zur Beschreibung der Massenkommunikationsmittel und ihrer Wirkungen • Besprechungswortschatz für die Analyse von Sach- und Gebrauchstexten (Thema, Gestaltungsmittel, Aufbau, Argumentationsweise, Intention, Wirkung, Kontext, Partneinschätzung u. a.) sowie für die Analyse filmischer Bildsprache (Kameratechnik, Kamerabewegungen, Schnitttechnik und ihre Wirkung auf Zuschauer, Integration von Bild, Dialog und Musik) • Bedeutungserschließung unbekannter Lexeme in schwierigen Sach- und Gebrauchstexten durch die Anwendung von Wortbildungsregeln und unter Bezugnahme auf ihren jeweiligen Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Bedingungen im Bereich der Medienlandschaft (u. a. politischer Standort, Interessen, Adressaten, Verbreitungsgrad) • Bildungs- und Ausbildungschancen in der Türkei; Chancen und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im Berufsleben in der Türkei und in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (ggf. geschlechterspezifische Betrachtungsweise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis typischer expressiver, darstellender und appellativer Sprachmittel in Sach- und Gebrauchstexten; Kenntnis von Argumentationstechniken und den hierfür notwendigen Sprachmitteln; Kenntnis typischer Textsorten der Massenkommunikation (u. a. Nachricht, Bericht, Leitartikel, Kommentar, Aufruf, Werbetext, Leserbrief) und ihrer speziellen Gestaltungsmittel • Ermittlung von kommentierenden und appellierenden Textaussagen in Abgrenzung von darstellenden; Unterscheidung und Bewertung von spezifischen Darstellungsmitteln des jeweils gewählten Mediums im Hinblick auf Thema und Adressatenkreis • eigene Textproduktionen: Textbeschreibungen/-erörterungen; exemplarische Produktion von Gebrauchstexten mit verschiedenen Aussageabsichten unter Berücksichtigung des jeweils spezifischen Kommunikationszusammenhangs zum Thema; Erstellen kommentierter Video- und Filmaufnahmen zum Thema 	<ul style="list-style-type: none"> • Erprobung von Verfahren zur Fixierung, Überprüfung und Erweiterung inhaltlicher Fakten beim und nach dem ersten Lesen (Lesen zum Global- und Detailverständnis) • Einübung und Festigung von Grundtechniken zur Analyse von Texten (u. a. Unterstreichen, Kommentieren, Exzerpieren, Gliedern, Zitieren, Belegen, Erfassen der zentralen Aussageabsichten) • Verfassen von Praktikumsberichten • Darstellung vom Standbild zum Text (best. Situationen im Berufsleben werden als Standbild dargestellt und anschließend versprachlicht) • Entwicklung von Fragebögen, um Interviews zum Berufsleben durchzuführen

11/I.3	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
<ul style="list-style-type: none"> • Analyse von kurzen fiktionalen Texten (Gedicht, Erzählung, szenisch-dialogischer Text) zum Thema „Situation von Kindern und Jugendlichen in der Türkei“ • Textauszüge zur Situation von Kindern und Jugendlichen im Dorf, in der Stadt und im Arbeitsprozess (z. B. Orhan Kemal: „Uyku“, Sait Faik: „Sema-ver“, Yaşar Kemal: „Sarı Sıcak“); Film „Yusuf ile Kenan“ • alternativ oder ergänzend: Filme zum gleichen Thema (z. B. „Bereketli Topraklar Üzerinde“, „Muhsin Bey“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hör-, Lese und Sehverstehen • Kenntnis und Anwendung von themenspezifischem Wortschatz zur Beschreibung der Lebens- und Arbeitsbedingungen von Kindern und Jugendlichen • Kenntnis und Anwendung von Wortschatz zur Charakterisierung von Figuren (z. B. Herkunft und Milieu, Erziehung, soziale Beziehungen, Motivationen) • Erweiterung des Besprechungswortschatzes für die Analyse fiktionaler Texte, zur Beschreibung poetischer Gestaltungsmittel sowie zur Analyse filmischer Bildsprache • Kenntnis von Besonderheiten der Sprache in einzelnen fiktionalen Texten und über die spezifischen Darstellungsmittel des jeweiligen Verfassers und deren Funktion (z. B. Leitmotive, Symbole, Antithesen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von soziokulturellen Bedingungen der Identitätsfindung z. B. in der Familie, in der Nachbarschaft, in der Gruppe der Gleichaltrigen („peer-group“) und in der Arbeitswelt • Unterschiede zwischen Dorf und Stadt und Besonderheiten der bi-kulturellen Situation • Reflexion der Bedingungen des eigenen Verstehens bei der Interpretation von Texten (einschließlich Filmen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gattungsspezifische Charakteristika epischer und/oder lyrischer und/oder dramatisch-dialogischer Texte (Textkonstituenten kürzerer Erzählungen: <i>Erzählerperspektive, Erzählweise, Handlungsdarstellung, Figurenkonstellation, Zeitgerüst, Atmosphäre</i> u. a. Textkonstituenten und Inszenierungsbedingungen szenisch-dialogischer Texte: Einteilung in <i>Szene</i> oder <i>Akt, Figurenkonstellation, Handlungsstruktur, Dialog und Funktion der Sprache im Dialog, Regieanweisung</i> als 'Interpretation', <i>Bühnenausstattung</i> u. a. Textkonstituenten von Gedichten: Einteilung in Strophen und Sinnabschnitte, <i>Metrik, Rhythmus, Reimbildung, Lexik und Semantik, Syntax in Abweichung vom alltäglichen Sprachgebrauch, Bildlichkeit</i> u. a. Konstituenten der Filmanalyse: <i>Kameratechnik, Kamerabewegungen, Schnitttechnik und ihre Wirkung auf Zuschauer, Integration von Bild, Dialog und Musik</i> u. a.) • systematisches Wissen über wesentliche Bereiche bei der Arbeit an fiktionalen und Sach- und Gebrauchstexten; u. a. außertextliche Bezüge, Thematik, Textaufbau, sprachlich-stilistische Mittel, Intention/Gehalt, Ton und Grundstimmung in fiktionalen Texten • Erweiterung des Wissens über die Funktionen und Wirkungsweisen ästhetischer Gestaltung in fiktionalen Texten und über die Rolle des Rezipienten in der literarischen Kommunikation mit fiktionalen Texten • vergleichende Unterscheidung der jeweils spezifischen Leser- bzw. Zuschauererwartung in Bezug auf die unterschiedlichen Textformen, indem eigene Rezeptionserfahrungen thematisiert werden • Erweiterung der Fähigkeiten zur Charakterisierung von literarischen Figuren • eigene Textproduktionen: Textbeschreibungen und gelenkte Textanalysen; Schreiben von Dialogen zum Thema (z. B. Kommunikationsstörungen zwischen Eltern und Kindern, ggf. Figurencharakteristik) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen zum Global- und Detailverständnis; Entnahme manifester und latenter Informationen • Präsentation eigener Lektüre und Deutung eines literarischen Textes zum Thema • Erstellen einer Textsammlung zum Thema • Befragung von in der Türkei geborenen Verwandten und Bekannten zu deren Kindheit in der Türkei • Arbeitsteilige Gruppenarbeit zum Thema, z. B. Musik und Jugendsprache in der Türkei

11/II Kursthema: Das Leben in der 'Fremde' und die Erfahrung von 'Fremdheit' als Schreibanlass und als Gegenstand von fiktionalen und von Sach- und Gebrauchstexten

11/II.1	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
<ul style="list-style-type: none"> • Analyse lyrischer Texte aus verschiedenen Jahrhunderten zum Thema 'Fremde' – 'Fremdheit' • Gedichte u. a. von Karacaoğlu (17. Jh.); Fuzuli/ Diwan-Poeten; Erzurumlu Emrah, Tevfik Fikret, Ali Yüce, Nazım Hikmet, u. a. (Autoren nach 1840) sowie Volkslieder (anonym) • alternativ oder ergänzend: Filme zum gleichen Thema 	<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Leseverstehen, themenspezifisches Vokabular; Wort- und Kollokationsfelder (u. a. Fremde, Fremdheit, Entfremdung, Heimat) • Bedeutungserschließung sprachhistorischer Aspekte (osmanische Sprachtradition) • Erweiterung des Besprechungswortschatzes für die Analyse von Gedichten • Sprechen über Sprache und Sprachverwendung in historisch-sozialen Kontexten (semantisch-etymologische Einzelanalyse – Wortschatzarbeit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialgeschichtliche Ursachen und spezifische Traditionen des 'Reisens' in die Fremde (aufgezeigt u. a. an Dichterbiographien) und des Schreibens über die Fremde / das Fremde • Integration und Diskriminierung des Fremden/der Fremden in der anatolischen Geschichte 	<ul style="list-style-type: none"> • Herkunft und Veränderung der literarischen Topoi 'Fremde' / 'Fremdheit' / 'Entfremdung' in der türkischen Literatur („yaban“ – “sıla“) • semantische Kontexte und lyrische Motive ('Liebe', 'Heimat', 'Sehnsucht' etc.), psychologischer und soziologischer Begriffszusammenhang • Lyrische Formen in der Volksliteratur, in der Diwan-Poesie und in der Lyrik der Moderne • Erschließen literaturhistorischer Kontexte im Hinblick auf Informationsentnahme zum Thema • gezielte Informationsauswertung (ggf. Informationsbeschaffung) im Hinblick auf zeit-, sprach- und literaturgeschichtliche Kontexte der behandelten Texte – als Voraussetzung für eine historisch-kritische Textinterpretation • eigene Textproduktion: angeleitete schriftliche und mündliche Lyrikinterpretation 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation von Volksliedern aus der Heimat der Eltern oder Großeltern (ggf. Organisation eines Volksliederabends) • Illustration von Gedichten mit Bildern • Dokumentation einer eigenen Reise (Reisetagebuch, Dia-Show oder Video)

11/II.2	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen -Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
<ul style="list-style-type: none"> • Migrationserfahrung und Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt in lyrischen und publizistischen Texten sowie filmischer Umsetzung zeitgenössischer Autoren im Ausland • 'Literatur in der Fremde' im Zeitalter der Arbeitsmigration; Gedichte von türkischen Autoren in Deutschland (u. a. A. Ören, Y. Pazarkaya, G. Emre, H. Bektaş sowie Autoren der sog. „zweiten Generation“); publizistische Texte u. a. von Hal-dun Taner • alternativ oder ergänzend: Filme zum gleichen Thema, z. B. „Almanya Acı Vatan“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Hör-, Lese- und Sehverstehen • themenspezifisches Vokabular; (u.a. Wortfeld 'Fremde'/'Anonymität'/'Isolation'; Vokabular zur Beschreibung ökonomischer und soziokultureller Zusammenhänge) • Erweiterung des Analysevokabulars für lyrische Texte und Sach- und Gebrauchstexte (hier: publizistische Texte) sowie für filmische Bildsprache • Veränderungen der Sprache durch Migration, u. a. Germanisierung der türkischen Sprache durch die Migration (Interferenz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ursachen für in- nertürkische Mi- grationsbewegun- gen und für die Emigration • sozioökonomische und -kulturelle Be- dingungen im Mi- grationsland Deutschland als Erklärungen für die in den Texten gestaltete Grund- erfahrung von Fremdheit und Entfremdung • kritische Ausein- andersetzung mit eigenen und frem- den 'Wirklichkeits- modellen' in mündlicher und schriftlicher Form 	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung der Kenntnisse über lyrische Formen und Mo- tive (speziell des 20. Jh.) • Strukturmerkmale publizisti- scher Sach- und Gebrauchs- texte (Textsortenmerkmale, Stilmittel, rhetorische Figuren) • angeleitete schriftliche und mündliche Analyse publizisti- scher Sach- und Gebrauchs- texte • Ermittlung von kommentieren- den und bewertenden Text- aussagen in Abgrenzung von darstellenden • eigene Textproduktionen: Text- analysen (gelenkt); Stellung- nahmen, Verfassen von appel- lativen Texten zum vorgege- benen thematischen Zusam- menhang 	<ul style="list-style-type: none"> • Erprobung von Verfah- ren zur Fixierung, Über- prüfung und Erweiterung inhaltlicher Fakten beim Lesen (Lesen zum Glo- bal- und Detailverständ- nis) • abschließende Festi- gung von Grundtechni- ken zur Analyse von Texten (u. a. Unterstrei- chen, Kommentieren, Exzerpieren, Gliedern, Zitieren, Belegen, Erfas- sen der zentralen Aus- sageabsichten) • Expertenbefragung durch Gespräche mit türkischen Autoren in der Region

11/II.3	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
<ul style="list-style-type: none"> • Analyse und Produktion von Texten zum Thema 'Reisen' (sog. Reiseliteratur) unter besonderer Berücksichtigung der subjektiv-expressiven Darstellungsmittel • Türkische Reiseliteratur seit dem 17. Jahrhundert: u. a. Evliya Çelebi; Cenap Şahabettin, Fikret Ötügen, Necati Cumalı, A. Kadir, Nezzat Üstün, Füzün, Sabahattin Ali • alternativ oder ergänzend: Filme zum gleichen Thema, z. B. „Otobüs“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Hör-, Lese- und Sehverstehen • themenspezifisches Vokabular (u. a. 'Reise', 'Fremde') • Redemittel zur Artikulation subjektiver Eindrücke und Bewertungen • Darstellungsmittel expressiver und kommentierender Textsorten • Unterscheidung expressiver, appellativer und darstellender Ausdrucksweisen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibmotive und Gegenstände der sog. Reiseliteratur in Abhängigkeit vom historischen Kontext (u. a. unterhaltsame Darstellung von Reiseimpressionen und touristischen Erlebnissen; Rolle des Tourismus für die Entwicklung in der Türkei; Bestandsaufnahme der Situation der türkischen Migranten im Ausland) • Aufarbeitung eigener 'Eindrücke' von Reisen in die Türkei 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich von Formen unterschiedlicher Reiseliteratur im Hinblick auf ihre Funktion für die intendierten Aussageabsichten • Analyse von Filmmaterial zu Reisen • eigene Textproduktionen: Textanalysen; angeleitete Textinterpretation; Verfassen von erfahrungsbezogenen und/oder kommentierenden Texten; adressatenbezogenes Erzählen und Berichten; subjektive Darstellungsformen; Verfassen von Reisetagebüchern, Reiseempfehlungen für deutsche Schüler in die Türkei (Inkl. Antizipieren und Ausräumen von interkulturellen Missverständnissen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen zum ersten Textverständnis, zur Ermittlung der Hauptaussage und zum Detailverständnis; Entnahme manifester und latenter Informationen • Internetrecherche zur eigenständigen Nachbereitung von Reiseimpressionen und touristischen Erlebnissen in der Türkei • mediengestützte Präsentation von Gruppen- bzw. Partnerarbeitsergebnissen zum Thema, ggf. Erstellen einer Videosequenz • Nachvertonung von Reiseinformationsvideos zu touristischen Zielen in der Türkei

12/I Kursthema: Auf dem Weg zu einer Gemeinschaft - Erfahrung von Solidarität und Konflikt

12/I.1	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen - Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(für den GK und LK) <ul style="list-style-type: none"> • Sprache und Öffentlichkeit – Schritte auf dem Weg zu einer kulturellen Identität • Reden Atatürks (Söylev/ Nutuk): Darstellung des Befreiungskampfes und der Staatsgründung • Satiren u. a. von Aziz Nesin; Gedichte (Lobgedichte/Kaside) u. a. von Mehmet Emin Yurdakal („Anadolu“), Ziya Gökalp („Vatan“), Mehmet Akif („İstiklâl Marşı“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Leseverstehen, Interaktionswortschatz, diskursive Redeformen, Argumentationsstrategien und rhetorische Gestaltungsweisen in Reden; ironische, bildhafte und pathetische Ausdrucksmittel (speziell in poetisch und rhetorisch geformten Texten), themenspezifisches Vokabular zum Verständnis und zur Darstellung historischer und sozioökonomischer Zusammenhänge • Erweiterung des Analysewortschatzes (hier: politische Rede und Satire); Erfassen der Rhetorik und ihrer kommunikativen Funktionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erschließung wirtschaftlicher und soziokultureller Prozesse vor und nach der Staatsgründung (Wirtschaftssystem, Staatsverfassung, Sozialstruktur, Kultur); gesellschaftliche Subsysteme und ihre Veränderungen (Bildungssystem, Familie, Militär und Obrigkeit, Religion, Medien, Wohlfahrtsinstitutionen, Berufsstände etc.) • Sprache (Sprachreform) und Literatur (Millî Edebiyat) und ihre Bedeutung bei der Entwicklung einer nationalen türkischen Identität; Ausgrenzungen nationaler Minderheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Akustische Aufnahme fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte; Umgang mit spezifischen Formen der Sprachverwendung in expressiven, appellativen und rhetorisch-geformten Texten • Erkennen und Anwenden von Stilmitteln der Satire und ihren verfremdenden Funktionen (Bloßstellung, Übertreibung, Herabsetzung) • Wandlungen der 'Kaside'-Form und der Lobdichtung • Orientierung an Satz- und Textstrukturen, die möglicherweise auf einen bestimmten Texttyp verweisen • Textanalyse ausgehend von den Konstituenten politischer Reden, von Satiren und Gedichten; Gestaltungsmittel auf Wort-, Satz- und Textebene auf ihre Wirkung hin untersuchen • Textproduktion: Verfassen eines Zeitungsartikels (Kommentar, Leserbrief, Bericht) auf der Grundlage der Analyse einer Rede 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Planung der Unterrichtssequenz; arbeitsteilige Gruppenarbeit zu Teilthemen der Sequenz • Entnahme von relevanten Zusatzinformationen aus Enzyklopädien, Handbüchern etc. und adressatengerechte Präsentation von Arbeitsergebnissen in Kurzreferaten • produktiver Umgang mit Reden (Verfremdung, Parodie ...) zu aktuellen Anlässen • Dramatisierung und Inszenierung von Gedichten

12/I.2	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen - Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(für den GK und LK) <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenleben im Dorf als Thema erzählender Texte • Romane und Erzählungen u. a. von Reşat N. Güntekin („Çalıkuşu“), Refik Halit Karay („Yatık Emine“), Halide Edip Adıvar („Vurun Kahpeye“), Yakup Kadri Karaosmanoğlu („Yaban“) • Erzählungen und Romane von Fakir Baykurt und Yaşar Kemal; sowie deren jeweilige filmische Umsetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen • Lesen zum Zwecke des Verständnisses der Globalaussage und der selektiven Informationsentnahme • Verstehen (und Verwenden) von Sprachvarianten: Regiolekte und Soziolekte • themenspezifisches Vokabular (Wortfelder: Dorf, Kommunalverwaltung, Bildungswesen, Alltagskultur) 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit regionaler Sprachverwendung; unterschiedliche Sprachverwendung innerhalb des Dorfes (auch als Migrationsfolge), im Verhältnis von Dorf und Stadt und bei der Remigration • Lebenswirklichkeit und Alltagserfahrung im Dorf; Unterschiede in der Schichtzugehörigkeit, Bildungs- und Berufsstruktur, öffentliche Funktionsträger in der Religion, in der Politik und in der Verwaltung; Interessenartikulation und ihre Organisation, Familienleben und Nachbarschaft, Generationskonflikte, geschlechtsspezifische Rollen, Kultur und Folklore • Gründe für die Binnenwanderung und die Landflucht; Motive der ‘Stadtflucht’ im 20. Jahrhundert 	<ul style="list-style-type: none"> • Anwendung von Analyse- und Interpretationsvokabular für narrative Literatur: Erzählkategorien, Romanformen; Erzählformen (Lang- und Kurzformen); Redemittel zur Produktion erzählender Texte • Kenntnis gattungsspezifischer Bauformen von epischen Texten; Erzählkategorien (Erzählperspektive, -situation, -weise; Erzähler u.a.m.) • kommunikative Intentionen des Erzählens und ihre Verwirklichung im Roman bzw. in der Erzählung • Textanalyse ausgehend von den Konstituenten des Romans bzw. kürzerer epischer Formen • eigene Textproduktionen: sach- und adressatenbezogenes Verfassen und Präsentieren von erzählenden und berichtenden Texten; Kurzreferat; gelenkte Textanalyse • Medienwechsel: Buch/Film 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschaffung, Auswahl und sprachliche wie inhaltliche Vorbereitung geeigneten Materials, das die Textaussage erhellen, ergänzen und ggf. korrigieren kann • Anfertigung von Referaten zum Zwecke thematischer Ergänzung • Exemplarische arbeitsteilige Erarbeitung von Hör- und Sehverstehen zu Schlüsselszenen des Films und von Leseverstehen zu Schlüsselszenen des Romans, Zusammenstellung von filmanalytischen Grundbegriffen und Vorstellung an exemplarischen Beispielen, Filmkritiken

12/I.3	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(Beispielthema für den LK) <ul style="list-style-type: none"> • Zwischen Macht und Ohnmacht - Die Lebenswirklichkeit von türkischen Frauen in der 'Heimat' und in der 'Fremde' • moderne Theaterstücke u. a. von Turan Oflazoğlu („Kösem Sultan“) und von Yüksel Pazarkaya („Mediha“) • Literaturwissenschaftliche Texte zum traditionellen türkischen Theater („Meddah“) • antikes Theater (Euripides' „Medea“) • literarisch-historische Texte zum Medea-Stoff; zeitgenössische Texte zur Rolle der türkischen Frauen in Deutschland (z. B. Fakir Baykurt „Bizim Kızlarımız“, İsin Greiner „Çelişkiler Yumağı“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen; Kenntnis und Anwendung von themenspezifischem Vokabular zum Verständnis und zur Darstellung von historischen sowie gesellschaftlichen Strukturen (u. a. Rollen, Normen, Macht, Institutionen, Gesetz, Wandel, Alltagsstruktur, Traditionalität, Modernität) • angemessene sprachliche Darstellung ökonomischer und soziokultureller Zusammenhänge 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis des hierarchischen Systems im Osmanischen Staat, des geschichtlichen Kontextes (Personen, Ort, Zeit) des Dramas; • Erweiterung der Kenntnisse über die Lebenswirklichkeit und Alltagserfahrungen der türkischen Frauen und Mädchen in der Bundesrepublik • Kenntnis der frauenspezifischen Berufs- und Bildungsgänge türkischer Mädchen und Frauen • Problematisierung der Geschlechterrollen • vor dem Hintergrund der Migrationserfahrung: Vergleich von Biografien alterstgleicher Frauen und Mädchen in der Türkei, Deutschland und ggf. möglichen Ländern • Erstellen von Interviews z. B. mit Zeitzeugen aus der deutschen Kriegs- und Nachkriegszeit • Erstellen einer Dokumentation zum Thema (Fotos, Dokumente, Interviews ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Textkonstituenten und Inszenierungsbedingungen szenisch-dialogischer Texte: Einteilung in Szene oder Akt, Figurenkonstellation, Handlungsstruktur, Dialog und Funktion der Sprache im Dialog • Kenntnis der Wirkungsgeschichte eines antiken Stoffes (Medea) • Untersuchen szenisch-dialogischer Texte im Hinblick auf die Verarbeitung von Geschichts- und Wirklichkeitserfahrung • eigene Textproduktionen: Textanalysen; Stellungnahmen (mündlich und schriftlich) • Erstellung und Präsentation von Skizzen zu einem möglichen Aufführungskonzept unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerrecherchen zur - Erweiterung des Hintergrundwissens zum Thema • selbständige Analyse szenisch-dialogischer Texte im Hinblick auf die Verarbeitung von Geschichts- und Wirklichkeitserfahrung • Verfassen von szenisch-dialogischen Texten in arbeitsteiliger Gruppenarbeit • Produktiver Umgang mit Formen der Gesprächsführung, der Meinungsäußerung, der argumentativen Auseinandersetzung

12/II Kursthema: Der Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt: Chancen und Gefahren

12/II.1	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(für den GK und LK) • Profil einer Region: Sprache, Kultur, Wirtschaft • Popularwissenschaftliche Texte, Zeitungsartikel und andere nicht-fiktionale Texte (u. a. von Emre Kongar); Essays (u. a. von Hasan Pülür); Reiseberichte; Volksliteratur (Märchen, Sagen) aus bestimmten Regionen, u. a. von Ali Püsküllüoğlu („Anadolu Efsaneleri“), Nazım Hikmet („Allem Kallem“, „Sevdalı Bulut“), Aras Ören („Sultan Olan Mahmut“); Schatten-theater („Karagöz“ und „Ortaoyunu“); Sekundärliteratur über spezifische regionale Kulturen u. a. von Metin And	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen • themenspezifisches Vokabular zum Verständnis und zur Darstellung historischer und sozioökonomischer Zusammenhänge • Verstehen und ggf. Verwenden von Sprachvarianten der jeweiligen Region (Dialekte); Spezifische Redewendungen und Sprichwörter • sprachliche Darstellungsformen in dialogischen bzw. szenischen Texten (Rezeption/Produktion) • Erweiterung: Analyse- und Interpretationsvokabular • Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache; Unterschiede (phonologisch, semantisch, syntaktisch, pragmatisch) zwischen Dialekt und türkischer Kultur- und Schriftsprache • Erkennen regiolektaler und soziolektaler Besonderheiten der Lautung 	<ul style="list-style-type: none"> • kulturelle und wirtschaftliche Besonderheiten der jeweiligen Region in Geschichte und Gegenwart • Zentrum und Peripherie: Lebensformen und -perspektiven; Aspekte der Regionalisierung • Landflucht, Entwicklungsperspektiven und Migration • Reflexion von Erfahrungen der Fremdheit im eigenen Land und regionaler Identität 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachverwendung in primär darstellenden Texten und ihre Funktionen; Szenisch-dialogische Ausdrucksmittel im Gegensatz zur Sprache von Prosa-Literatur • Erweiterung der Kenntnisse über Analyseverfahren für fiktionale und nicht-fiktionale Texte; Gattungen und ästhetische Qualitäten der sog. Volksliteratur • Untersuchung nicht-fiktionaler Texte im Hinblick darauf, welcher Wirklichkeitsgehalt in ihnen dargestellt wird und wie einzelne thematische Teile miteinander verknüpft sind • Orientierung an situativer Einbettung, Überschrift u. a. als Mittel der Erwartungssteuerung • Entschlüsselung auditiver Signale wie Intonation, Pausenbildung, Identifizierung wechselnder Sprecherstimmen • Textanalyse, ausgehend von den Textkonstituenten von Märchen, Sage etc. Ggf. Verfassen von szenisch-dialogischen Texten; eigene Textproduktionen: Textanalysen • ggf. Produktion und Darbietung von Szenen im Stil des ‘Karagöz’-Theaters, modernisierte Fassungen von Märchen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerrecherchen z. B. in Form von Tonband-Interviews mit türkischen Migranten aus verschiedenen Regionen der Türkei zur Erfassung regional bedingter Sprachvarianten • Beiträge zur Gestaltung eines literarischen Abends • Zusammenstellen und Präsentieren eines bild- und tongestützten Vortrags

12/II.2	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(für den GK und LK) <ul style="list-style-type: none"> • Die Lebenswirklichkeit von Städten – Darstellungs- und Verstehensperspektiven • Sachtexte (u. a. Önder Şenyapılı: „Kentlilesen Köylüler“); Zeitungsartikel (u. a. von Emre Kongar, Hasan Pulur); essayistische und expressive Texte (u. a. Çetin Altan: „Al İste İstanbul“, Nurullah Ataç: „Denemeler“, Necati Cumale: „Etiler Mek-tupları“, Ferit Edgü: „Yazmak Eyle-mimiz“); • Gedichte und erzählende Texte über kleinere und größere Städte in der Türkei 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen • themenspezifisches Vokabular zur Darstellung des Stadtlebens • expressive, essayistische und argumentative Darstellungsmittel • sprachliche Mittel zur Verständigung über Gesagtes und Gemeintes (im Sinne von Metakommunikation) • besondere sprachliche Mittel zur Artikulation/Beschreibung semantischer und logischer Probleme • Unterschiede im Bestand der städtischen und dörflichen Umgangssprache • Argumentationsstrategien, diskursive Redeformen und anschauliche Sprachverwendung in Abhängigkeit von der Rede-/Schreibabsicht und von jeweils spezifischen Kontextfaktoren 	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme der Landflucht, der städtischen Überbevölkerung, der spezifischen städtischen Lebensform • Unterschiede zwischen Klein- und Großstadt (Metropolen) • Motive der Stadtflucht • Tourismus • Erkennen und Einschätzen der Bedingungen durch den soziokulturellen Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an textgrammatischen Signalen, Wörtern und semantischen Feldern • Erkennen der Art der Wirklichkeitsdarstellung in einem Text (Grad der Entsprechung, Entstehung, Verfremdung) • Unterscheiden zwischen eher objektiven und mehr subjektiven Formen bei der sprachlichen Darstellung • Anwendung methodischer Verfahren, die die eigene Darstellung strukturieren helfen (z. B. bei argumentativen Texten) • Thematisierung der eigenen Textrezeption und ihrer Bedingungen • Entstehungs- und Wirkungsbedingungen der Texte als Analyseansatz für die Bestimmung der jeweiligen Textintention • eigene Textproduktion: expressive und argumentierende Texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsteilige Auswahl und Bearbeitung von Aspekten und Problemen des Großstadtlebens • Erstellen von Übersichten und Folien für den Kursverband

12/II.3	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(Beispielthema für den LK) <ul style="list-style-type: none"> • Türkei und Europa – historisch-politische, wirtschaftliche und kulturelle Dimensionen einer Begegnung mit dem Fremden • Romane (von Orhan Pamuk „Beyaz Kale“, Halit Ziya Uşaklıgil „Aşk-ı Memnu“, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, „Kiralık Konak“) und Erzähltexte (Mehmet Akif Ersoy) zur Geschichte der wechselseitigen Kontakte und Einflüsse zwischen Europa und dem Osmanischen Reich bzw. der Türkei; Sachtexte (u. a. zu Austausch, Dialog und Konkurrenz von Kulturen, Tradition und Wissen in der Vergangenheit) • aktuelle Tagungsberichte und Publikationen von Vereinen, Freundschaftsgesellschaften und Institutionen für kulturellen Austausch (wie z. B. Körber-Stiftung, Deutsch-Türkische Gesellschaften) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen; Kenntnis und Anwendung von themenspezifischem Vokabular zum Verständnis und zur Darstellung historischer, ökonomischer und soziokultureller Zusammenhänge (hier besonders zum Verständnis der „Aufklärung“ als Begriff und Epoche, Tanzimat) • Erweiterung und Vertiefung des Analyse- und Interpretationsvokabulars für narrative Literatur (Aufbau eines Romans, Personencharakteristik, Erzähl(er)-konstellation(en)) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bild des Europäers – Bild des Osmanen/Türken in modernen Romanen (Selbstbild versus Fremdbild, Mentalitätsaspekte, Konkurrenz von Weltanschauungen) • Faszination des Fremden in der Begegnung der beiden Kulturen • Bedeutung kultureller Kontakte und Konkurrenzen in der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft (EU-Aufnahme-Debatte am Beispiel aktueller Tagungsberichte und Symposien zum Thema) • Kenntnis der wechselseitigen Einflüsse und des Kultur- und Wissenstransfers (z. B. Einfluss der „Aufklärung“ auf Sprache und Kultur im Osmanischen Reich, Tanzimat) • Kennen lernen verschiedener Institutionen/Organisationen zum Kulturaustausch und Dialog zwischen Weltanschauungen • Geschichte der politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Europa und Türkei • Erkennen der Geschichtlichkeit von modernen politisch-sozialen Zuständen und Problemen im Dialog von Kulturen und Weltanschauungen • Verständnis der Streitigkeiten um den EU-Beitritt der Türkei; Ausblick auf Chancen, Gefahren und mögliche Entwicklungen durch eine Aufnahme der Türkei in die EU 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden der systematischen Bearbeitung narrativer Langformen (Inhaltsübersichten, Personenkonstellation und Personencharakteristik, Schlüsselstellen, Leitmotive) • Thematisieren und Überprüfen des eigenen Textverständnisses • Hinzuziehen und Auswerten von Material (nicht-fiktionale Texte aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wie Geschichte, Politik, Wirtschaft und Philosophie), das die Textaussage erhellt, korrigiert oder vertieft 	<ul style="list-style-type: none"> • selbstständiges Beschaffen und Auswerten von Material (nicht-fiktionale Texte aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wie Geschichte, Politik, Wirtschaft und Philosophie), das die Textaussage erhellt, korrigiert oder vertieft • Vorbereitung von Kurzreferaten und referatsbegleitenden Medien, die das Referatsverständnis stützen • Expertenbefragung in selbständig vorbereiteten Interviews • Organisation einer Podiumsdiskussion als Beitrag zu einer besonderen schulischen Veranstaltung • Planung und Durchführung eines Besuchs von Gremien oder Institutionen, die sich mit Fragen der deutsch-türkischen Zusammenarbeit beschäftigen

13/I Kursthema: Struktur und Wandel der türkischen Gesellschaft im Spiegel der modernen Literatur und der Presse

13/I.1	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenz-thema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(für den GK und LK) Literatur als Mittel der Gesellschaftskritik <ul style="list-style-type: none"> • Moderne Theaterstücke und Erzähltexte, u. a. von Güngör Dilmen (z. B. „Kurban“), Haldun Taner und Aziz Nesin • literaturwissenschaftliche Texte zur Funktion von Literatur und poetologische Selbstreflexionen von Schriftstellerinnen und Schriftstellern 	<ul style="list-style-type: none"> • Hörverstehen (ggf. Hörspiele und/oder Tonbandaufzeichnungen von Theateraufführungen oder Dichterlesungen) • Leseverstehen • Kenntnis und Anwendung von themenspezifischem Vokabular zur systematischen Darstellung von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen (u. a. Rollen, Normen, Macht, Institutionen, Gesetz, Wandel, Alltagsstruktur, Traditionalität, Modernität) • sprachliche Darstellungsformen in dialogischen bzw. szenischen Texten • dramatisches Sprechen vs. Prosadarstellung • Erweiterung und Festigung des Analyse- und Interpretationsvokabulars für fiktionale und nicht-fiktionale Texte 	<ul style="list-style-type: none"> • traditionelles und modernes Rollenverständnis in Konfliktsituationen (u. a. Heiratskonventionen, geschlechts- und altersspezifische Rollenerwartungen, Tradition vs. geltendes Recht, Notwendigkeit vs. Freiheit, Machtstrukturen, private Glücksansprüche) • Funktionen und Wirkungsabsichten von Literatur (z. B. Unterhaltung, Verklärung, Kritik, Aufklärung) • poetologische Programme und Selbstreflexionen verschiedener Schriftstellerinnen und Schriftsteller im Hinblick auf die Rolle und Funktion ihrer Kunst in der Gesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Besonderheiten des Sprechens in dramatisch-dialogischen Texten: Umsetzen von Intentionen in Sprechakte, sprachlich-stilistische Mittel (z. B. Emphase, Inversion); Redewendungen; Kontextabhängigkeit des Sprechens (z. B. deiktische Ausdrücke, Anredeformen); Sprachverwendungen mit spezifischen Intentionen: religiös-formelhaftes Sprechen, lyrisches und metaphorisches Sprechen, Umgangssprache, Sprache der Ironie usw. Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse über gattungsspezifische Charakteristika dramatisch-dialogischer und epischer Texte; Momente des Tragischen und des Komischen: Charaktere, Situationen, Sprache, Wirkungsabsichten • eigene Textproduktionen und systematische Festigung der Darstellungsmittel und -fähigkeiten zur Analyse fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte: (Textzusammenfassung, Darstellung von Themen und Teilthemen; Inhalts- und Sprachanalyse; Kontextbeschreibung; Stellungnahme usw.); Diskussion (mündlich) und Erörterung (schriftlich) der – von den Texten vorgestellten – gesellschaftlichen und politischen Aspekte des 'Wandels der türkischen Gesellschaft' 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschaffung, Auswahl und sprachliche wie inhaltliche Vorbereitung geeigneter Textmaterials, der arbeitsteiligen Organisation dieser Aufgaben in Kleingruppen und der sach- und adressatengerechten Präsentation der Arbeitsmaterialien im Forum • Mögliche Projekte: Zusammenstellen und Editieren der textanalytischen Ergebnisse (Protokolle, Referate, Präsentationen im Kursverband) als Heftbroschüre; Anfertigen eines Lesetagebuchs • Planung und Durchführung eines fachübergreifenden oder fächerverbindenden Projektes zum Thema

13/I.2	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(für den GK und LK) <ul style="list-style-type: none"> • Darstellung der Situation der türkischen Bevölkerungsgruppe in Presseveröffentlichungen in der Bundesrepublik Deutschland • Aktuelle Texte aus türkischen Zeitungen, die in der Bundesrepublik Deutschland erscheinen • Auszüge aus der Berichterstattung über die Situation der türkischen Bevölkerungsgruppe in deutschen Zeitungen (ggf. Radio- und Fernsehsendungen, Filmen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Leseverstehen • Erweiterung des themenspezifischen Vokabulars zur systematischen Darstellung von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen • Anwendung von Redemitteln zur philosophisch-ideologischen und soziologisch-politischen Argumentation und Diskussion • Erweiterung und Vertiefung des Fachwortschatzes zur Beschreibung und Bewertung spezifischer Wirkungsabsichten öffentlicher Medien 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachmanipulation als Phänomen der Massenkommunikation: Sprache als Herrschaftsmittel und als Mittel zur Emotionalisierung und Beeinflussung des Rezipienten • Bedingungen der Manipulation auf seiten des Senders (vgl. personen- oder gruppenbezogene Interessen) und auf seiten des Empfängers (vgl. emotional und sozial bedingte Bedürfnisse); Bedingungen des politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Lebens der türkischen Bevölkerungsgruppe in der Bundesrepublik Deutschland (u. a. politische und religiöse Gruppierungen, Grenzen der Mitwirkung, Rückkehroption, soziale Absicherung, Isolation, bikulturelle Identität, Erfahrung türkischer Kultur in der Bundesrepublik Deutschland) • Bedingungen und Probleme der eigenen Vermittlerrolle zwischen den Kulturen (in Familie und Öffentlichkeit) • Wissen über die Vielfalt und die Traditionen publizistischer Textsorten (in der Türkei und in der Bundesrepublik): haber, yorum, röportaj, makale, başmakale, fıkra, sohbet u. a. • Thematisierung der eigenen Textrezeption und ihrer Bedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung des Wissens über Darstellungsmittel, die die Intentionen Ausdruck, Darstellung und Appell Verwirklichen • Kenntnis üblicher Strategien und geeigneter sprachlicher Mittel zur Manipulation (in öffentlichen Medien), z. B. Schlagwörter, Symbole, Klischees, Metaphern, Superlative, rhetorische Figuren, Leerformeln, Stereotype, getarnte Meinungssätze, unausgesprochene Voraussetzungen, Aufwertung, Abwertung, Beschwichtigung • Textanalyse zur Entnahme manifester und latenter Informationen; vergleichende Analyse von Texten in türkischen und deutschen Zeitungen zum gleichen Anlass • Ermittlung von kommentierenden und appellierenden Textaussagen in Abgrenzung von darstellenden unter Rückgriff auf die erworbenen systematischen Kenntnisse über verschiedene Sprachfunktionen • Analyse und Deutung der Funktion sprachlich-rhetorischer Mittel und spezifischer Argumentationsstrategien in öffentlichen Medien • Überprüfung und Bewertung des Wirklichkeitsgehalts von Textaussagen im Hinblick auf eigene Erfahrungen und erweiterte Informationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Referieren zur thematischen Ergänzung bzw. Korrektur der in den Medientexten dargestellten Sachverhalte • Diskussion (mündlich) und Erörterung (schriftlich) im Anschluss an die Textvorlage • gezielte Vorbereitung und Durchführung (Moderation) von Expertengesprächen, Orientierung an außerschulischen Lernorten, Experten, Ressourcen, selbstständiger Umgang mit Interview-Techniken • falschen Respekt vor Buch- und Expertenwissen abbauen • Planung und Durchführung eines fachübergreifenden oder fächerverbindenden Projektes zum Thema

13/I.3	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbst- ständigen Arbeitens
<p>(Beispielthema für den LK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Massenkommunikation und Massenmedien in der Türkei unter besonderer Berücksichtigung der Rolle türkischsprachiger Radio- und Fernsehsender in Deutschland • aktuelle Programme türkischsprachiger Radiosender und Fernsehanstalten (im Vergleich) • Hörfunk und Fernsehen für Türken in Deutschland von türkischen und deutschen Sendeanstalten • verschiedene medial vermittelte Textformate (z. B. Hörspiele, Spielfilme, Dokumentationen, Nachrichten etc.), auch publikumswirksame Programmformate wie Soaps, Talkshows, Magazine, Sport- und Musiksendungen • Radio- und Fernsehprogrammseiten • nicht-fiktionale Texte (Rezensionen, Kritiken und theoretische Texte) zum Fernsehen und Fernsehkonsum • Statistiken über die Nutzung verschiedener türkischsprachiger Medien in Deutschland 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen; • Hörverstehen und Verstehen medial vermittelter Ausschnitte von Wirklichkeit • bewusste Begegnung mit authentischer Sprachverwendung in den öffentlichen Medien • themenspezifisches Vokabular zur Beschreibung und Analyse von Hörfunk- und Fernsehsendungen und zur Analyse und Beschreibung von filmischen Szenen (Filmsprache / filmtechnische Mittel) • Erweiterung und Vertiefung des Fachwortschatzes zur Beschreibung und Bewertung spezifischer Wirkungsabsichten öffentlicher Medien • Erweiterung und Festigung des Analyse-vokabulars für fiktionale und nicht-fiktionale Texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über die Vielfalt der Angebote türkischsprachiger Sender in der Türkei und in Deutschland • Vergleich der verschiedenen türkischen Sender und Programmanstalten hinsichtlich Intention, Anspruch, Organisationsform, Finanzierung und Wirksamkeit • Kennen lernen verschiedener Programmformate • Geschichte der türkischsprachigen Hörfunk- und Fernsehsender in Deutschland und ihrer Programmgestaltung • Hinterfragen der eigenen Seh- und Rezeptionsgewohnheiten und ihrer Bedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung des Wissens über die Bedingungen und Formen medial vermittelten Sprechens (Sprachvarianten und Gesprächsstile) • Analyse von Ton- und Bildmaterial (Filmsprache) • Kennen lernen produktionstechnischer Aspekte beim „Machen“ von Hörfunk und Fernsehen • Ermittlung der Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten von Hörfunk und Fernsehen • Vergleich, Überprüfung und Bewertung des Wirklichkeitsgehaltes von Nachrichtensendungen, Dokumentationen und Magazinen im Hinblick auf Intention und Anspruch der Sendeanstalten • Ermittlung des Zusammenhangs von Bild, Ton und Intention • Diskussion (mündlich) und Bewertung (schriftlich) im Anschluss an die Rezeption und Analyse von Programmen • eigene Textproduktionen: gelenkte Textanalysen; Transkriptionen von Sendungen oder filmischen Szenen; Exposés; Rezensionen 	<ul style="list-style-type: none"> • selbständige Analyse von Ton- und Bildsequenzen mit anschließender Präsentation im Kursverband • Planung und Durchführung einer Umfrage zu Seh- und Rezeptionsgewohnheiten, ggf. Präsentation (z. B. von Transkripten, Videoaufzeichnungen) im Kursverband

13/II Für den Halbjahreskurs 13/II wird – angesichts der Wiederholungsfunktion des Kurses – in dieser Beispielsequenz auf die Festlegung eines Kursthemas verzichtet

13/II.1	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(für den GK und LK) <ul style="list-style-type: none"> • Sprache und Kultur in der Türkei, auch unter geschichtlichem Aspekt • Sprachwissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte (Textauszüge) zur Geschichte der türkischen Sprache sowie der Sprachformen und zum Themenzusammenhang „Sprache und Gesellschaft“; Zeitungstexte bzw. Essays (deneme, makale, sohbet) zur gleichen Thematik (u. a. aus „Dilimiz Üstüne Konuşmalar“ von Melih Cevdet Anday und aus „Söyleşiler“ von Nurullah Ataç) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen • Erweiterung und Vertiefung des Vokabulars zur Darstellung und Erörterung sprachtheoretischer, sprachgeschichtlicher und soziolinguistischer Sachverhalte • Wiederholung und Vertiefung • metasprachlicher Kategorien zur Analyse des türkischen Sprachsystems • Vertiefung des Wissens über das türkische Sprachsystem, über Eigenarten der türkischen Sprache in Phonologie, Lexik und Grammatik und über Normen der türkischen Standardsprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung des Wissens über die Sprachgeschichte (türkische Sprachfamilie; andere Sprachen in der Türkei; persische, arabische und europäische Einflüsse; Volkssprache und Osmanisch; Soziolekte u. a.) • Vertiefung des Wissens über die Sprachformen seit Atatürk und über die Bedeutung der Volkshäuser (Halkevleri) • Der Einfluss von Sozio- und Regiolekten auf den Sprachgebrauch in der konkreten Lerngruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung der Kenntnisse über grundlegende Positionen und deren Begründungen im Zusammenhang mit der Diskussion um „özleşme“; Vertiefung des Wissens über Möglichkeiten argumentativer und rhetorisch ansprechender Gestaltung von (essayistischen) Texten, die in einer öffentlichen Kontroverse stehen; Wissen über den Zusammenhang zwischen Sprache, Intentionalität und Wirkung von Texten • Wiederholung und erneute Erprobung der verschiedenen Ansatzmöglichkeiten, nicht-fiktionale Texte zu erschließen (Inhalt, Sprachverwendung, Rezeption durch den Adressaten, Autorintention, soziokultureller Kontext als jeweilige Ansätze) • Diskussion (mündlich) und Erörterung (schriftlich) im Anschluss an die jeweilige Textvorlage • eigene Textproduktionen: gelenkte Textanalysen, Kurzrede, prägnante Übersetzung einer standardsprachlichen Textvorlage in regional bzw. sozial gefärbte Varianten; Stellungnahmen im Anschluss an eine Textvorlage 	<ul style="list-style-type: none"> • gezielte Informationsermittlung aus türkischen Wörterbüchern zur Herkunft von Wörtern, zur Bedeutungsbreite und zu den pragmatischen Verwendungsregeln • Erweiterung der Fähigkeit, sich selbstständig über Besonderheiten des türkischen Sprachsystems in Grammatiken und Nachschlagewerken zu informieren • exemplarische Anwendung und Erprobung von Operationen der Wortschatzarbeit

13/II.2	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
<p>(für den GK und LK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lyrik zwischen Tradition und Moderne • Exemplarische Gedichte aus der Diwan-Literatur und aus der volkstümlichen Tradition • moderne Gedichte, in denen Sprache und Form, das Selbstverständnis des Lyrikers und/oder das Verhältnis zur Tradition thematisiert werden (u. a. von Tevfik Fikret, Orhan Veli Kanık, Fazıl Hüsni Dağlarca, Nazım Hikmet) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Leseverstehen • Wiederholung und Vertiefung des Besprechungswortschatzes für die Analyse von Gedichten • Erweiterung der Redemittel zur Artikulation des eigenen Textverständnisses und zur Darstellung von Bewertungen hinsichtlich der Aussage und ansatzweise der ästhetischen Qualität des jeweiligen Gedichtes 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über die historischen und soziokulturellen Bedingungen des jeweiligen Gedichts • Wissen über Traditionen, Traditionsbrüche und Neuanfänge in der Geschichte der Gattung Lyrik • Wissen über Möglichkeiten und Probleme literarischer Wertung (z. B. literaturimmanente Maßstäbe; soziologische und politische Wertungsansätze; Wertung, die sich am Rezipienten orientiert) • Informationsbeschaffung und -auswertung im Hinblick auf den jeweiligen soziokulturellen und gattungsgeschichtlichen Kontext des Gedichts 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung des systematischen Wissens über wesentliche Bereiche bei der Arbeit an literarischen Texten; Reflexion des Zusammenhangs von Inhalt und Form und systematisch sachangemessene Darstellung der Ergebnisse solcher Überlegungen • Erweiterung und Vertiefung des Wissens über verschiedene Arten lyrischen Sprechens und über spezifische Gestaltungsmittel der Lyrik in verschiedenen Epochen • Lyrikanalyse ausgehend von den Konstituenten des Gedichts • kritische Auseinandersetzung mit den Aussagen des jeweiligen Gedichts in schriftlicher und mündlicher Form • Erörterung von Wertungsaspekten anhand konkreter Gedichte • eigene Textproduktionen: gelenkte Gedichtanalysen; Stellungnahmen; kreativer Umgang mit der lyrischen Textvorlage, ggf. Veränderung in eine andere Textsorte („Spiel mit Formen“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsteilige Auswahl und Aufarbeitung von Materialien zum Themenbereich • Arbeitsteilige Gruppenarbeit: Erschließen und Präsentieren der lyrischen Texte anhand eines gemeinsam erstellten Kriterienkatalogs • Bestandsaufnahme: Präsentation und Simulation des Prüfungsvortrags und der Teilnahme am Prüfungsgespräch - gemeinsame Auswertung mit Audio/Videomitschnitt usw.

13/II.3	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Sprache	Interkulturelles Lernen – Soziokulturelle Themen und Inhalte	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
<p>(Beispielthema für den LK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zugehörigkeits- und Staatsbürgerschaftsfragen – Multiperspektivität im Umgang mit Zeitungstexten und im Gespräch miteinander • aktuelle und kontroverse Zeitungstexte, insbesondere unterschiedliche publizistische Textsorten (journalistische Gebrauchstexte) zum Thema Zugehörigkeits- und Staatsbürgerschaftsfragen (z. B. Nachricht/haber, Leitartikel/başmakale, Reportage/röportaj, Kommentar/yorum, Glosse/makale (yergili), Kolumne/fıkra, Essay/deneme, Karikatur/karikatür, Leserbrief/okuyucu mektubu, Interview/görüşme) aus folgenden Zeitungen: Cumhuriyet, Milliyet, Hürriyet, Türkiye 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen • Wiederholung und Vertiefung des Analysewortschatzes für Zeitungstexte • Wiederholung und Vertiefung des themenspezifischen Vokabulars zum Thema (juristische Fachsprache, Schlagworte und politische Kurzformeln) • Erweiterung und Festigung der Redemittel zur Artikulation des Textverständnisses • Erweiterung und Festigung der Beherrschung adressatenbezogener Sprachvarianten und Textsorten 	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung und Vertiefung der Kenntnisse über Massenkommunikation am Beispiel des in der Türkei und Deutschland kontrovers diskutierten Themas der Staatsbürgerschaft • Vertiefung und Erweiterung des Wissens über die rechtliche (und soziale) Situation türkischer Einwanderer und ihrer Nachfahren • Wissen über staatsrechtliche Aspekte der Staatsbürgerschaftsfrage und deren öffentliche Diskussion in Deutschland in den letzten Jahrzehnten • Wissen über Formen politischer Betätigung in Deutschland und Formen der Interessenvertretung • Vertiefung und Erweiterung des Wissens über Konflikte und Chancen des interkulturellen Alltags auf dem Hintergrund der Staatsbürgerschaftsfrage • Ermittlung und Überprüfung von Voraussetzungen, Intentionen und Interessen in öffentlichen Äußerungen zum Thema auf dem Hintergrund von Wissen und eigener Erfahrung 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung und Erweiterung des Wissens über Darstellungsmittel in publizistischen Textsorten (journalistischen Gebrauchstexten) • Wiederholung der Analyse von Texten an Hand rhetorischer Mittel, ihrer Funktion und Wirkweise • Vertiefung des Wissens über die Möglichkeiten der Gestaltungs- und Wirkweise von publizistischen Texten • vergleichende Analyse von deutschen und türkischen Zeitungstexten zur Staatsbürgerschaftsfrage • sachliche Darstellung strittiger Sachverhalte in Referat (mündlich) und Essay (schriftlich) • eigene Textproduktion: gelenkte Textanalysen; Stellungnahme; (veröffentlichungsreife) journalistische Gebrauchstexte (s. o.) zur Kontroverse um die Staatsbürgerschaftsfrage 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerrecherchen zur Erweiterung des Hintergrundwissens zum Thema • Übernahme einer Position (Rolle) und Teilnahme an einer Diskussion • Gestaltung eines veröffentlichungsreifen Zeitungstextes (Textsorte nach Wahl) zum Thema • Präsentation und Simulation des Prüfungsvortrags und der Teilnahme am Prüfungsgespräch – gemeinsame Auswertung mit Audio-/Videomitschnitt usw.

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. 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 in 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

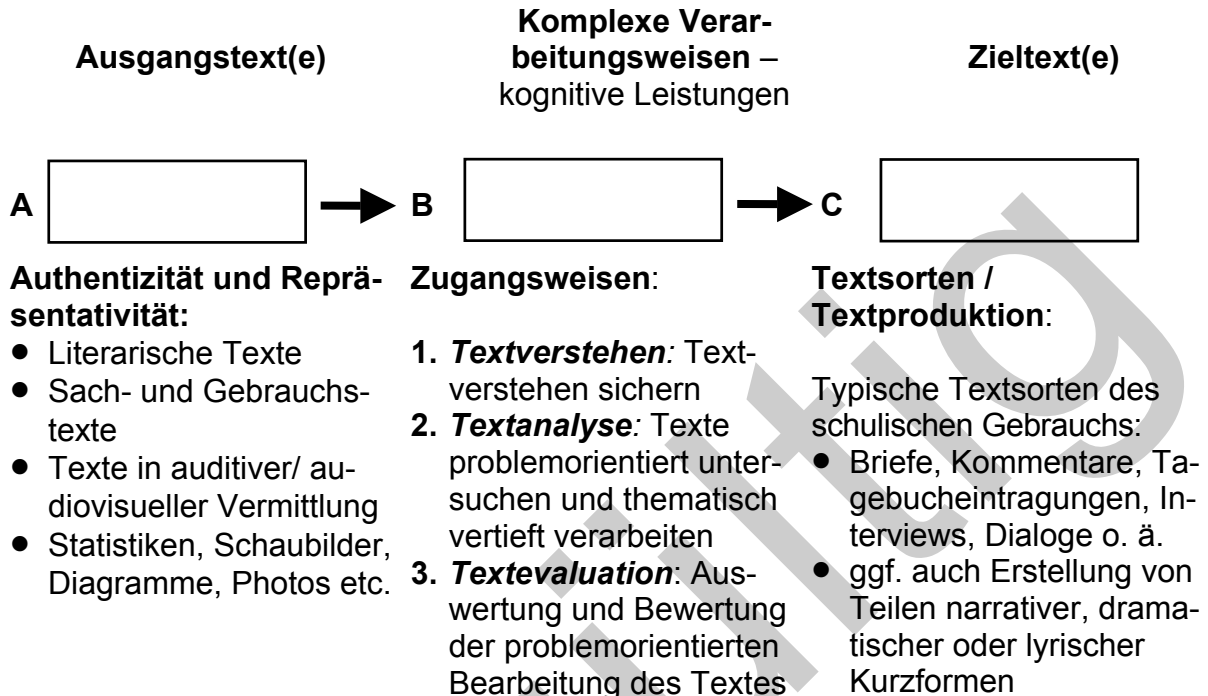
Die schriftlichen Arbeiten sind in den Leistungsanforderungen so zu gestalten, dass sie schrittweise auf die schriftliche Abiturprüfung (siehe Kapitel 5) vorbereiten. Spätestens im dritten Kurshalbjahr der Qualifikationsphase (13/I) soll eine schriftliche Arbeit unter abiturähnlichen Bedingungen geschrieben werden. Themen, Inhalte und Aufgaben der schriftlichen Arbeiten gehen aus dem vorangehenden Unterricht hervor, beziehen sich aber auch auf Inhalte und Methodenkompetenzen, die in anderen Halbjahren/Quartalssequenzen erworben worden sind.

Die Aufgaben in schriftlichen Arbeiten (Klausuren) werden so konzipiert, dass sie von einem **Ausgangstext** über eine **Verstehens- bzw. Verarbeitungsleistung** zum Verfassen eines **Zieltextes** führen. Der Zieltext sollte in einem den Schülerinnen und Schülern vertrauten Format abgefasst werden. An dem Zieltext lässt sich ablesen, ob die Lernenden fähig sind,

- sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten in einer konkreten Aufgabenstellung orientiert an wesentlichen Komponenten des Schreibprozesses und Zieltexten anzuwenden
- ihr Sach- und Problemverständnis auf der Grundlage fachlicher und fachübergreifender Kenntnisse und Einsichten nachzuweisen
- analytische und methodische Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Texten (auch in medialer Vermittlung) auszuweisen
- Urteilsvermögen, Problemlösungsverhalten und Kreativität bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung einzubringen.

Vom Ausgangstext zum Zieltext

Die Aufgabenstellungen für Klausuren zeichnen grundsätzlich den Weg von einem Ausgangstext (von Ausgangstexten) über komplexe Verarbeitungsweisen (**Textverstehen**, **Textanalyse**, **Textevaluation**) zu einem Zieltext:



Ausgangstext(e)

Als Ausgangstext(e) eignen sich nur authentische Texte. Eine Kombination von einfach schriftlich kodierten Texten mit mehrfach kodierten Texten, die inhaltlich, thematisch oder methodisch in Beziehung zueinander stehen müssen, ist zulässig – z. B. Abbildungen, Graphiken, Ausschnitte aus auditiven und audiovisuellen Texten. Grundsätzlich sind alle Textsorten als Ausgangstexte geeignet. Die Ausgangstexte (ggf. die gewählten Textausschnitte) dürfen nicht im Unterricht behandelt worden sein.

Zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrads der Ausgangstexte sind folgende Kriterien zu berücksichtigen:

- Anzahl und Dichte unbekannter lexikalischer Elemente
- Komplexität des Satzbaus und der Textstruktur
- Komplexität der mehrfachen Kodierung (z. B. gesprochene Sprache/Bildsprache)
- Informationsdichte und Abstraktionsgrad
- Grad der Verschlüsselung
- Grad der Abweichung von der Standardsprache
- Umfang der voraussetzbaren Sachkenntnis (Themen, Textsorten, Methoden usw.).

Der Umfang der Ausgangstexte sollte sich an den Vorgaben für die Abiturprüfung orientieren bzw. im Verlauf der Qualifikationsphase zur Bearbeitung des dort vorgesehenen Textumfangs hinführen. Bei der Auswahl von Texten sollte berücksich-

tigt werden, wie sprachlich-ästhetisch anspruchsvoll die Texte und wie komplex die bildlichen, auditiven und audiovisuellen Quellen in ihrer Aussage sind.

So weit Texte gekürzt werden, dürfen dadurch ihr besonderer Charakter (Diktion, Struktur, Textart, Inhalt, Tendenz usw.) und ihre Kohärenz nicht beeinträchtigt werden. Textbearbeitungen (Adaptionen) sind ausgeschlossen. Punktuelle Veränderungen des Wortlauts sind nur zulässig, soweit sie sich aus den Kürzungen ergeben. Diese Stellen sind in der Vorlage für die Klausur nach den üblichen Verfahren zu markieren; ggf. ist eine Erläuterung vorzunehmen.

Als Texte in auditiver bzw. audiovisueller Vermittlung eignen sich Mitschnitte aus Rundfunk und Fernsehen sowie Materialien aus dem Internet.

Teiltex te (z. B. Ausschnitte aus Romanen, Dramen, Zeitungsartikeln) und Texte, die einer Erläuterung zu nicht vorausgesetzten historischen oder soziokulturellen Sachverhalten bedürfen, werden durch einen knappen, den Sinnzusammenhang herstellenden Vorspann eingeleitet. Sprachliche Elemente, die nicht mit den für die Klausur vorgesehenen Hilfsmitteln erschlossen werden können, werden in Anmerkungen erläutert.

Bearbeitungsweisen/Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung für die Bearbeitung des Ausgangstextes (der Ausgangstexte) gliedert sich in drei Teilaufgaben:

1) Textverstehen: Diese Teilaufgabe dient der Verständnissicherung und gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit darzustellen, dass sie den (die) Ausgangstext(e) in der zentralen Aussage verstanden haben; verständnissichernde Aufgabenstellungen können sein:

- Arbeitsanweisungen zur Überprüfung des Global- und Detailverständnisses der im Text explizit gegebenen Informationen
- Anweisungen zur Abfassung von Thesen, zur Auswahl von Schlüsselwörtern bzw. Schlüsselziten und entsprechender Erläuterung.

Zugleich dient die verständnissichernde Aufgabenstellung der Vorbereitung der analytischen Aufgabe (2) und der Orientierung des Lesers auf den entsprechenden thematischen Horizont und auf den Kontext der in (2) entfalten Problemstellung und Untersuchung.

2) Textanalyse: Schwerpunkt dieser Teilaufgabe ist die gedanklich vertiefte und deutende Bearbeitung des Ausgangstextes an Hand einer fachlichen Problemstellung und mit Hilfe des gezielten Einsatzes fachlicher Methoden. Diese analytisch-interpretierende Aufgabenstellung kann verschiedene problemorientierte Ausrichtungen haben:

- die differenzierte Entfaltung einer sachlogisch-thematischen Problemstellung – z. B. die Positionierung des Ausgangstexts innerhalb einer komplexen Problematik (Ideologiekritik, Ausdruck von Werthaltungen im Text, Verwendung von Fachsprache usw.)
- die differenzierte Untersuchung der spezifischen textlichen/ästhetischen Gestalt des Ausgangstextes – z. B. die Darstellung mündlicher Rede in einem Romanauszug, die Untersuchung der Verwendung von geschlechtsspezifischen

schen Ausdrucksformen in einem Textauszug oder der Bildsprache eines Gedichtes.

Sowohl in der differenzierten thematischen Entfaltung einer Problemstellung wie in der differenzierten Untersuchung der Textgestalt ist bei der Aufgabenstellung darauf zu achten, dass sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gibt,

- fachspezifische Methoden selbstständig anzuwenden (textanalytische Verfahren usw.) und
- inhaltliche Aussagen zum Text unter Bezug auf Formaspekte der Textgestalt und ihrer Funktionalität zu erarbeiten (Form und Inhalt).

3) Textevaluation: Schwerpunkt dieser Teilaufgabe ist die abschließende Bewertung und Auswertung der in (2) durchgeführten Untersuchung. Ausrichtungen dieser Teilaufgabe können sein:

- kritische Reflexion der in (2) erarbeiteten inhaltlichen Ergebnisse
- kritische Reflexion der in (2) eingesetzten Fachmethoden.

Diese Teilaufgabe kann bearbeitet werden als

- **Stellungnahme:** den Schülerinnen und Schülern wird durch die Aufgabenstellung Gelegenheit gegeben, zum Ausgangstext Stellung zu beziehen, persönliche Meinungen und Wertungen in die Textbetrachtung einzubringen, zentrale Textaussagen oder den Text insgesamt in erweiterte Zusammenhänge einzuordnen, sich wertend auf einzelne Thesen zu beziehen oder die Qualität, Angemessenheit, Schlüssigkeit, Überzeugungskraft usw. des Ausgangstextes zu beurteilen
- **Produktionsorientierte Gestaltungsaufgabe:** Produktionsorientierte Gestaltungsaufgaben sind eine eigenständige Form der *Evaluation* des Ausgangstextes. Hier kommen vielfältige Aufgaben zur Anwendung, die einen produktionsorientierten Umgang mit dem Ausgangstext erfordern – z. B. Perspektivwechsel, Umschreiben der Handlung, Schreiben von Interviews, von Dialogen/dramatischen Szenen oder von Leserbriefen.

In der jeweiligen Bearbeitungsform (Stellungnahme/produktionsorientierte Gestaltungsaufgabe) muss die Aufgabenstellung gewährleisten, dass der Ausgangstext ausführlich wertend bearbeitet wird (Textbezug).

- Für die *Stellungnahme* bedeutet dies, dass die analytische Aufgabe (2) konkret ausgewertet wird; Aufgaben, die nur allgemein wertende Aussagen im Rahmen des vom Ausgangstext abgesteckten Themenbereichs erfordern, decken diesen Bereich nicht ab.
- Für die *produktionsorientierte Aufgabe* bedeutet dies, dass die Gestaltungsaufgabe an die analytische Aufgabe (2) anschließt und den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gibt, eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext und der mit ihm verknüpften Problemstellung durch die Verwendung ästhetisch-sprachlicher Mittel in einem thematischen Bezug vorzulegen.

Für beide Bearbeitungsformen ist ein Transfer auf vorhandene Wissensbestände zu gewährleisten.

Die drei Teilaufgaben beziehen sich auf Themen, Inhalte und Methoden des Halbjahres und des Kursabschnitts. In den drei Teilaufgaben können zusätzlich zur knapp formulierten Arbeitsanweisung Hinichten bzw. Optionen – z. B. durch Spiegelstriche – gegeben werden, die die Bearbeitung der Teilaufgabe weiter fokussie-

ren bzw. Schülerinnen und Schülern Auswahlmöglichkeiten geben; die getroffene Auswahl ist ggf. in der Bearbeitung durch die Lernenden zu begründen. Die Teilaufgaben werden so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler einen geschlossenen Zieltext entwickeln können, der den Charakter eines Essays haben sollte oder von Essay-Format zur produktionsorientierten Gestaltungsaufgabe hinführen sollte.

Zieltexte

Die Bearbeitung der drei Teilaufgaben realisiert sich in

- einem geschlossenen Zieltext. Die Darstellung – geleitet durch die Teilaufgaben – folgt dem offenen und vielfältig variierbaren Schema von (1) Textverstehen – Hinführung zum Thema, Orientierung des Lesers, Darstellung wesentlicher Inhaltspunkte des Ausgangstextes usw., (2) Textanalyse – Durchführung der problemorientierten Untersuchung, Entfaltung des Themas, (3) Textevaluation – adressatenorientierte Auswertung, Bewertung und Perspektivierung der Untersuchung
- einem geschlossenen Zieltext für die Teilaufgaben (1) und (2), der die produktionsorientierte Teilaufgabe vorbereitet
- einem in Teilaufgabe (3) erstellten Zieltext, der definiert ist durch ein Textformat, das sich an realen Kommunikationssituationen literarischer Texte bzw. von Sach- und Gebrauchstexten orientiert – narrative oder dramatische Texte, Textsorten der öffentlichen Rede usw. Die Gestaltung des Zieltextes weist eine eigenständige gedankliche Leistung der Schülerinnen und Schüler nach.

Aus diesen Ausführungen zum Weg vom Ausgangstext über komplexe Bearbeitungsweisen zum Zieltext ergeben sich für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 folgende Aufgabenarten:

- **Aufgabenart A1:** Die Textaufgabe mit analytisch-interpretierendem Schwerpunkt mit den drei Teilaufgaben (1) Textverstehen (2) Textanalyse und (3) Textevaluation.
- **Aufgabenart A2:** Die analytisch-interpretierende Textaufgabe mit anwendungs- bzw. produktionsorientierter Aufgabenstellung – (1) Textverstehen, (2) Textanalyse als Vorbereitung und Hinführung zu (3) einer produktionsorientierten Gestaltungsaufgabe.
- Die Aufgabenarten A1 und A2 können in der 3. Teilaufgabe kombiniert werden, indem die Schülerinnen und Schüler die Wahl haben zwischen analytisch-interpretierender Textevaluation in Form einer Stellungnahme und anwendungs-/produktionsorientierter Schwerpunktsetzung (Textevaluation in Form einer Gestaltungsaufgabe).
- **Aufgabenart B:** Die Textaufgabe in Kombination mit weiteren Medien, die einen Textausschnitt mit einem mehrfach kodierten Text verbindet. Mehrfach kodierte Texte können sein:
- **Aufgabenart B1** – Statistiken, Diagramme, Schaubilder, bildliche Darstellungen
- **Aufgabenart B2** – Textausschnitte in auditiver bzw. audiovisueller Vermittlung. Die Bearbeitung der Textelemente erfolgt nach den Vorgaben für die Aufgabenarten A1 und A2

- **Aufgabenart C:** Die vollständig anwendungs-/produktionsorientierte Textaufgabe, die ganzheitlich zur Erstellung eines literarischen bzw. sach- und gebrauchssprachlichen Zieltextes anleitet durch eine Aufgabenstellung, die die Verarbeitung des Ausgangstexts und die Gestaltung des Zieltextes in den Bearbeitungsweisen Textverstehen, Textanalyse, Textevaluation unterstützt. Diese Aufgabenart kann mit Aufgabenart B kombiniert werden.
- **Aufgabenart D:** Die Textaufgabe (gemäß A1 bzw. A2) in Kombination mit einer Aufgabe zur Sprachmittlung (schriftlich). Es sind hier folgende Aufgabenformen der Sprachmittlung möglich:
 - die sinngemäße schriftliche Übertragung oder Zusammenfassung des wesentlichen Gehaltes eines deutschen Ausgangstextes ins Türkische
 - die sinngemäße schriftliche Übertragung oder Zusammenfassung des wesentlichen Gehaltes eines türkischen Ausgangstextes ins Deutsche.

Die Aufgabenart B stellt besondere Ansprüche an die Lehrenden in der thematischen Zuordnung der verschiedenen Ausgangstexte – z. B. Text/Filmausschnitt, Text/Abbildungen, Schaubilder, Statistiken – und der Formulierung der Aufgabenstellungen für die Aufgabenarten A1 und A2 im Hinblick auf den fachmethodisch gesicherten Umgang der Lernenden mit mehrfach kodierten Texten – Hör- und Sehverstehen, Arbeit mit Statistiken, Bildern und Diagrammen usw. Verständnissichernde bzw. fachmethodische Hinweise zur Bearbeitung können gegeben werden – ö. kamera pozisyonları.

Der Umfang der Ausgangstexte im Grundkurs für die Aufgabenarten A und C beträgt in der Regel bis zu zwei DIN A4-Seiten (1½-zeilig), für den Leistungskurs ist je nach sprachlichem und inhaltlichem Schwierigkeitsgrad des vorgelegten Textes auch ein etwas längerer Ausgangstext zulässig. Für die Aufgabenart B sollte der schriftliche Ausgangstext sowohl im Grundkurs als auch im Leistungskurs um ein Viertel im Vergleich zur Aufgabenart A reduziert sein. Der auditive oder audiovisuelle Ausgangstext sollte eine Länge von ca. 3 bis 4 Minuten haben. Bei der Verwendung von bildlichen und statistischen Darstellungen sollten nicht mehr als 2 Materialien verwendet werden – z. B. eine Statistik und ein Schaubild, eine Karikatur/ein Photo und ein Schaubild etc.

Sprachmittlung, die Überführung eines Inhalts von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache, gewinnt im Rahmen einer praxis- und lebensrelevanten Ausrichtung des Türkischunterrichts als ein Aspekt der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten an Bedeutung. Deshalb ist die Möglichkeit einer Aufgabe zur Sprachmittlung in Verbindung mit einer Textaufgabe für Klausuren vorgesehen. Ein inhaltlicher oder formaler Bezug der beiden Textvorlagen zueinander ist dabei nicht unbedingt erforderlich. Bei der Textaufgabe (gemäß A1 bzw. A2) in Kombination mit einer Aufgabe zur Sprachmittlung reduziert sich die Bearbeitungszeit für die Textaufgabe anteilig. Dies erfordert daher auch eine entsprechende Reduktion der Textlänge des zu analysierenden bzw. zu interpretierenden Textes.

Im Verlauf des Oberstufenlehrgangs ist sicher zu stellen, dass die Schülerinnen und Schüler mit den Aufgabenarten A, B und D handlungssicher umgehen können; die Aufgabenart C dient der pädagogisch-heuristischen Akzentuierung des Lehrgangs in Bereichen der Anwendungs-/Produktionsorientierung. In der Qualifikati-

onsphase muss die Aufgabenart B2 (Verbindung mit auditiv bzw. audiovisuell vermittelten Texten) mindestens einmal zum Einsatz kommen.

Zur Bearbeitung der Ausgangstexte und zur Erstellung der Zieltexte ist die Verwendung von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern vorgesehen.

Hinweise zu Korrektur und Bewertung

In die Gesamtbewertung von Klausuren gehen inhaltliche und sprachliche Leistungen ein. Für die Beurteilung von „Inhalt“ und „Sprache“ gelten die oben formulierten Grundsätze für die Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung auf dem Weg vom Ausgangstext über die Bearbeitungsweisen zum Zieltext oder den Zieltexten:

Die inhaltliche Leistung

Bezüglich der inhaltlichen Leistung wird allgemein bewertet, inwieweit es der Schülerin bzw. dem Schüler gelungen ist, Ausgangs- und Zieltext funktional im Sinne der Aufgabenarten A – C zu bearbeiten. Weiteres Kriterium für inhaltliche Qualität ist die gedankliche, logische und/oder ästhetische Durchdringung des Themas bzw. der Aufgabenstellung. Hier können die folgenden Beurteilungskriterien hilfreich sein:

- Thema – Verständnis des Textes, des Themas oder der Frage; Beachtung des Themas, Genauigkeit usw.
- Komposition – Gedankenordnung, Verknüpfung, Entfaltung, Folgerichtigkeit usw.
- Wissen – Verfügbarkeit, Differenziertheit, Integration, Systembezogenheit usw.
- Urteil – Relevanz, Verifikation, Treffsicherheit, Originalität.

Dabei wird die inhaltliche Leistung spezifisch in den Bereichen (1) Textverstehen, (2) Textanalyse und (3) Textevaluation begutachtet und bewertet:

- **Textverstehen** des Ausgangstextes bzw. der Ausgangstexte in den wesentlichen und in den durch die Aufgabenstellung angestoßenen Punkten
- **Textanalyse**: Anwendung von fachlichen Kenntnissen und Methoden zur Lösung der problemorientierten Aufgabenstellung
- **Textevaluation**: Einordnung angewandeter Kenntnisse und Fachmethoden, Transfer auf andere spezifische und auf allgemeine Situationen bzw. auf persönliche Erfahrungen und Werthaltungen.

Die inhaltliche Leistung der anwendungs-/produktionsorientierten Aufgabenstellung (A2 und C) wird an Hand der folgenden Kriterien begutachtet und bewertet: Inhalt/Bearbeitungsweisen: Die Bearbeitung lässt erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse und fachmethodische Verfahren zur Einordnung und Bewertung der (des) Ausgangstexte(s) nach den analytisch-interpretierenden Vorarbeiten in (2) – siehe oben – bei der Gestaltung des Zieltextes (3) verwerten können, beispielsweise durch ihr Verständnis für

- die ästhetische Funktion der Erzählperspektive
- das Verhältnis von Prosa und direkter Rede

- elementare Merkmale von Fachsprache
- den Einsatz rhetorischer Mittel.

Die sprachliche Leistung

Die sprachliche Leistung wird zunächst danach begutachtet und beurteilt, ob bzw. in welchem Maße der Zieltext den Normen der Sprachrichtigkeit entspricht. Die Beurteilung des Ausdrucksvermögens orientiert sich u. a. an folgenden Kriterien:

- Reichhaltigkeit und Differenziertheit des Vokabulars, Kenntnis des Funktionswortschatzes, Kenntnis des Sachwortschatzes
- Ökonomie und Treffsicherheit des Ausdrucks, Idiomatik
- Klarheit, Komplexität und Variation des Satzbaus
- Angemessenheit der Stilebene(n)
- Textkohärenz: sprachliche Verknüpfung der Themen und Teilthemen, sprachliche Prägnanz der Gesamtleistung bezogen auf die angestrebten Zieltextformate.

Die sprachliche Leistung wird bezogen auf die geforderten Zieltexte danach beurteilt, inwieweit die Lernenden zu einer tragfähigen Darstellung entsprechend einer typischen Textsorte des schulischen Gebrauchs.

Für die anwendungs-/produktionsorientierte Aufgabenstellung nach einer literarischen bzw. sach- und gebrauchstextlichen Zieltextvorgabe wird begutachtet und beurteilt, inwieweit die Schülerin bzw. der Schüler zu einem eigenständigen Gestaltungsansatz kommt – Aufgabenart A2 und C – und inwieweit die Gestaltung des Zieltextes zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit den grundlegenden Konventionen der Textgestaltung der anwendungs-/produktionsorientierten Aufgabenstellung vertraut sind und diese angemessen produktiv anwenden können, beispielsweise in zieltextspezifischen Formen

- der Texteröffnung/des Textabschlusses
- der Entfaltung eines Themas, der Gestaltung eines Handlungsablaufs oder einer dramatischen Szene
- des Einsatzes rhetorischer Mittel
- des Einsatzes von Bildsprache
- der Charakterisierung einer Figur in einem narrativen oder dramatischen Text
- der Leserorientierung in einem literarischen Text bzw. einem Sach- und Gebrauchstext.

Aufgabe zur Sprachmittlung

Bewertet wird die sprachlich angemessene Übertragung von Informationen aus einer deutschsprachigen bzw. türkischsprachigen Quelle in die jeweils andere Sprache bezogen auf die spezifische Aufgabenstellung und mögliche Adressatengruppe.

Bei der Bewertung der Textaufgabe in Kombination mit einer Aufgabe zur Sprachmittlung überwiegt der Anteil der Textaufgabe gegenüber dem Anteil der Sprachmittlungsaufgabe.

Tabelle zur Korrektur und Bewertung von Klausuren:

Yazılı sınavların düzeltilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çizelge:

Fehlerart/ Fehlerbezeichnung	Yanlış türü/ yanlışın tanımlanması	Korrekturzeichen	Düzeltilme simgeleri ve açıklamalar
Mängel in der sachlichen Aussage und in der gedanklichen Entfaltung (inhaltliche Mängel)	Konuyla ilgili anlamda ve düşünce geliştirmede görülen eksiklikler (içerikle ilgili eksiklikler)	Keine Korrekturzeichen, sondern Bemerkungen:	Düzeltilme simgeleri yerine açıklamalar:
Sachlicher Fehler	Konuyla ilgili yanlışlar	Textmissverständnis; sachlich falsche Aussage; lückenhaftes Wissen etc.	Metni yanlış anlama; konuyla ilgili yanlış bilgi; eksik bilgi vb.
Fehler in der gedanklichen Entfaltung	Düşünce geliştirmede yapılan yanlışlar	Widerspruch; unlogischer Anschluss; falscher Zusammenhang; falsche Schlussfolgerung; unnötige Wiederholung etc.	Çelişki; mantıksal sıralamada kopukluk; yanlış bağlantı kurma; yanlış sonuç çıkarma; gereksiz yinleme vb.
Mängel in der sprachlichen Darstellung (sprachliche Mängel)	Dil kullanımındaki eksiklikler (dille ilgili eksiklikler)	Keine Korrekturzeichen, sondern Bemerkungen:	Düzeltilme simgeleri yerine açıklamalar;
• Mängel in der Texterstellung	• Anlatımdaki eksiklikler	Einförmigkeit und Undifferenziertheit des Vokabulars; falsches Register; mangelnde Differenziertheit im Bereich der Syntax; Unangemessenheit bezüglich der geforderten Zieltexte etc.	Sözcük dağarcığı sığ; dil düzeyinde tutarsızlık; tümce yapısında tekdüzelik; beklenen türde metnin yazılmaması vb.
• Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit	• Dil kullanımındaki yanlışlar		
a) im Bereich der semantischen Normen: falsche Wortwahl Ausdrucksfehler (mehrwortig)	a) Anlam bakımından: Yanlış sözcük seçimi Birden fazla sözcükten oluşan anlatım yanlış	W A	W A
b) im Bereich der syntaktischen Normen: Grammatik Tempusfehler Satzbaufehler Stellungsfehler	b) Sözdizimi bakımından: Dilbilgisi yanlış Zaman yanlış Tümce yapısı yanlış Sözcüğün tümce içindeki yerinin yanlış olması	Gr T Sb St	Gr T Sb St
c) im Bereich der ortho-	c) Yazım kuralları		

grafischen Normen: Rechtschreibfehler Zeichenfehler (sofern sinnstörend oder sinnentstellend)	bakımından: Yazım yanlışları İm yanlışları (anlamı bozduğu sürece)	R Z	(oder „prg”) R Z
d) im Bereich der form- gestalterischen Nor- men: Paragraph	d) Biçimsel yapı bakımından: Paragraf başı	→	→ (oder „prg”)
e) Germanismen im syntaktischen und semantischen Be- reich	e) Anlam ve sözdizimi bakımından Almanca'dan etkilenme	Ger	Ger

Positive Bemerkungen

geschickte Satzverknüpfungen
umfangreiches Vokabular
treffende Idiomatik/Wendungen

detailliertes Hintergrundwissen
gelungene eigenständige Stellungnahme
treffsichere Urteile
überzeugende Textbelege

Olumlu açıklamalar

Tümceler/yan tümceler ustaca bağlanmış
Zengin sözcük dağarcığı
Yerinde kullanılmış deyimler (söz sanatları:
Benzetme, karşılaştırma, değinmece ...)
Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi
Görüş başarılı, özgün bir biçimde belirtilmiş
Yerinde yargı
İçeriğe uygun alıntı

Bildung der Gesamtnote für Klausuren

Bei der Bewertung schriftlicher Arbeiten (Klausuren) werden die Bereiche „Inhalt“ und „Sprache“ beurteilt. Die Beurteilung erfolgt durch die Erteilung von Teilnoten.

Im Beurteilungsbereich „Sprache“ wird die gesamte sprachliche Leistung zu einer Teilnote zusammengefasst. Es werden das Ausdrucksvermögen im Hinblick auf Wortschatz (z. B. Grad der Reichhaltigkeit, Treffsicherheit und Angemessenheit), Satzbau (z. B. Grad der Differenziertheit, Komplexität und textuellen Angemessenheit) und Texterstellung (z. B. Zusammenhang und Realisierung der Textform) sowie die Sprachrichtigkeit berücksichtigt.

Die Bewertung der Sprachrichtigkeit muss jeweils der Tatsache Rechnung tragen, dass sprachliche Normen einem kontinuierlichen Wandel unterworfen sind, und darf sich nicht allein an der Zahl der sprachlichen Verstöße oder an einem Fehlerprozentsatz orientieren; vielmehr müssen die sprachlichen Verstöße auch daraufhin beurteilt werden, in welchem Maße die kommunikativen Ziele erreicht werden.

Daraus ergibt sich, dass Ausdrucksvermögen und Sprachrichtigkeit nicht numerisch in Teilnoten erfasst und anteilig miteinander verrechnet werden können. Vielmehr beurteilt die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer differenziert, kategorial geleitet und ganzheitlich die sprachliche Leistung, indem Sprachrichtigkeit und Ausdrucksvermögen integrativ begutachtet und beurteilt werden.

Auf der Grundlage der beiden Teilnoten für die inhaltliche und für die sprachliche Leistung wird die Gesamtnote erteilt. Bei der Bildung der Gesamtnote für eine Klausur kommt der sprachlichen Leistung in der Regel die gleiche Bedeutung zu wie der inhaltlichen.

Die Note wird bezogen auf die Bereiche Sprache und Inhalt in einem Kommentar schriftlich begründet.

Durchgehend sind unter Weiterführung und Differenzierung der Korrektur- und Beurteilungspraxis für Türkisarbeiten der Sekundarstufe I Fehler und Mängel im Text zu unterstreichen und in der Korrekturspalte mit dem entsprechenden Korrekturzeichen zu versehen und – wo möglich – zu gewichten. Hinter die Kennzeichnung eines Fehlers können nach pädagogischem Ermessen Verbesserungsvorschläge gesetzt werden (Positivkorrektur).

Bewertung und Korrektur von Facharbeiten

Die Lehrerinnen und Lehrer besprechen die Kriterien der Bewertung von Facharbeiten rechtzeitig vor dem Beginn der Erarbeitung mit ihren Schülerinnen und Schülern.

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

- Rückgriff auf gesichertes Wissen, Reorganisation von Wissensbeständen, Erschließen von Informationsquellen zur Erweiterung der Wissensbestände
- 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.

Die Lehrkraft korrigiert die Facharbeit vor dem Ende des jeweiligen Halbjahres, bewertet sie in einem kurzen Gutachten, das die verschiedenen Aspekte würdigt, erteilt eine Leistungsnote, gibt die Arbeit zurück und erläutert ggf. ihre Bewertung.

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 Abiturprüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

Qualität, Intensität und Selbstständigkeit der Mitarbeit im Unterricht sind entscheidende Grundlagen der Beurteilung im Bereich „Sonstige Mitarbeit“. Im Sinne der Entwicklung und Bewertung der kommunikativen Kompetenz kommt dabei der mündlichen Kommunikationsfähigkeit eine besondere Rolle zu, die allerdings ergänzt wird durch das Einbringen schriftlicher Leistungen.

Die folgenden Abschnitte beschreiben, ausgehend von den Ausführungen in Kapitel 3.2.2, die angegebenen Formen und zeigen deren Bedeutung im Rahmen kontinuierlicher Lernerfolgsüberprüfung auf.

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

Bei der Bewertung der „Sonstigen Mitarbeit“ sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Sprachkompetenz
 - sprachliche Geläufigkeit und Richtigkeit im Rahmen mündlicher Kommunikation
 - Ausdrucksvermögen im Sinne thematischer bzw. situativer Angemessenheit und Differenziertheit.
- Sach- und Problemkompetenz/Methodenkompetenzen
 - Sachkenntnisse im Zusammenhang mit Sprache, Sprachreflexion und Textarbeit sowie im Zusammenhang mit soziokulturellen Sach- und Problemzusammenhängen

- Arbeits- und Lerntechniken in Verantwortung für die Entwicklung des eigenen Spracherwerbs sowie Methodenkenntnisse im Umgang mit Texten und bei der Erarbeitung soziokultureller Themen und Inhalte
- Problembewusstsein hinsichtlich der Mehrdimensionalität von Themen und Inhalten
- Kreativität, Eigenständigkeit sowie kritisches Urteilsvermögen.
- Sozialkompetenz
 - Wahrnehmung von Verantwortung für das eigene Lernen und die Gestaltung des Unterrichts zusammen mit anderen
 - Konstruktives Gesprächs- und Arbeitsverhalten
 - Häufigkeit, Qualität und Kontinuität des unterrichtlichen Engagements.

Die Schülerinnen und Schüler sollten im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auch auf die Struktur und die Beurteilungskriterien der mündlichen Abiturprüfung vorbereitet werden.

Beiträge zum Unterrichtsgespräch: Entfaltung von Gesprächskultur im Unterricht

Da in der Sprachprogression und in der Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen hohe Anforderungen an vielfältige Formen der mündlichen Kommunikationsfähigkeit zu stellen sind, werden bei der „Sonstigen Mitarbeit“ im Verlauf der Oberstufe folgende Formen und Bestandteile des Gesprächs eingeübt und bewertet:

- Teilnahme am Lehrgespräch
- Beteiligung an der Unterrichtsarbeit in komplexen Unterrichtsvorhaben
- Teilnahme an inhalts- oder problemorientierter Diskussion
- Übernahme unterschiedlicher Rollen z. B. im Streitgespräch, in Debatten und Podiumsdiskussionen
- Teilnahme an Partner- und Gruppengesprächen
- Teilnahme an Rollenspielen und Simulationen
- situativ angemessene Beteiligung an Konversation
- Vorstellung und Zusammenfassung von Ergebnissen (vgl. Kapitel 3.2.2 Präsentationstechniken).

Bei der Beurteilung hinsichtlich der Relevanz von mündlichen Beiträgen für Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsvorhaben sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden (siehe auch Kapitel 5.4: mündliche Abiturprüfung):

- Bezug zum Unterrichtsgegenstand
- fachliches und inhaltliches Orientierungswissen
- Grad der sprachlichen Angemessenheit, Korrektheit und Variation
- Umfang, sachliche und gedankliche Stringenz der Beiträge
- Selbstständigkeit der Darstellung- und Reflexionsleistung
- Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit: Übernahme unterschiedlicher Rollen – z. B. Gesprächsleitung, Schlichter etc.

Hausaufgaben

Hausaufgaben in den in 3.2.2 beschriebenen Funktionen und Formen sind ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsvorhaben und der Lernkultur der gymnasialen Oberstufe und erfahren im Unterricht eine angemessene Würdigung. Sie werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ bewertet; eine regelmäßige Kontrolle ist notwendig. Hausaufgaben gestatten Einblicke in die Arbeitshaltung und Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler, die Entfaltung fachlicher Interessen, das Engagement für ein Unterrichtsvorhaben usw. Im Unterricht setzt sich ein Kurs oder ein Teil des Kurses im Sinne einer kritischen Würdigung unter sprachlichen, inhaltlichen und methodischen Aspekten mit den Hausaufgaben im Anschluss an deren mündliche bzw. schriftliche Präsentation auseinander. Die Auseinandersetzung mit Hausaufgaben kann als Anlass zur Korrektur inhaltlicher und sprachlicher Fehler, als Bestätigung konkreter Lösungen sowie als Anerkennung eigenständiger Schülerleistungen dienen.

Präsentationsformen: Referat, Kurzvortrag usw.

Bei der Erstellung und dem Vortrag des Referats werden folgende Aspekte erlernt, geübt und bewertet:

- Organisation des Arbeitsvorhabens und Methodenreflexion
- Beschaffen, Zusammenstellen, Ordnen, Auswerten von themenbezogenem Informationsmaterial
- Gliederung des Referats
- Techniken des Referierens: z. B. Vortrag mit Hilfe einer stichwortartigen Gliederung, adressatenbezogenes Sprechen, korrektes Zitieren, Unterstützung des Vortrags durch Thesen, Schlüsselzitate, Schaubilder (OHP usw.), Perspektiven für die anschließende Diskussion
- Berücksichtigung des Zeitfaktors (bei der Vorbereitung und dem Vortrag des Referats).

Das Thema muss eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs- und Vortragszeit bewältigt werden kann. Für die Anfertigung des Referats sollte ein Zeitraum von höchstens zwei Wochen ausreichend sein. Die Vortragszeit sollte in der Regel nicht mehr als 10 Minuten betragen.

Auch Kurzvorträge/Präsentationen können zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden: Vorstellung eines Thesenpapiers, Erläuterung eines Schaubildes, Interpretation eines Schlüsselzitats, Darstellung von Ergebnissen der Partner- und Gruppenarbeit usw.

Ferner gelten folgende Grundsätze (siehe auch Kapitel 5.4: Mündliche Abiturprüfung): Bei der Leistungsbeurteilung sind deutlich Lernsituationen und Leistungssituationen zu trennen. Lernsituationen für Präsentationen sind Trainingsphasen, in denen Elemente des Vortrags (z. B. Eröffnung, Körpersprache, Umgang mit Beispielen, Adressatenbezug) geübt und verfeinert werden; nach Absprache zwischen der Schülerin bzw. dem Schüler und der Lehrkraft werden einzelne Präsentationen in Leistungssituationen vorgetragen, die der Beurteilung dienen, in welchem Maße der Vortrag den oben skizzierten Normen entspricht.

Formen der Dokumentation des Unterrichtsprozesses: z. B. Protokolle, Dossiers, Lese- und Lerntagebücher

Protokolle können, wenn sie als Arbeitsform im Unterricht vorgestellt und geübt sind, in die Leistungsbeurteilung eingehen. Ihre Bewertung orientiert sich an den Merkmalen von Verlaufs-, Diskussionsprofil- und Ergebnisprotokoll und an den üblichen Kriterien zur Bewertung und Beurteilung schriftlicher Leistungen (siehe Kapitel 4.2 und 5.3).

Die **Arbeitsmappe** kann von der Schülerin bzw. dem Schüler zur Leistungsbewertung vorgelegt werden. Eine Berücksichtigung im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ ist aber nur angezeigt, wenn es sich in der Gestaltung der Mappe um eine eigenständige Erweiterung/Dokumentation der Unterrichtsvorhaben handelt: z. B. Erweiterung des im Unterricht vorgestellten Text- und Materialkorpus, Überarbeitung eigener Texte, selbstständige Aufarbeitung von Wortfeldern oder grammatischen Problemen.

Materialdossiers, so sie eine eigenständige Leistung für unterschiedliche Phasen des Unterrichtsvorhabens – Zielsetzung, Planung, Durchführung, Evaluation – darstellen, können in die Leistungsbeurteilung eingehen.

Lern-, Arbeits- und Lesetagebücher werden in der Regel nicht benotet, da sie als Grundlage für Lerngespräche (Beratungsgespräche mit einzelnen Schülern oder mit einer Gruppe) gedacht sind bzw. Unterrichtsvorhaben prozessorientiert begleiten (siehe oben Hausaufgaben und unten Gruppenarbeit/Projekte).

Tontechnische und audiovisuelle Mitschnitte von Teilelementen des Arbeitsprozesses können in die Leistungsbeurteilung eingehen, wenn es sich um eine eigenständige Leistung im Sinne der Aufbereitung (Erstellen von Transkripten, Zusammenstellen von typischen Situationen usw.) oder Analyse (Thesen zum Rollentausch in einer Gesprächssituation, Zusammenstellung von fachsprachlichen Wortschatzproblemen in der Gruppenarbeit usw.) des Unterrichts handelt.

Schriftliche Übungen

Schriftliche Übungen bieten sich an, einen Beitrag zur Überprüfung vergleichbarer Standards bei soziokulturellen Inhalten zu leisten. Die materialgebundenen Aufgaben eignen sich in einem weiterführenden Schritt, Qualitätssicherung auch hinsichtlich methodischen Arbeitens zu betreiben. Außerdem werden Arbeitstechniken und Qualifikationen geübt, die im ersten Teil der mündlichen Abiturprüfung verlangt werden. Die Bewertung und Beurteilung orientieren sich an den in 4.2 und 5.3 formulierten Grundsätzen und Kriterien.

Gruppenarbeit und Mitarbeit in Projekten

Die Lernleistungen, die in der Gruppenarbeit und bei der Mitarbeit in Projekten erbracht werden, umfassen neben der inhaltlichen Fachkompetenz Bereiche der Methoden-, Kommunikations- und Sozialkompetenz. Zugrundeliegende Kriterien für

die Beurteilung der individuellen Leistung im Rahmen gruppenunterrichtlicher Arbeitsformen oder der Mitarbeit in Projekten (siehe Kapitel 3.2.2) sind z. B. Umfang und Qualität in der Mitarbeit bei der

- Zielsetzung
- Planung
- Durchführung
- Evaluation

von Unterrichtsvorhaben.

Bei der Beurteilung von inhaltlichen und sprachlichen Leistungen im Bereich von Partner- und Gruppenarbeit (siehe auch Unterrichtsgespräch, Präsentationsformen, Dossier) sollte behutsam zwischen Lern- und Leistungssituationen unterschieden werden; das schließt eine permanente Benotung von Einzelleistungen aus; allerdings sollte für bestimmte Abschnitte eines Unterrichtsvorhabens ein individuelles Leistungsbild (z. B. Teilnahme am Gruppengespräch, Umfang und Verwendung der türkischen Sprache, Präsentation von Gruppenergebnissen) erstellt werden.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach zu beschreiben, die Aufgabenstellung 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 KMK¹ 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 die 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.

¹ Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. Juli 1979, i. d. F. 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 gelernten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Im Fach Türkisch gehören zu diesem Anforderungsbereich bezogen auf den Aspekt **Textverstehen**:

- die Formulierung der zentralen Aussagen einer durch einen literarischen Text bzw. durch einen Sach- und Gebrauchstext gegebenen Problemstellung
- die Erarbeitung des Horizontes oder Kontextes einer Fragestellung unter Verwendung von Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissen
- die sachgerechte Einleitung eines komplexen Textes, Leserorientierung.

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.

Im Fach Türkisch gehören dazu unter dem Aspekt **Textanalyse**:

- die gezielte Anwendung von Kenntnissen und Wissen – soziokulturelle, metasprachliche Kenntnisse usw.
- die planmäßige und reflektierte Anwendung von Fachmethoden (z. B. Repertoire textanalytischer Verfahren, zielorientierter Einsatz von Lesetechniken) zur problemlösenden Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung
- die Berücksichtigung der Konventionen förmlicher Darstellungsweise – exakte Arbeit am sprachlichen Detail (z. B. sicherer Umgang mit dem metasprachlichen Wortschatz der Textanalyse), angemessene Beleg- und Zitationstechniken, Formen der textanalytisch-deutenden und problemlösenden Argumentation.

Anforderungsbereich III

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

Dazu gehören im Fach Türkisch unter dem Aspekt **Textevaluation**:

- für eine analytisch-interpretierende Aufgabenstellung (Stellungnahme)
 - Auswertung und Bewertung der Problemlösung, Einordnung der Ergebnisse in den größeren textlichen und/oder thematischen Zusammenhang der Problemstellung
 - Reflexion der angewendeten Methoden
 - adressatengerechte sachlogische bzw. thematische wie persönliche Perspektivierung der Ergebnisse
- für eine anwendungs-/produktionsorientierte Aufgabenstellung (in Form einer Gestaltungsaufgabe)
 - Anschluss an den Anforderungsbereich II – Textanalyse
 - eigenständige zieltextorientierte Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext und der mit ihm verknüpften Problemstellung
 - Umsetzung der Reflexion und Bewertung der Problemlösung durch die konkrete Handhabung ästhetisch-sprachlicher Mittel in einem thematischen Bezug und innerhalb der Konventionen einer bestimmten Textsorte – Perspektivwechsel, Erkunden von Leerstellen im Ausgangstext, Erproben alternativer Lösungswege im Umschreiben einer Figur oder des Ausgangs einer Geschichte usw.

Die Umsetzung der Anforderungsbereiche in der Abiturprüfung: Vom Ausgangstext zum Zieltext

Die Aufgabenstellungen der mündlichen und schriftlichen Abiturprüfung zeichnen grundsätzlich den Weg von einem Ausgangstext (von Ausgangstexten) über komplexe Bearbeitungsweisen (Textverstehen, Textanalyse, Textevaluation) zu einem mündlichen oder schriftlichen Zieltext (siehe Kapitel 4).

In Anwendung der in 4.2 formulierten Grundsätze gelten für das schriftliche Abitur die folgenden verbindlichen Regelungen:

Ausgangstext(e)

Als Ausgangstext(e) eignen sich nur authentische Texte. Bei der Kombination von einfach schriftlich kodierten Texten mit mehrfach kodierten Texten ist darauf zu achten, dass die Textelemente inhaltlich, thematisch oder methodisch in Beziehung zueinander stehen. Grundsätzlich sind alle Textsorten als Ausgangstexte geeignet. Soweit Sach- und Gebrauchstexte nicht in einer historischen Perspektive bearbeitet werden, sollte die behandelte Thematik dem Prinzip der Aktualität ge-

nügen. Die Ausgangstexte müssen dem Prüfling unbekannt sein. Im Unterricht ausgesparte Textstellen behandelter Werke kommen nicht in Betracht, wohl aber vergleichbare Texte aus anderen Werken eines im Unterricht behandelten Autors. Auch Passagen aus umfangreichen Werken (Roman, Drama, Film, Hörbuch usw.), die den Schülerinnen und Schülern bei der Unterrichtsarbeit nicht als Ganzes vorgelegt haben und die nur in Ausschnitten behandelt worden sind, können in der Abiturprüfung Verwendung finden; in diesem Fall sind bei der Angabe der Fundstelle die behandelten Passagen anzugeben.

Zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrads der Ausgangstexte und zur Bemessung des Umfangs der Texte gelten die in 4.2 dargestellten Kriterien. Entsprechend kann die vorgesehene Textlänge bei der Vorlage eines Gedichts, eines stark verschlüsselten Prosatextes oder eines Dramenausschnittes unterschritten werden. Ein Überschreiten der vorgesehenen Textlänge ist nur in begründeten Ausnahmefällen (z. B. erhebliche Redundanz des Textes) vertretbar.

Soweit Texte gekürzt werden (nicht mehr als zwei Kürzungen), dürfen dadurch ihr besonderer Charakter (Diktion, Struktur, Textart, Inhalt, Tendenz usw.) und ihre Kohärenz nicht beeinträchtigt werden. Textbearbeitungen (Adaptionen) sind ausgeschlossen. Punktuelle Veränderungen des Wortlauts sind nur zulässig, soweit sie sich aus den Kürzungen ergeben. Diese Stellen sind in der Vorlage für die Prüfung nach den üblichen Verfahren zu markieren. Alle Streichungen und sonstigen Veränderungen sind in einer Kopie des vollständigen und unveränderten Originaltextes zu kennzeichnen, die als Anlage den Aufgabenvorschlägen beigelegt ist; dies gilt auch für Texte aus Sammlungen.

Als Texte in auditiver bzw. audiovisueller Vermittlung eignen sich Mitschnitte aus Rundfunk und Fernsehen (Länge max. fünf Minuten), Materialien aus dem Internet sowie ggf. Hörbüchern.

Teiltex te (z. B. Ausschnitte aus Romanen, Dramen, Zeitungsartikeln usw.) und Texte, die einer Erläuterung zu nicht vorausgesetzten historischen oder soziokulturellen Sachverhalten bedürfen, werden durch einen knappen, den Sinnzusammenhang herstellenden Vorspann eingeleitet. Bei der Angabe der Textlänge wird dieser nicht berücksichtigt. Sprachliche Elemente, die nicht mit den für die Prüfung vorgesehenen Hilfsmitteln (z. B. Wörterbuch) erschlossen werden können, werden in Anmerkungen erläutert.

Bearbeitungsweisen/Aufgabenstellung

Im Anschluss an die Anforderungsbereiche in der Abiturprüfung und unter Berücksichtigung der verbindlichen Angaben zur Konstruktion von Aufgabenstellungen zu Klausuren (Kapitel 4.2.2) gliedert sich die Aufgabenstellung für die Bearbeitung des Ausgangstextes (der Ausgangstexte) in **drei** Teilaufgaben:

1) Textverstehen

Diese Teilaufgabe dient der Verständnissicherung und gibt dem Prüfling Gelegenheit darzustellen, dass der (die) Ausgangstext(e) in der zentralen Aussage verstanden ist (sind).

2) Textanalyse

Schwerpunkt dieser Teilaufgabe ist die gedanklich vertiefte und deutende Bearbeitung des Ausgangstextes an Hand einer fachlichen Problemstellung und mit Hilfe des gezielten Einsatzes fachlicher Methoden.

3) Textevaluation

Schwerpunkt dieser Teilaufgabe ist die abschließende Bewertung und Auswertung der in (2) durchgeführten Untersuchung. Diese Teilaufgabe kann bearbeitet werden als

- Stellungnahme
- Gestaltungsaufgabe.

In der jeweiligen Bearbeitungsform (Stellungnahme/Gestaltungsaufgabe) muss die Aufgabenstellung gewährleisten, dass der Ausgangstext ausführlich wertend bearbeitet wird.

Die drei Teilaufgaben beziehen sich auf Themen, Inhalte und Methoden der Qualifikationsphase. In den drei Teilaufgaben können zusätzlich zur knapp formulierten Arbeitsanweisung Hinsichten bzw. Optionen – z. B. durch Spiegelstriche – gegeben werden, die die Bearbeitung der Teilaufgabe weiter fokussieren bzw. den Prüflingen Auswahlmöglichkeiten geben; die getroffene Auswahl ist ggf. in der Bearbeitung durch die Prüflinge zu begründen. Solche Hinsichten oder Optionen sollen das selbstständige Arbeiten fördern,

- in der eigenständigen Gestaltung der Teilaufgaben
- in den eigenen Entscheidungen zur Wahl etwa des inhaltlichen Ausschnitts in (1), zur Anwendung von Fachmethoden in (2) oder zur Begründung von Wertungen bzw. zu Kriterien der Bewertung von fachlichen Methoden in (3).

Die Teilaufgaben werden so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler einen in sich geschlossenen Zieltext entwickeln können.

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 Türkisch sind folgende Aufgabenarten zulässig:

Aufgabenart A: Textaufgabe

- **Aufgabenart A1:** Die **Textaufgabe mit analytisch-interpretierendem Schwerpunkt** mit den drei Teilaufgaben (1) Textverstehen (2) Textanalyse und (3) Textevaluation.
- **Aufgabenart A2:** Die **analytisch-interpretierende Textaufgabe mit anwendungs- bzw. produktionsorientierter Aufgabenstellung** – (1) Textverstehen, (2) Textanalyse als Vorbereitung und Hinführung zu einer (3) produktionsorientierten Gestaltungsaufgabe.

Die Aufgabenarten A1 und A2 können in der 3. Teilaufgabe kombiniert werden, indem die Schülerinnen und Schüler die Wahl haben zwischen analytisch-interpretierender Textevaluation in Form einer Stellungnahme und anwendungs-/produktionsorientierter Schwerpunktsetzung in Form einer Gestaltungsaufgabe.

Aufgabenart B: Textaufgabe in Kombination mit weiteren Medien

Die **Textaufgabe in Kombination mit weiteren Medien**, die einen Textausschnitt mit einem mehrfach kodierten Text verbindet. Mehrfach kodierte Texte können sein:

- **Aufgabenart B1:** Statistiken, Diagramme, Schaubilder, bildliche Darstellungen
- **Aufgabenart B2:** Textausschnitte in auditiver bzw. audiovisueller Vermittlung. Die Bearbeitung der Textelemente erfolgt nach den Vorgaben für die Aufgabenarten A1 und A2.

Die **Aufgabenart C** (siehe Kapitel 4.2.2) findet im schriftlichen Abitur keine Anwendung.

Aufgabenart D: Textaufgabe (gemäß A1 bzw. A2) in Kombination mit einer Aufgabe zur Sprachmittlung

Es sind folgende Aufgabenformen der Sprachmittlung möglich:

- die sinngemäße schriftliche Übertragung oder Zusammenfassung des wesentlichen Gehaltes eines deutschen Ausgangstextes ins Türkische
- die sinngemäße schriftliche Übertragung oder Zusammenfassung des wesentlichen Gehaltes eines türkischen Ausgangstextes ins Deutsche.

Die Gestaltung der Aufgabenstellung für die Aufgabenarten A, B und D erfolgt nach den in 4.2.2 und 5.2 dargelegten Grundsätzen.

Die Ausgangstexte für die Aufgabenarten A1 und A2 sollen für den Grundkurs bei ca. zwei Seiten (DIN A 4; 1½-zeilig, Schriftgrad 12) liegen, für den Leistungskurs sind Ausgangstexte von maximal 2½ Seiten vertretbar. Für die Aufgabenart B sollte der schriftliche Ausgangstext im Grundkurs den Umfang von einer Seite umfassen, im Leistungskurs den Umfang von 1½ Seiten nicht überschreiten. Der auditive oder audiovisuelle Ausgangstext sollte eine Länge von ca. 3 bis 4 Minuten haben. Bei der Verwendung von bildlichen und statistischen Darstellungen sollten nicht mehr als 2 Materialien verwendet werden – z. B. eine Karikatur, eine Statistik und ein Schaubild bzw. ein Foto und ein Schaubild.

Bei der Aufgabenart D (Textaufgabe im Kombination mit einer Aufgabe zur Sprachmittlung) reduziert sich die Bearbeitungszeit für die Textaufgabe anteilig. Dies erfordert daher auch eine entsprechende Reduktion der Textlänge des zu analysierenden bzw. zu interpretierenden Textes. Ein inhaltlicher oder formaler Bezug der beiden Textvorlagen für die Schülerinnen und Schüler ist nicht unbedingt erforderlich.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

Für das Einreichen des Prüfungsvorschlags für die schriftliche Abiturprüfung gelten die folgenden verbindlichen Regelungen.

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt einen Prüfungsvorschlag mit drei Aufgaben einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht zwei Aufgaben zur Wahl für die Prüflinge auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs.1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Aufgaben müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Die von den Prüflingen zu bearbeitende Aufgabe muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Für die Gestaltung des Prüfungsvorschlags gelten folgende Regelungen:

Die drei Aufgaben des Prüfungsvorschlags müssen mindestens einen literarischen und einen Sach- und Gebrauchstext enthalten – mit mindestens einer analytisch-interpretierenden Aufgabenstellung sowie einer Aufgabenstellung, die eine analytisch-interpretierende und anwendungs- und produktionsorientierte Bearbeitungsweise kombiniert.

Die beiden von der Fachaufsicht ausgewählten Aufgaben geben den Schülerinnen und Schülern **die Wahl zwischen der Bearbeitung eines literarischen Textes oder eines Sach- und Gebrauchstextes**. Die Ausgangstexte für die Aufgabenart B ermöglichen ebenfalls eine Zuordnung zu einem literarischen bzw. sach- und gebrauchstextlichen Schwerpunkt. Für die Prüflinge muss der Textsortenschwerpunkt deutlich sein.

Darüber hinaus geben die beiden vor der Fachaufsicht ausgewählten Aufgaben den Prüflingen die Wahl zwischen der analytisch-interpretierenden Bearbeitungsweise (gemäß Aufgabenart A1) und der Kombination von analytisch-interpretierender und anwendungs- bzw. produktionsorientierter Bearbeitungsweise (gemäß Aufgabenart A2).

Auf der Grundlage einer Verstärkung des Anwendungsbezuges und der Medienkompetenz sowie der daraus sich ergebenden Festsetzung für Klausuren in der Qualifikationsphase sollten Lehrerinnen und Lehrer verstärkt von der **Aufgabenart B (Kombination von einfach und mehrfach kodierten Ausgangstexten)**, insbesondere in der Form des Aufgabentyps **B2 (Kombination mit einem Ausgangstext in auditiver oder audiovisueller Vermittlung)**, Gebrauch machen.

Die Aufgaben des Prüfungsvorschlags müssen sich schwerpunktmäßig auf unterschiedliche Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und inhaltlich wie fachmethodisch Perspektiven eröffnen, ein Thema in fachliche Zusammenhänge der gesamten Qualifikationsphase einzuordnen.

Die Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit haben, innerhalb der Auswahlzeit von 30 Minuten den auditiven bzw. audiovisuellen Ausgangstext für die Aufgabenart B2 zur Kenntnis zu nehmen.

Die Schülerinnen und Schüler, die sich für die Aufgabenart B2 – auditiver bzw. audiovisueller Ausgangstext – entscheiden, erhalten die Möglichkeit, den Text in drei Phasen zu bearbeiten:

- Phase 1: Präsentation ohne die Möglichkeit, Notizen zu machen
- Phase 2: Präsentation mit der Möglichkeit, zum ersten Mal Notizen zu machen
- Phase 3: Präsentation mit der Möglichkeit, zum zweiten Mal Notizen zu machen.

Ein Antrag auf Verlängerung der Arbeitszeit (max. 20 Minuten) für die Bearbeitung dieses Aufgabentyps ist mit dem Abiturvorschlag einzureichen. Falls die Schule die Möglichkeiten hat, auditive und audiovisuelle Texte über individualisierte Arbeitsplätze mit freiem Zugriff der Prüflinge auf den Ausgangstext zu präsentieren, entfällt die zusätzliche Arbeitszeit.

Als Hilfsmittel für alle Aufgabenarten ist in der Regel ein ein- und zweisprachiges Wörterbuch vorgesehen. Je nach fachmethodischer Ausrichtung der Aufgabenstellung können weitere Hilfsmittel hinzugezogen werden.

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). 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.

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 – 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.

Im Fach Türkisch gelten die in Kapitel 4.2.2 genannten Kriterien und Grundsätze für die Korrektur und Bewertung von Klausuren. Die Korrektur der Prüfungsarbeit unterscheidet sich allerdings von der Korrektur einer Klausur dadurch, dass pädagogische Hinweise für die Schülerinnen und Schüler entfallen. Korrektur und Notenbegründung müssen für Korreferentinnen und Korreferenten sowie Schulaufsicht transparent sein.

Für die Beurteilung von „Inhalt“ und „Sprache“ gelten die in 4.2.2 und 5.2 formulierten Grundsätze:

- Die inhaltliche Leistung wird in den Bereichen (1) Anforderungsbereich I – Textverstehen, (2) Anforderungsbereich II – Textanalyse/vertiefte Textbearbeitung und (3) Anforderungsbereich III – Textevaluation begutachtet und bewertet.
- Die sprachliche Leistung wird unter Berücksichtigung der in 4.2.2 ausgeführten Kriterien und Grundsätze danach begutachtet und beurteilt, inwieweit der Zieltext den Normen der Sprachrichtigkeit und den Anforderungen an das Ausdrucksvermögen in der Ausgestaltung des Zieltextes entspricht.

Für die Aufgabenart B2 wird integrativ begutachtet und beurteilt, in welchem Umfang und welcher Qualität die Prüflinge die unterschiedlichen Ausgangstexte in den Bearbeitungsweisen Textverstehen, Textanalyse und Bewertung verarbeitet und inwieweit diese Bearbeitung zu den (dem) geforderten Zieltext(en) geführt haben.

Falls die Prüfungsarbeit in einem der beiden Beurteilungsbereiche „Inhalt“ und „Sprache“ eine völlig unzureichende Leistung darstellt, kann die Gesamtnote nicht mehr als drei Punkte der einfachen Wertung betragen.

Maßstäbe für die Notenstufen „ausreichend“ und „gut“

Die **Note „ausreichend“** soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. Nach den Vereinbarungen der Länder über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung ist dies im Fach Türkisch der Fall, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

a) Aufgabenarten A, B (Teilaufgaben (1), (2) und (3))

Inhalt/Bearbeitungsweisen: Die gedankliche, logische und/oder ästhetische Durchdringung des Themas entspricht im Wesentlichen den Anforderungen. Das bedeutet im Einzelnen bezogen auf die Anforderungsbereiche und Aufgabenstellungen:

- **Anforderungsbereich I – Textverstehen:** Die Prüflinge haben den (die) Ausgangstext(e) in wesentlichen Punkten verstanden und die Aspekte herausgestellt, die durch die Aufgabenstellung gefordert sind.
- **Anforderungsbereich II – Textanalyse:** Die Prüflinge können relevantes Wissen und grundlegende Fachmethoden zur Lösung der problemorientierten Aufgabenstellung einsetzen.
- **Anforderungsbereich III – Textevaluation:** Die Prüflinge können mit Rückgriff auf seine erworbenen Kenntnisse grundlegende Fachmethoden anwenden, indem er sie auf andere spezifische und auf allgemeine Situationen überträgt bzw. auf persönliche Erfahrungen und Werthaltungen beziehen.

Zieltext: typische Textformen des schulischen Gebrauches: Die sprachliche Darstellung entspricht weitgehend den Normen der Sprachrichtigkeit. Erkennbare Mängel in der Verwendung der sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik) beeinträchtigen nicht die Klarheit der Darstellung und führen nicht zu Missverständnissen. Die Prüflinge verfügen über ein eingeschränktes, aber doch für die Bearbei-

tung der Aufgaben ausreichend entwickeltes Repertoire sprachlicher Mittel auf den Ebenen der Beschreibung, der Analyse und der persönlichen Bewertung von Sachverhalten und verfügt über grundlegende Strategien der Textproduktion. Im Einzelnen können die Prüflinge in den folgenden Textbereichen verständlich kommunizieren:

- Eine Fragestellung leserorientiert mit Bezug zum (zu) Ausgangstext(en) erläutern, wesentliche Punkte des (der) Ausgangstexte(s) in einem thematischen Zusammenhang sachlich angemessen darstellen.
- Die grundlegenden Fachmethoden anwenden mit Blick auf die leitende Fragestellung und auf wesentliche Kenntnisse im Fach, auf Formen der Belegtechnik und der vertieften Textbearbeitung.
- Den Text in geordneter und geeigneter Weise abschließen – die Fragestellung und fachmethodisches Vorgehen in elementarer Weise so einordnen und beurteilen, dass die eigene Position deutlich wird.

b) Aufgabenart A2 – Teilaufgabe (3) Evaluation/anwendungs-/produktionsorientierte Aufgabenstellung in Form einer Gestaltungsaufgabe

Inhalt/Bearbeitungsweisen: Die Bearbeitung lässt erkennen, dass die Prüflinge elementare Kenntnisse und einfache fachmethodische Verfahren zur Einordnung und Bewertung der (des) Ausgangstexte(s) nach den analytisch-interpretierenden Vorarbeiten in (2) – siehe oben – bei der Gestaltung des Zieltextes verwerten können, beispielsweise Verständnis für

- die ästhetische Funktion der Erzählperspektive
- das Verhältnis von Prosa und direkter Rede
- die wichtigsten Merkmale von Fachsprache
- den Einsatz rhetorischer Mittel.

Zieltext: anwendungs-/produktionsorientierte Textformen: Die Darstellung zeigt, dass die Prüflinge mit den grundlegenden Konventionen des Zieltextes der anwendungs-/produktionsorientierten Aufgabenstellung vertraut sind und diese weitgehend produktiv anwenden können, beispielsweise im Einsatz zieltextspezifischer Formen

- der Texteröffnung/des Textabschlusses
- der Entfaltung eines Themas, der Gestaltung eines Handlungsablaufs oder einer dramatischen Szene
- des Einsatzes rhetorischer Mittel
- des Einsatzes von Bildsprache
- der Charakterisierung einer Figur in einem narrativen oder dramatischen Text
- der Leserorientierung in einem literarischen oder sach- und gebrauchstextlichen Text.

Die **Note „gut“** soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht. Nach den Vereinbarungen der Länder über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung ist dies im Fach Türkisch der Fall, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

a) Aufgabenarten A, B (Teilaufgaben (1), (2) und (3))

Inhalt/Bearbeitungsweisen: Die gedankliche, logische und/oder ästhetische Durchdringung des Themas entspricht voll den Anforderungen. Das bedeutet im Einzelnen bezogen auf die Anforderungsbereiche und Aufgabenstellungen:

- **Anforderungsbereich I – Textverstehen:** Die Prüflinge haben den (die) Ausgangstext(e) in allen wesentlichen und durch die Aufgabenstellung fokussierten Punkten differenziert verstanden und können den Text bzw. die Aufgabenstellung selbstständig in den soziokulturellen, literarischen usw. Kontext einordnen.
- **Anforderungsbereich II – Textanalyse:** Die Prüflinge können fundiertes Wissen und differenzierte fachmethodische Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. textanalytische Verfahren) zur eigenständigen Lösung der problemorientierten Aufgabenstellung einsetzen.
- **Anforderungsbereich III – Textevaluation:** Der Prüfling kann differenziert und kritisch die angewendeten Kenntnisse und Fachmethoden einordnen und in Verbindung von Abstraktion und Konkretheit auf andere spezifische und auf allgemeine Situationen übertragen bzw. auf persönliche Erfahrungen und Werthaltungen beziehen.

Zieltext: typische Textformen des schulischen Gebrauchs: Die sprachliche Darstellung ist klar und detailliert; sie entspricht durchweg den Normen der Sprachrichtigkeit. Erkennbare Schwächen in der Verwendung der sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik) resultieren aus dem erkennbaren Bemühen um eine komplexe, anspruchsvolle sach- und adressatengerechte Darstellung. Fehler, die unterlaufen, sind nicht systemischer Art und beeinträchtigen nicht die Darstellung. Die Prüflinge verfügen über ein differenziertes Repertoire sprachlicher Mittel auf den Ebenen der Beschreibung, der Analyse und der persönlichen Bewertung von Sachverhalten und zeigt voll entwickelte Strategien der Textproduktion. Im Einzelnen können die Prüflinge in den folgenden Textbereichen klar, anschaulich und überzeugend kommunizieren:

- eine Fragestellung geschickt leserorientiert mit Bezug zum (zu) Ausgangstext(en) erläutern, wesentliche Punkte des (der) Ausgangstexte(s) in einem thematischen und systematischen Zusammenhang sachlich angemessen und differenziert darstellen
- Fachmethoden handlungssicher und nuanciert darstellen und anwenden mit Blick auf die selbstständige Bearbeitung der leitenden Fragestellung und auf fundierte Kenntnisse im Fach, auf Formen der Belegtechnik und der vertieften Textbearbeitung
- den Text ansprechend und überzeugend abschließen – die Fragestellung und fachmethodisches Vorgehen kritisch und konstruktiv so einordnen und beurteilen, dass die eigene Position deutlich im Kontext der komplexen Fragestellung begründet wird.

b) Aufgabenart A2 – Teilaufgabe (3) Evaluation/Gestaltungsaufgabe

Inhalt/Bearbeitungsweisen: Die Bearbeitung lässt erkennen, dass die Prüflinge fundierte Kenntnisse und differenzierte fachmethodische Verfahren zur Einordnung und Bewertung der (des) Ausgangstexte(s) nach den analytisch-interpretierenden Vorarbeiten in (2) – siehe oben – bei der Gestaltung des Zieltextes verwerten können, beispielsweise vertieftes Verständnis und Sensibilität für

- die Funktion der Erzählperspektive
- das Verhältnis von Prosa und direkter Rede
- Merkmale von Fachsprache
- den Einsatz rhetorischer Mittel.

Zieltext: anwendungs-/produktionsorientierte Textformen: Die Darstellung zeigt, dass die Prüflinge mit den Konventionen des Zieltextes der anwendungs-/produktionsorientierten Aufgabenstellung vertraut ist und diese handlungssicher und nuancenreich anwenden können, beispielsweise im Einsatz zieltextspezifischer Formen

- der Texteröffnung/des Textabschlusses
- der Entfaltung eines Themas, der Gestaltung eines Handlungsablaufs oder einer dramatischen Szene
- des Einsatzes rhetorischer Mittel
- des Einsatzes von Bildsprache
- der Charakterisierung einer Figur in einem narrativen oder dramatischen Text
- der Leserorientierung in einem literarischen oder sach- und gebrauchstextlichen Text.

Aufgabenart D – Aufgabenteil „Aufgabe zur Sprachmittlung“

Bewertet wird die sprachlich angemessene Übertragung von Informationen aus einer deutschsprachigen bzw. türkischsprachigen Quelle in die jeweils andere Sprache bezogen auf die spezifische Aufgabenstellung und mögliche Adressatengruppen.

Eine „**gute**“ Leistung liegt vor, wenn auch detaillierte Informationen aus einer deutschsprachigen bzw. türkischsprachigen Quelle (erweiterter Textbegriff) in der jeweils anderen Sprache gut verständlich, richtig, zusammenhängend und in geordneter Weise wiedergegeben werden.

Eine „**ausreichende**“ Leistung liegt vor, wenn die Informationen aus einer deutschsprachigen bzw. türkischsprachigen Quelle (erweiterter Textbegriff) in der jeweils anderen Sprache insgesamt verständlich, richtig, zusammenhängend und in geordneter Weise wiedergegeben werden.

Bei der Bewertung der Textaufgabe in Kombination mit einer Aufgabe zur Sprachmittlung überwiegt der Anteil der Textaufgabe gegenüber dem Anteil der Sprachmittlungsaufgabe.

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

Beispiele für den Leistungskurs

Aufgabe LK: Sach- und Gebrauchstext, Aufgabenart A1 (Textaufgabe mit analytisch-interpretierendem Schwerpunkt)

Fundstelle der Texte:

- 1) Aydın Engin, „Çifte Vatandaşlık Reddedilince“, Cumhuriyet Gazetesi; 30 Mart 1998
- 2) Aliye Gürbudak, „Çifte Değil Vatandaşlık“, Cumhuriyet Hafta, 31 Mayıs 1996

Text 1

Çifte Vatandaşlık Reddedilince ...

1 Ankara, Türkiye'nin merkezi, Türkiye de dünyanın merkezi olduğundan, merkez dışındaki ülkelerde olup bitenler halkımızı pek ilgilendirmez; politikacılarımızı zaten ilgilendirmez; eh, medyamızda da elbet ilgi topladığı kadar yankılanır. Bu „olup biten“, Türkiye'yi yakından ilgilendiren bir gelişme bile olsa...

10 Federal Almanya Parlamentosu (Bundestag), geçen günlerde, kısaca „çifte vatandaşlık“ diye anılan, Almanya yurttaşlığına kabul edilen yabancıların, önceki yurttaşlık bağlarını da korumalarına olanak tanıyan yasa tasarsını reddetti. Böylece Almanya yurttaşlığına geçmek isteyen yabancıların, daha önceki yurttaşlık bağlarını koparmaları zorunluluğu sürecektir.

25 Üstelik Federal Parlamento'daki tartışmalardan anlaşıldığı kadarıyla bugüne dek resmen olmasa da fillen süren, bir anlamda göz yumulan „çifte vatandaşlık“ artık daha sıkı izlenecek ve yasal gereğe karşı hütle yapanların kazandıkları Almanya yurttaşlığını yitirmelerine kadar gidebilecek...

30 Hiç kimsenin kuşkusuz olmasın, bu tartışmanın göbeğinde Federal Almanya'da çalışan Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları var. Bu elbette böyle adlı adınca söylenmiyor. Ama Almanya'da herkes, tartışmanın Almanya yurttaşlığına geçen Türklere ilişkin olduğunu biliyor.

40 İktidarın büyük ortağı Hristiyan Demokrat partilerin (CDU ve CSU) kesiri ret eğilimlerine karşı koalisyonun küçük, ama kilit ortağı Hür Demokratlar (FDP) ikircikliydi. Ana muhalefetteki Sosyal Demokratlarla (SPD) bir olup, ortaklarına bir kazık atabilecekleri ve çifte vatandaşlığın önünü açabilecekleri söyleniyordu. Tasanda, özellikle Almanya'da doğmuş üçüncü (ve dördüncü) kuşakların Türk vatan-

daşlığından çıkmaksızın Almanya yurttaşı olabilmeleri öngörülmekteydi.

55 Koalisyon çatlamadı. SPD'den bile ret yönünde oy kullanan parlamenterler oldu ve bu yasa değişikliği tasarısı reddedildi.

60 İyi mi oldu, kötü mü? Çetrefil bir soru, çünkü sorun çetrefil.

★★★

65 Hristiyan Demokrat partilerde kümelenmiş Federal Almanya gericiği, gerek dinsel, gerekse kültürel nedenlerle ne Türkiye'yi Avrupa Birliği içinde görmek niyetinde, ne 40. yılını dolduran göçmen kitlesini, Alman toplumunun organik bir parçasına dönüştürecek adımları atmak eğiliminde. Hristiyan Demokratlardan yükselen itirazlar, ileri sürülen tanitlar pek ciddiye alınacak gibi değil.

70 Almanya yurttaşlığına geçen ya da geçmek isteyen Türklerin, aslında toplumla bütünleşmek gibi kaygılarının bulunmadığını, kendi gittolarında kendi dinsel ve kültürel kimliklerinin içine büzülerek yaşamakta ısrar edeceklerini ileri sürüyorlar ve Almanya yurttaşlığını, vizesiz gezi olanağı sağlayan Avrupa pasaportu edinmek ve Almanya'nın yaygın sağlık ve sosyal yardım ağından yararlanmak için istediklerini söylüyorlar.

80 Almanya'nın köy, kasaba ve kentlerinde Türkçe konuşamayan, Türkiye'yi olsa olsa bir „tatil ülkesi“ olarak tanıyan ve bir tatil ülkesine bağlanılabileceği kadar bağlı gencecik göçmen çocukları Alman gericiğini ilgilendirmiyor.

90 Doğdukları, büyüdükleri, yaşadıkları, vergi verdikleri, aşık oldukları, coğrafyasına alıştıkları, mutfaklarını zenginleştirdikleri, dilini ana dil olarak (gibi değil, olarak) ko-

100 nuştukları bir ülkede „yabancı pasaportu“ ile yaşamının zorlukları, itilmişlik duygusu, yarattığı kimlik bunalımları Alman gericiğinin umurunda değil.

105 Peki Türkiye'nin umurunda mı? 40 yılı geride bırakmış bir göçü hâlâ „gurbetçiler“ diye tanımlayan, onların Türkiye'ye gönderdikleri dövizlerin yıldan yıla azalması'nın nedeni üstünde kafa yormaktan bile âciz, hâlâ sınır kapılarında mı oy kullandıralım, konsolosluklarda sandık mı kuralım, mektupla seçimi mi deneyelim gibi deli saçmalarıyla kendilerini ve yurtdışındaki 4 milyonluk göçmen kitlesini oyalayan Türkiye politikacılarının hiç umurunda değil.

★★★

120 Çifte vatandaşlığın reddedilmesinden sonra 4 milyonluk göçmen kitlesinin önündeki seçenekler çok fazla değil.

Ya Türkiye ile zaten cılızlaşmış bağlarını „yurttaşlık temelinde“ de koparacaklar.. ya da...

125 Ya da -bugün kimilerine sivri bir görüş gibi gelse de söyleyeceğiz- Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne açılan kapıdan girmesi için kolları sıvayacaklar. Avrupa yurttaş olmanın yolunu açmak zorunluluğunu bilince çıkaracaklar.

130 Siyasal iktidarın birkaç puanla el değiştirdiği Federal Almanya'da, bugün 160 bin kişi Almanya yurttaşlığını da kazanmış durumda. 160 bin seçmenin siyasal taleplerini, Alman siyasi partilerinin gözardı etmeleri mümkün değil. Almanya'daki Türkiyeli göçmen kitlesinde seçme ve seçilme hakkı kazanan 160 bin kişi, henüz kendilerinin de bilincine varamadıkları bir siyasal güç. Kimi bölge-lerde seçimin kaderini belirleyecek kadar önemli bir güç.

145 Ne tuhaf. Avrupa Birliği'nin, sınıksız kapalı duran kapısını belki de bu göçmen kitlesi aralayacak...

Text 2

Çifte değil, vatandaşlık

1 C umhuriyet'teki çifte vatandaşlık tartışmasını başından itibaren ve ilgi ile izliyorum. Bugüne kadar tartışmaya katılmamamın sebebi, düşündüğümü bir başkası yazacaktır umudu idi. Fakat haftalar geçmesine rağmen bu konuda hiçbir yazı çıkmadı. Yani gayret dayıya düştü. Sürçü lisan edersem affola.

5 Ben vatandaşlığı insanın yaşamını geçireceği, çocuk çocuğunu büyüteceği ülkede seçme ve seçilme hakkına sahip, o ülkenin hukukunu benimseyip ona uygun davranma ve o hukuktan kaynaklanan haklarına da sahip çıkması olarak anlıyorum.

15 Yani mesele asla ve asla bir pasaport meselesine indirgenemez. Zaten pasaport dediğiniz nedir ki? Bir seyahat belgesi. Nitekim Alman pasaportlarının üstünde hepinizin bildiği gibi "Reiseausweis" yazar.

Pasaportsuz yaşanmaz mı?

25 Bu da "seyahat belgesi" demektir. Bir ülkenin vatandaşı ille pasaport sahibi olmak zorunda mı? Anadolu'da yaşayan binlerce, milyonlarca insanımızın değil pasaportu olması, pasaport lafını bile duymadıklarını söylesem bana hak verirsiniz. Aynı şekilde Almanya'da da hayatında hiç pasaportu olmamış ve buna ihtiyacı da olmamış çok insan var.

30 Şimdi bu insanlar Almanya'nın yahut Türkiye'nin vatandaşları değil mi? Unutmayalım ki insan pasaport denen belgeye ya işi için ya da tatilde başka yerleri görmek için ihtiyaç duyar. Yani pasaport vatandaşlığın ne şartıdır ne de kanıtı. Hal böyle iken Almanya'da ve Avrupa'daki vatandaşlarımızın (yani

TC vatandaşlarının) Alman uyruğuna da geçmek gibi bir kaygıları yok.

45 Onlar sadece kırmızı Avrupa pasaportunun peşindeler. İşte yanlış olan da budur. Verilecek karar, iki pasaportum birden olsun mu, olmasın mı, kararı olamaz. Tersine çok ciddi bir karar verilmelidir. Ben hayatımı bundan böyle hangi ülkede sürdüreceğim? Hangi ülkedeki sendikaya üye olacağım, hangi patrona karşı haklarımı savunacağım, hangi siyasi partiye üye olacağım, yahut oy vereceğim vesaire... Yani ekmeğimi nerede kazanacağım sorusu.

50 Bu soruya Türkiye diye cevap verenler kendilerine "Ausländer" denmesine de razı olmak zorundadır. Hatta "Gastarbeiter" denmesine de. Demek ki bir süre yurtdışına çıkıp çalışacaklardır ve zamanı gelince de yeniden anavatanlarına döneceklerdir.

65 Yok bunun tersi ise, ben artık bu Alman toprağında yaşayacağım, çalışacağım, öldüğümde buraya gömüleceğim deniyorsa, o zaman da Türkiye eski hatıraların tazeleneyeceği, eskiden kalma eşin dostun ziyaret edileceği, kalbimizin bir köşesinde sıcak bir yeri olan eski anavattandır. Dikkat edin "eski" dedim. Oraya Alman pasaportuyla isteyen gider.

75 İsteyen tatilini bile Almanya'da geçirir, pasaporta, masaporta da ihtiyacı olmaz. Kafamızda işte bu soruların açıklık kazanması lazım. Ne yazık ki bu sütunlarda bunu söyleyen kimseye rastlamadım. Bunun tersi kendimizi kandırmak olur.

Aliye Gürbudak/Oberhausen-DEUTSCHLAND

Arbeitsanweisungen in türkischer Sprache

Sorular.

1. Aydın Engin'in, Alman ve Türk taraflarının „çifte vatandaşlık“ konusundaki resmi görüş ve tutumlarını nasıl değerlendirdiğini açıklayınız. (Metni anlama)
2. Aydın Engin, (1. metin) „çifte vatandaşlık“ sorununa yaklaşımını, yazısında uyguladığı tartışma yöntemi içinde nasıl ortaya koyuyor?
Engin'in tartışma yöntemiyle (1. metin) okuyucu mektubundaki yöntemi (2. metin) ve her iki yazarın „çifte vatandaşlık“ konusuyla ilgili bakış açılarını karşılaştırarak inceleyiniz. (Metni çözümleme)
3. „Ne tuhaf. Avrupa Birliği'nin sınırsız kapalı duran kapısını belki de bu göçmen kitlesi aralayacak ...” sat. 146 - 148.
Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne alınması konusunda Almanya'da yaşayan Türklerin önemli bir rol oynayabileceğini umut eden A. Engin'in bu yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bir yorum yaparak görüşlerinizi açıklayınız. (Metni değerlendirme)

Arbeitsanweisungen (in sinngemäßer deutscher Übertragung)

1. Fassen Sie zusammen, wie Aydın Engin die offizielle Haltung der deutschen und türkischen Seite zur „doppelten Staatsbürgerschaft“ darstellt. (Textverstehen).
2. Wie gelingt es Aydın Engin (Text 1) durch seine Argumentationsweise seine Position in der Frage der „doppelten Staatsbürgerschaft“ zu verdeutlichen? Vergleichen Sie die Argumentationsweise Engins (Kolumne Text 1) mit der des Leserbriefs (Text 2) und die Perspektive beider Autoren auf die „doppelte Staatsbürgerschaft“. (Textanalyse)
3. Nehmen Sie begründet Stellung zu der Hoffnung Engins, die Türken in Deutschland könnten eine besondere Rolle bei der Aufnahme der Türkei in die europäische Staatengemeinschaft spielen: „Ne tuhaf. Avrupa Birliği’nin, sınıklı kapalı duran kapısını belki de bu göçmen kitlesi aralayacak“ (Text 1; Z. 146-148). (Textevaluation/Stellungnahme)

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die vorgelegten Prüfungstexte „Çifte Vatandaşlık Reddedilince“ von Aydın Engin und „Çifte değil, vatandaşlık“ von Aliye Gürbudak verweisen auf das Thema „Zugehörigkeits- und Staatsbürgerschaftsfragen: Multiperspektivität im Umgang mit Zeitungstexten und im Gespräch miteinander“, welches schwerpunktmäßig in der Jahrgangsstufe 13/II behandelt wurde. An Hand ausgewählter Beispiele haben die Schülerinnen und Schüler die Argumentationsweise verschiedener Autoren und ihre Art, die Zugehörigkeitsfrage zu behandeln, untersucht und diskutiert sowie selbst Texte zu diesem Thema verfasst. Hervorzuheben unter den zahlreichen Schriften zu diesem Themenkomplex sind die Leitartikel von Prof. Dr. Rona Aybay „Çifte Uruklu Sorunu“, von Prof. Dr. Hakkı Keskin „Federal Almanya’da Çifte Vatandaşlık ve Türk Tugayı“, von Ahmet Taner Kışlalı „Avrupalı Türkler“, ... u. a. Die ausgewählten Texte erlauben gleichzeitig Bezüge zu Themen, die in den vorausgegangenen Kurshalbjahren 12/II und 13/I behandelt wurden.

Methodisch sind die Schülerinnen und Schüler vorbereitet auf die Analyse nicht-fiktionaler Texte, insbesondere verschiedener journalistischer Gebrauchstexte. Ebenso wurde die kritische Stellungnahme in Form eines Kommentars/yorum oder eines Leserbriefs/okuyucu mektubu gezielt eingeübt.

Erwartungshorizont

Anforderungsbereich I – Textverstehen: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Aussagen des Autors in seiner Kolumne im Hinblick auf den in der Aufgabe hervorgehobenen inhaltlichen Aspekt strukturiert – etwa wie folgt – wiedergeben: Der Autor informiert seine Leser in der Türkei darüber, dass der in der Öffentlichkeit unter dem Namen „doppelte Staatsbürgerschaft“ bekannte Gesetzesentwurf zur Änderung des deutschen Staatsbürgerschaftsrechts im Deutschen Bundestag abgelehnt worden sei. Dieser hätte es „Einwanderern“ gestattet, neben der deutschen Staatsangehörigkeit die des Herkunftslandes zu behalten.

Die Ablehnung der Gesetzesnovelle im Parlament vor allem durch die Mitglieder der großen Regierungsfraktion von CDU/CSU und einiger Abgeordneter der Oppositionsfraktion von der SPD, so deutet der Autor den Vorgang, entspringe vor allem einer verbreitet ablehnenden Haltung besonders gegen die große Bevölkerungsgruppe der Türken in der Bundesrepublik, die die deutsche Staatsbürgerschaft bereits angenommen haben oder dies noch tun möchten. Engin kritisiert an dieser Entscheidung, dass gerade die christdemokratischen Parteien trotz der Tatsache, dass seit 40 Jahren Migranten in der bundesrepublikanischen Gesellschaft leben und arbeiten, diese nicht als gleichberechtigte Bürger ansehen möchten, was sich besonders an der unsachlichen Diskussion um den Gesetzesentwurf in der Öffentlichkeit gezeigt habe. Er vertieft diese Kritik, indem er herausstellt, dass sogar die dem Gesetzesentwurf gegenüber zustimmungswillige Haltung des kleineren Regierungspartners, der FDP, nicht zu einer Krise innerhalb der Regierung haben führen können, was nur erkennen lasse, wie unbeugsam die deutsche Regierung in dieser Sache sei.

Im Hinblick auf die Haltung der offiziellen türkischen Seite bemängelt Aydın Engin, dass weder die türkische Regierung noch türkische Politiker Interesse für Entwicklungen im Ausland aufbrächten, sich solchen gegenüber sogar gänzlich gleichgültig zeigten. Der Autor behauptet, dass die Politiker unfähig seien, die Migration in ihren gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Dimensionen zu erfassen, statt dessen nur kurzfristige Politik betrieben. So verfestigten, schlussfolgert der Autor, die letzten Beschlüsse in Deutschland und die Tatenlosigkeit der türkischen Politiker eine Politik, die zum Nachteil der in der Bundesrepublik lebenden Türken führe.

Dem gegenüber arbeitet Engin die besondere Rolle der Bevölkerungsgruppe heraus, die eine deutsche Staatsbürgerschaft bereits hat. Sie könne als politisch bewusste Wählerschaft eine Macht darstellen, die eine Vorreiterfunktion für den Eintritt der Türkei in die EU haben könnte.

Anforderungsbereich II – Textanalyse: Diese analytisch-interpretierende Aufgabenstellung zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg einer thematischen Vertiefung ihrer Textarbeit erkennen,

- wie Engin seine eigene Position zur Frage der doppelten Staatsbürgerschaft indirekt aus seiner Kritik (a) an der Haltung der deutschen Konservativen und an ihrer Meinung, dass die Türken mit deutschem Pass ein nur gering entwickeltes politisches Bewusstsein hätten, sowie aus seiner Kritik (b) an der Gleichgültig-

keit offizieller türkischer, politischer Kreise entwickelt. Er markiert diese beiden Gruppierungen stellvertretend für gesellschaftliche Positionen zur Frage der doppelten Staatsbürgerschaft, die er allerdings in einem größeren Zusammenhang sieht. So zeigt sein Appell am Schluss der Kolumne sein eigentliches Anliegen: die Öffnung der Türkei hin zu Europa und die Öffnung Europas für die Türkei.

Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die analytische Verknüpfung von Form und Inhalt in der selbstständigen Anwendung fachmethodischer Arbeitsweisen erkennen,

- dass Engin seine Kritik an den deutschen Konservativen und ihren weltanschaulich religiös motivierten Vorbehalten gegen Ausländer wie gegen den Beitritt der Türkei zur EU durchweg sachlich referiert. Wiederholt kennzeichnet er die Haltung der Kreise, die von ihm für die Ablehnung des Gesetzesentwurfs verantwortlich gemacht werden, als „konservativ“ und „nationalistisch orientiert“ (z. B. Z. 63 – 65). In diesem Zusammenhang referiert er Vorurteile konservativer Kreise gegenüber Türken mit deutscher Staatsbürgerschaft, die als Opportunisten gelten würden, weil sie nur an eigenen Vorteilen interessiert seien, z. B. der Freizügigkeit im Reisen, und noch nicht einmal versucht hätten, sich in die bundesrepublikanische Gesellschaft zu integrieren
- dass seine Kritik an der offiziellen türkischen Reaktion auf die Entscheidung im Deutschen Bundestag weniger sachlich ausfällt, wenn er anfänglich zwar Verbundenheit mit diesen Kreisen durch Formulierungen wie „unser Volk, unsere Politiker, unsere Medien“, „wir“ auszudrücken scheint, letztlich sich aber durch den Wechsel von „wir“ zu „sie“ und durch das Hervorheben der Gleichgültigkeit dieser Kreise, die eigentlich die Tatsachen in der Politik schaffe, diese als handlungsunfähig lächerlich macht. Sein Schlusssatz stellt als Konsequenz seiner Kritik den Appell an seine Landsleute dar, sich der Bedeutung dieser Bevölkerungsgruppe bewusst zu werden, da diese die „Tür nach Europa“ für die Türkei aufstoßen könne
- im Vergleich der Kolumne mit dem Leserbrief **als Gemeinsamkeit** in der Argumentation, wenn beide Autoren hinsichtlich der Identitätsfrage betonen, dass hier ein Gleichgewicht zwischen Rationalität und Emotionalität bei den Migranten entstehen müsse, als **Unterschied**, dass Engin diese Identitätskrise eines einzelnen Bürgers jedoch ausschließlich durch deutsche und türkische Politiker verursacht (Z. 94-103, Z. 104-117) sieht: Die dadurch entstandenen Konflikte müssten auch auf einer allgemeinen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Ebene endlich von den Politikern beider Seiten ernst genommen werden. Von den Einzelnen fordert er die aktive Teilnahme am politischen Leben in Deutschland mit der Perspektive, der Türkei als machtbewusste politische Gruppierung den Weg nach Europa eröffnen zu können. Engin argumentiert aus der Distanz in der Türkei und mit einer allgemeinen politischen Zielorientierung, die die Rolle der Türkei in Europa im Auge hat, nicht den schwierigen Alltag der Migranten (Identitätskrise).

Die Verfasserin des Leserbriefes, Aliye Gürbudak, lebt dagegen in der Bundesrepublik und ist unmittelbar betroffen von der Lösung der Staatsbürgerschafts- und Zugehörigkeitsfrage. Sie nähert sich der pragmatisch Identitätsproblematik,

die für sie nur auf der persönlichen Ebene zu lösen ist: „Das Problem ist nicht eine Frage des Passes“ (Z. 17-18), ist es doch ihrer Ansicht nach die Entscheidung des Einzelnen, in welchem Land er leben und welche staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten er wahrnehmen will (Z. 49-55). Deshalb müssen alle, die sich immer noch der Türkei gefühlsmäßig zugehörig fühlen, Ausgrenzung, Beleidigung und Diskriminierung („Ausländer“, „Gastarbeiter“; Z. 58-60) in Kauf nehmen.

Anforderungsbereich III – Textevaluation: Durch ihre Ausführungen in den Anforderungsbereichen I und II sind die Schülerinnen und Schüler vertraut sowohl mit einer sachlichen als auch persönlich-individuellen Darstellung der Problematik der Staatsbürgerschaft und der Identität der Migranten.

In der Bearbeitung dieser Aufgabe zeigen die Schülerinnen und Schüler und Schüler, dass sie sich kritisch auseinandersetzen können mit der Problematik der Staatsbürgerschaft und Identität von Migranten sowie begründet Stellung beziehen können zu der von Engin ausgedrückten Hoffnung, dass die „deutschen Türken“ Hilfestellung leisten könnten bei den Bemühungen der Türkei um den Beitritt zur EU. Dabei können die Schülerinnen und Schüler einen subjektiven, weil von Betroffenheit gezeichneten Stil des Kommentierens wählen oder aber einen sachlichen, der aus der heutigen Perspektive – nach dem Regierungswechsel in Bonn – die europäische Zukunft der Türkei und die Rolle der „deutschen Türken“ darin prüft. Sie wenden dabei ihre Kenntnisse über journalistische Gebrauchstexte an und ihre Fähigkeiten, solche Texte selbst zu verfassen.

Der Leserbrief (Text 2) eröffnet ihnen die eher persönliche Perspektive auf die Problematik, die sie zum Anlass nehmen könnten, nun aus der Situation eines jugendlichen Engins Kommentar zu kritisieren.

Aufgabe LK: Literarischer Text, Aufgabenart A1/A2 (Textaufgabe mit analytisch-interpretierendem Schwerpunkt bzw. analytisch-interpretierende Textaufgabe mit anwendungs-/produktionsorientierter Aufgabenstellung)

Fundstelle des Textes:

Halid Ziya Uşaklıgil, „Aşk-ı Memnu“, İnkılap Kitabevi, İstanbul, s. 60 – 65.

Text

1 MATMAZEL de Courton'un, Behlul'un o kadar alay-
larına amaç olan şapkaları ne kadar süslü, tantanalı
ise hayat hikâyesi o derece sade, kısaydı. Zenginliğinin son kır-
pıntılarını Paris'in Longchamps koşullarında kaybettikten son-
5 ra, ancak bir kuş kafası dolduracak kadar beynini kurşunla
yakan bir babanın kızıydı. O vakit evlenmek için pek genç kalan
Matmazel de Courton, ya ailesinin bütün soyluluk tarihini le-
keleyecek bir hayatla Paris kaldırımlarına düşmek, ya da öm-
rünün sonuna kadar yoksul ama soylu bir kız olarak vilayet-
10 lerin birinde, akrabalarının yanında sığınacak yer bulmak yol-
larından birini seçmek zorundaydı.

İkincisini yeğledi. Üstelik burada tamamiyle sığınmış bir
yaratık gibi aşağı bir derecede kalmamak, sofrada yediği ek-
meği kazanmış olmak için evin çocuklarının eğitim ve öğre-
15 tim işlerine üzerine almıştı. Bu hayatının o yönü değişmiş ol-
du. Bir gün ufak bir güceniklik, o gücenikliğin arasına giren
küçük bir fırsat sebep oldu; bu yoksul kız, ta Fransa'nın bir
köşesinden Beyoğlu'nun seçkin Rum ailesine mürebbiyeliğe gel-
di. Burada uzun bir zaman, İstanbul'un Beyoğlu'ndan Şişli'
20 ye, Köprü'ye, Köprü'den Büyükdere'ye kadar sokaklarından,
denizlerinden başka bir yerini bilmeyerek yıllarca kaldı.

Adnan Bey'in yalısı, mürebbiyelik hayatının ikinci ve belki
de sonuncu dönemi idi.

25 Nihal daha dört yaşındaydı. Adnan Bey bir mürebbiyeye
gerek gördü. Çocuklarına mürebbiye arayanlara ilk kabul et-
tirilmek istenilen yaratıklardan, o daha Fransa'dan yeni gel-
diklerini ileri süren, ancak bir, bilemedik iki yerden çok bu-
lunmuş olduklarını açığa vurmeyen, rahibelerin yetimlerinde
ya da terzi çırağlığında eksik öğrenilmiş Fransızcalarını yap-
30 macık bir ağız ve söyleyişin süslerine boğmaya çalışan kız-
lardan bölük bölük gelmişlerdi.

Adnan Bey'in zorbeğenirliğine üstün gelecek bir tanesi-
ne rastlanmadı. Kimi zaman ikinci günü bir bahane ile izin
verilmeye gerek görülenlerden, son son iki ay oturmalarına kat-
35 lanılabilenlerine kadar bunların her çeşidinden iki yıl bir ge-
çit töreni yapıldı.

Bugün Alman olduğunu ileri sürerken ertesi gün Sofya
Yahudilerinden olduğu anlaşılan, geldiği zaman bir İtalyan ko-
cadan dul kalmış görünerek bir hafta sonra hiç evlenmediğini
40 ağzından kaçırarak kadar yalancılığa belleği sağlam olma-
yan bu mürebbiyelerden o kadar korkmuştu ki, Adnan Bey
kızı için başka çıkar yollar düşünmeye başlamıştı.

Bir raslantı - İstanbul'da mürebbiyeler için ancak raslan-
tuya güvenilebilir - Adnan Bey'e o bulunamayan şeyi buldur-
45 du: Matmazel de Courton.

Matmazel de Courton'un İstanbul'da bir merakı vardı:
Bir Türk evine girmek, bu Türk ülkesinde bir Türk hayatıyla
yaşamak... Adnan Bey'in yalısına giderken, asıl hulya yuvası-
na giriyormuşçasına, yüreği sevinçten çarpıntı içinde kalmış-
50 tı. Girdikten sonra bu çarpıntı şaşkınlığa dönüştü.

O, mermer döşeli büyük bir sofa, taştan sütunlar üzeri-
ne konurulmuş bir kubbe, yer yer sedefe işlenmiş doğu halı-
larıyla döşeli sedirler; bunların üzerinde elleriyle çıplak ayak-
ları kınalı, gözleri sürmeli, başları her zaman yaşmaklı, sa-

55 bahtan akşama kadar zenci kadınların darbukaları ile uyuyan,
ya da bir kenarda küçük gümüş mangaldan amber kokuları
çevreye yayılırken kristal nargilelerin yakutlara zümrütlere bo-
ğulmuş marpuçlarını ellerinden bırakmayan çifte çifte kadın-
lar düşlemişti.

60 Bütün o batı yazarlarının, ressamlarının doguya ilişkin
yalayı dolan ve uydurmalarından anısında kalan uzak andaç-
larla, bir Türk evinin başka bir şey olabileceğini aklına getir-
memişti. Kendisini yalnız şık, küçük konuk odasında görün-
ce, soran gözlerle kendini buraya getiren kadına bakmıştı:

65 “— Sahi! Beni bir Türk evine getirdiğinizden kuşkusuz
musunuz?”

Yaşlı kız, düşünde aldatılmış olduğuna bir türlü inanç ge-
tirememişti. İşte yıllarca Türk kibar hayatının içinde yaşamış
olduğu halde, hâlâ yüreğinde bir şey, o varsayılan doğu yaşa-
70 yışının kesinlikle (gerçekte) var olduğuna inanmak ister.

Aradığının tam tersini bulanlara özgü bir düşkünlüğü ile,
daha birinci günü geri dönmek istediğini duymuştu. Dönecekti
de; eğer o gün soluk, süzgün, hasta gibi yüzüyle iki yıldır iki-
75 de birde değişen mürebbiye suratlarından bezgin, yorgun bir
durumla gelen, ona mini mini elinin ince parmaklarını üzgün
bir teslimlik anlamıyla uzatan Nihal için yüreğinde hemen derin
bir acımayla karışık bir sevgi duymamış olsaydı...

Onun sevmek için büyük bir gereksinimi vardı: Dünyada
annesini tanıyamamış, babasını sevememiş, kimse için gönlün-
80 de bir bağlılık duyamamış olan, sevmekten yoksunluk içinde
çırpınan bu zavallı yüreğin yaşlanmış bekâreti her zaman har-
canacak bir şey arar; çevresinde bulunan çocukları, bulundu-
ğu evin hizmetçilerini, kedisini, papağanını dost edinir; bun-
lara yüreğinin o saklanmış hazinesini dökerti.

85 Ama bir gün bu sevilen şeylerde birden açılan bir boşluk
bularak yüreğinden akan cennetimsi sevgi çeşmesinin nasıl ço-
rak bir kum çölüne döktüğünü acı bir açık seçiklikle göre-
rek beş dakika önce dostları olan çocuklara, kedilere, papa-
ğana düşman kesilirdi.

90 O gün Nihal'in elini elinden bırakmayarak:

“— Küçüğüm, bakayım gözlerinize!..”

demiş ve Nihal uzun, uçları yukarı kıvrık, bakışına garip
bir yorgunluk hali veren sarı kirpiklerini kaldırarak mavi göz-
95 lerinde bahar katıksızlığıyla parlayan bir gülümsemeyle yü-
züne bakınca Matmazel de Courton, kendisini getiren kadına
dönerek karar vermişti:

“— Evet, kalıyorum!..”

100 Ertesi gün bütün ev halkıyla dost oluyordu. Dillerini an-
lamaksızın yalnız ona gülerek: “Matmazel!” deyişleri için Şa-
kire Hanım'a, Şayeste'ye, Nesrin'e yüreğinde hemen sevgi duy-
muş; o zaman daha paytak paytak yürüyen Cemile'yi yerden
karakarak hoplatmış; Beşir'in, ortasında küçük bir çukuru, yü-
züne sürekli bir gülümsemenin dalgalarını seren çenesini ok-
şayarak:

105 “— Oh! mini mini siyah mücevher!..”

demişti. Adnan Bey'in terbiyesinden, inceliğinden pek hoş-
nuttu. Özellikle o, sofrada kendisine özen ve dikkat izleri gös-

140 termiştir. Behlul için o kadar belirli bir eğilim duymamış olmakla birlikte belirgin bir soğukluk da duymamıştı. Ama bütün bu ev halkının üstünde, üstelik Nihal'den çok, sevgisi evin hanımına yönelikti.

145 Nihal'in annesi hasta ve Bülend'e gebe idi. Matmazel de Courton evin içinde en son onu tanıdı. İki gün sonra Adnan Bey, ona eşlik ederek, hastanın odasına götürmüştü. Hekimler hastanın yürütmesine, gezmesine izin vermiyorlardı. Genç kadın odasında, geniş bir koltuk içinde, penceresine mahkûmdu.

180 Hastayı beyaz giysisinin, sarı saçlarının arasında daha solgun görünen ince zayıf yüzüyle görür görmez, yaşlı kızın yüreğinde o anda bir acıma uyanmıştı. O gün hasta, kuşkusuz iki yıldır görülen mürebbiye yüzlerinin duyuramadıkları güveni yaşlı kızın elli yıllık bir katıksız hayatıyla sevinçli ve rahat duran yüzünden sezinleyerek hüznü bir gülümsemeyle ve kocasının aracılığı ile:

125 “— Umarım ki Nihal sizi çok sıkmayacak...” demişti. Biraz şımarıkça büyüdü, ama huyunda bir mazlumluk var ki şımarıklığının fazlasını başışlattırıyor. Ben uzunca bir zamandan beri onunla uğraşamıyorum. Üstelik bilmem ne için, belki bensiz kalıverecek korkusuyla, onu mümkün olduğu kadar 190 görmemek düşünmemek istiyorum. Nihal size, yetim kalmış bir çocuk niteliğinde bırakılıyor demektir. Siz onun için bir öğretmenden çok bir anne olacaksınız!..”

135 Bu sözler, ölmekten çok çocuğunu yalnız bırakmaktan korkan bir anne etkisiyle, titrek bir sesle söylenmişti. Matmazel de Courton, Adnan Bey'in çevirdiklerini dinlerken, bu sözlerle hastanın ruhunu katmak isteyerek gözlerini, üzerinde rica eden bir gülümsemenin dalgaları uçan yüzden ayıramıyordu.

140 Son cümle onu yüreğinde en duygusal, en çok titremeye yönelik bir teli canlandırdı: Anne!.. Nihal'in annesi olmak düşüncesi ömrünün bütün yoksunlukları içinde en acısı ile o kadar içten bir bağlantıya sahipti ki... Kadınlik emellerinden özveride bulunmuş bütün zavallı kadınların yüreğinde her türlü yoksunlukların gözyaşları susabilir; ama bunlardan biri, anaktan yoksun kalmış olmak acısı, her zaman zehirden birer damla ile damlayan iyileşme bilmez bir yaradır.

145 Sanılır ki tabiat kadınların ruhuna, boş kalmaya katlanamayan bir beşik koymuştur. Bu yaşlı kızın da ruhunda böyle boş bir beşik, o beşiğin yanında hiç olmazsa boşluğunu uyutmak isteyen bir ananın ağıt türünden ninnileri vardır.

150 Birden, hastanın o son sözüyle Matmazel de Courton, bu boş beşiği dolmuş duygusunu yaşadı ve o günden başlayarak duygu ve acımayla karışık bir sevgi onu hastaya tutkun etti.

Matmazel de Courton'un soyluluğunun ağırbaşlılığına karşı özveride bulunamayacağı bir takım duyguları vardı. Bunlar, Adnan Bey'in evinde görev aldığı sırada etkisini göstererek birkaç temel koşulun kararlaştırılmasına yol açmıştı: Çocuğun sıradan hizmetlerine karışmayacağı; giydirilmesini gözetekteki ama yıkanmasına karışmayacağı. Kendisine, salt kendisine özgü bir odası olacaktı; şöyle yapılacaktı, böyle edilecekti...

160 Bu temel koşullar resmi bir andlaşma önemiyle sayılmış ve belirlenmişti. [...]

Arbeitsanweisungen in türkischer Sprache

Sorular

1. Halid Ziya Uşaklıgil'in „Aşk-ı Memnu“ adlı romanından alınan bu bölümde Fransız mürebbiyenin ev ve ev halkı ile ilgili ilk izlenimleri nelerdir? Anlatınız. Matmazel de Courton ile Nihal'in yine bu bölümde betimlenen ilk karşılaşmaları, her ikisi arasında gelişen ilişkiyi ne yönde etkilemiştir? Açıklayınız. (Metni anlama)
2. Romanın bu bölümünde kişileri ve mekânı tanıtmak için yazarın kullandığı dilsel araçlarla nasıl bir atmosfer yarattığını ve iki kültür karşılaşmasını nasıl kurgulayarak anlattığını açıklayınız. (Metni çözümleme)
3. Bu soruyu aşağıdaki şıklardan birini seçerek yanıtlayınız:
 - a) «Bütün o batı yazarlarının, ressamlarının doğuya ilişkin yalan dolan ve uydurmalarından anısında kalan uzak andaçlarla, bir Türk evinin başka bir şey olabileceğini aklına getirmemişti...» sat. 60-63.
Kültürler arası ilişkilerin olumlu yönde geliştirilmesinde aydınlara ve sanatçılara düşen görevler nelerdir? Verilen alıntıyı bu bağlamda yorumlayınız. (Metni değerlendirme/görüş belirtme)
 - b) Matmazel de Courton'un yeni işvereni ve yeni yaşam ortamıyla (çevresindekilerle) ilgili izlenim ve değerlendirmelerini, memleketindeki arkadaşlarına anlattığı bir mektup yazınız. (Metni değerlendirme/metin kurgulama)

Arbeitsanweisungen (in sinngemäßer deutscher Übertragung)

1. Erläutern Sie die ersten Eindrücke der französischen Gouvernante von dem Haus und seinen Bewohnern und zeigen Sie, wie die in dem Auszug aus dem Roman „Verbotene Liebe“ von H. Z. Uşaklıgil geschilderte erste Begegnung zwischen Nihal und Matmazel de Courton die weitere Entwicklung ihrer Beziehung beeinflussen könnte. (Textverstehen)

2. Beschreiben Sie, wie der Autor durch sprachliche Gestaltungsmittel bei der Einführung von Personen und Ort in diesem Textauszug Atmosphäre entstehen lässt und wie er die Begegnung zweier Kulturen gestaltet. (Textanalyse)
3. Wählen Sie eine der beiden Aufgabenstellungen:
 - a) „Sie hätte sich nicht vorstellen können, dass ein türkisches Haus hätte anders sein können als so, wie westliche Künstler den Osten immer, allerdings zu Unrecht, beschrieben hatten.“ (Z. 60 – 63)
Welche Dienste können Künstler und Intellektuelle in Bezug auf interkulturelle Begegnungen leisten? Interpretieren Sie das obige Zitat in diesem Zusammenhang. (Textevaluation/Stellungnahme)
oder
 - b) Verfassen Sie einen Brief, in dem Matmazel de Courton ihren Freunden in der Heimat von ihren Arbeitgebern und ihrer neuen Umgebung berichtet. (Textevaluation/Gestaltungsaufgabe)

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Der Roman „Aşk-ı Memnu“ von Halid Ziya Uşaklıgil gehört thematisch in den unterrichtlichen Zusammenhang der 12. Jahrgangsstufe, denn in der Unterrichtsreihe „Türkei und Europa“ wurden kulturelle, historisch-politische und wirtschaftliche Dimensionen einer Begegnung mit dem Fremden in historischer und gattungsspezifischer Perspektive untersucht. Der Roman ist den Schülerinnen und Schülern in Auszügen bekannt und der vorliegende Romanausschnitt bietet auf Grund seiner exemplarischen Gestaltung einer Begegnungssituation mit dem Fremden und auf Grund seiner sprachlichen Komplexität den Schülerinnen und Schülern genügend Anlass, einerseits die seit 12/I erworbenen Methoden und Kenntnisse bei der Analyse literarischer Texte und andererseits ihr Wissen über die Auswirkungen der gegenseitigen Fremdbilder in der Begegnung zwischen Europa und der Türkei in der osmanischen Zeit anzuwenden. Darüber hinaus sind Bezüge zu Unterrichtssequenzen in 12/I (Rolle der Frauen) und zu 13/II (Sprache und Kultur in der Türkei, auch unter geschichtlichen Aspekten) möglich, insofern der Romanauszug Rollenmodelle von Frauen in einem großbürgerlichen Haushalt am Ende der osmanischen Ära präsentiert sowie die Sprache in dieser Zeit darstellt.

Methodisch sind die Schülerinnen und Schüler sowohl an analytisch-interpretierende als auch an produktionsorientierte Aufgabenstellungen im Anforderungsbereich III im Anschluss an die Analyse literarischer Texte gewöhnt.

Erwartungshorizont

Anforderungsbereich I – Textverstehen: Diese verstehenssichernde Aufgabenstellung erfordert von den Schülerinnen und Schülern die Betrachtung der Reaktionen der französischen Gouvernante, Matmazel de Courton, unter dem Aspekt der Begegnung mit dem Fremden und der sich daraus ergebenden Weichenstellung für ein weiteres Zusammenleben von aus verschiedenen Kulturen stammenden Menschen.

Dabei sollen sie vor allem herausstellen, dass

- die erste Reaktion der Matmazel de Courton, die mit einem Bekannten die Villa Adnan Beys aufsucht um Arbeit zu finden, Verblüffung ist, weil sie in der Villa ihre Vorstellungen (orientalischer Palast mit in Marmor ausgekleideten Räumen, auf Säulen ruhende Kuppeln, mit Perlmutter besetzte Liegen, Tag und Nacht dienende Sklavinnen und Wasserpfeifen rauchende Frauen) nicht realisiert findet, sondern sich in einem europäisch eingerichteten Haus wiederfindet. Diese Verblüffung führt zu einer Enttäuschung „... genau wie die Enttäuschung derer, die genau das Gegenteil von dem, was sie eigentlich erwartet hätten, vor sich fanden.“ (Z. 71) und auch Ablehnung, die fast zum Verlassen des Ortes führt (Vorurteile und Fremdbilder)
- die Begegnung mit dem Mädchen Nihal sie dazu veranlasst, die Stellung als Gouvernante anzunehmen (persönlicher Kontakt zwischen Menschen)
- das nähere Kennenlernen der Bediensteten und ihrer freundlichen Umgangsweisen miteinander dazu führen, dass Matmazel de Courton zu Şakire, Hanım, Şayeste und Nesrin eine freundschaftliche Beziehung aufbaut, die mehr von Gefühlen als von Gesprächen geprägt ist. So lernt sie Cemile und den kleinen schwarzhäutigen Beşir zu lieben, Adnan Bey wegen seines adligen Benehmens und seiner Höflichkeit zu achten, und Adnan Beys kranke, schwangere Frau beeindruckt sie tief, als sie ihr die Tochter Nihal anvertraut, was der Gouvernante tiefen menschlichen Respekt abnötigt (gemeinsam gelebtes Alltagsleben).

Die Schülerinnen und Schüler müssen zudem deutlich herausarbeiten, dass in dem Textausschnitt der jeweilige psychische Zustand der beiden Personen bei ihrer ersten Begegnung ihre weitere Beziehung im Roman definiert:

- Matmazel de Courton: Von je her arm und allein stehend hat sie wie jede Frau Sehnsucht nach einem Leben als Mutter in einer glücklichen Familie. Ihre Vorstellungen vom Mutter-Sein prägen sie umfassend, als sie Nihal begegnet. Die testamentartigen Worte der kranken Mutter Nihals: „Sie werden für sie mehr Mutter als Lehrerin sein.“ (Z.131-132) erwecken in ihr die Hoffnungen, die seit Jahren in ihr schlummern, nämlich: Kindesliebe doch noch zu erleben. Schon als sie sich zum ersten Mal begegnen, entwickelt sie deshalb zu Nihal eine gefühlsmäßige Bindung, in der sich Mitleid und Zuneigung mischen. Diese Haltung tritt im Roman immer wieder in den Vordergrund.
- Nihal: Auch der vierjährigen Nihal geht es bei der ersten Begegnung mit der neuen Gouvernante nicht anders, denn sie hat die seit zwei Jahren ständig wechselnden Gouvernanten satt: „... müde von den Geschichten der Gouvernanten, die in den zwei Jahren ständig wechselten, kam Nihal ...“ (Z. 73 – 75). Diese Spuren der „Müdigkeit“ schwinden, als Matmazel de Courton Nihals kleine Hände in die ihren nimmt und sie liebevoll anspricht: „... als Nihal sie mit einem strahlenden Lächeln ansah...“ (Z. 94-95). Da sich ihre kranke Mutter nicht um sie kümmern kann, fühlt sich Nihal mit der Zeit immer mehr zu ihrer Gouvernante hingezogen, denn sie verbringt den ganzen Tag mit ihr, die praktisch ihre Erziehung übertragen bekommen hat. Diese Beziehung entwickelt sich nach dem Tode der Mutter mehr und mehr zu der festen emotionalen Bindung im Leben des Mädchens.

Anforderungsbereich II – Textanalyse: Diese analytisch-interpretierende Aufgabe gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, fachmethodisch sachgerecht und die Texterarbeitung vertiefend, herauszuarbeiten,

- wie der Autor in diesem Romanauszug die Darstellung der Biografie und des Charakters der französischen Gouvernante mit der Darstellung kultureller Besonderheiten in Istanbul verknüpft
- dass der Autor zwei Erzählstile verwendet: Während der eine beschreibende Funktion hat mit langen, komplexen Sätzen, die sich immer wieder in den Text eingestreut finden, ist die vorherrschende Form geprägt von kurzen, einfachen Sätzen, einer Aufzählung gleich aneinander gereiht (Beispiel: Z.37-42 und Z. 24-25), sodass beim Leser der Eindruck von Kurzatmigkeit und Schnelligkeit entsteht. Dargestellt werden damit die in Istanbul aufeinander prallenden kulturellen Gegensätze und Besonderheiten, aber auch die Befindlichkeiten der Personen, die für den Leser psychoanalytisch deutbar werden. Diese Erzählweise ist typisch für den gesamten Roman
- dass hinsichtlich der sprachlichen Mittel die originelle bildhafte Ausdrucksfähigkeit des Autors auffällig ist und es ihm gelingt, damit plastisch die seelische Lage der beschriebenen Personen darzustellen: „... je prachtvoller ihre Hüte geschmückt waren, desto einfacher und kürzer waren ihre Lebensgeschichten...“ oder „...der Vater, der sich sein Hirn, das noch nicht einmal so groß gewesen war, dass es hätte einen Vogelschädel füllen können, mit einer Kugel verbrannt hat, ...“ (Z. 2 – 6) oder „...die junge Frau im Sessel war nur an das Fenster gefesselt ...“ (Z. 115 – 117).

Im Hinblick auf die Aufgabenstellung müssen die Schülerinnen und Schüler durch die analytische Verknüpfung von Form und Inhalt verdeutlichen, wie es dem Autor durch die Figur der Matmazel de Courton schlaglichtartig und exemplarisch gelingt, einerseits die typisch türkische Lebensweise und das Leben in Istanbul aus der Perspektive der Europäerin zu spiegeln, andererseits auch den europäischen Einfluss auf das türkische Leben zu zeigen. Die Begegnung der Kulturen wird in den Gedanken der Gouvernante deutlich, die sich von ihren in Frankreich über den Orient erworbenen Vorstellungen und Vorurteilen verabschieden muss, als sie endlich ein türkisches Haus betritt, obwohl sie schon lange Zeit in Istanbul gelebt hat: „... sie war in einer Hinsicht sehr gespannt, in eine türkisches Haus zu kommen, so zu leben wie Türken.“ (Z. 46 – 48). Ihre traumhaften Vorstellungen von orientalischer Märchenwelt („Als sie in Adnan Beys Villa ging, pochte ihr Herz vor Freude, als ob sie in eine Traumwelt ginge.“ (Z. 48 – 50)) werden enttäuscht, da sie einen europäischen Haushalt betritt, was ihr aber gleichzeitig die Angst vor der fremden Welt nimmt. Die Schülerinnen und Schüler können hier auf ihr Wissen aus der Unterrichtssequenz in 12/II,3 zurückgreifen und zeigen, wie der Autor beispielhaft die Begegnung mit dem Fremden, die Wirkung von Fremd- und Selbstbildern für die Begegnung der Kulturen in Istanbul darstellt.

Anforderungsbereich III – Textevaluation: Bei dieser Frage können die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, ob sie a) oder b) bearbeiten.

- a) In diesem Teil des Romans wird eine wohlhabende Familie beschrieben, die sich der westlichen Lebensweise angepasst hat. Diese Familie stellt ein Beispiel für das Leben der Oberschicht dar, das bestimmten historischen und ge-

gesellschaftlichen Bedingungen unterliegt. Im 19. Jh. gewinnt die Vorstellung einer Verwestlichung mit dem „Tanzimat Fermani“ zusammen an Legitimität. In den verschiedensten Bereichen der Osmanischen Gesellschaft wurde sie anerkannt und internalisiert. Vor allem trugen die Intellektuellen- und Künstlerkreise zu diesem Fortschritt bei. Besonders die Tanzimat-Novellisten vertraten die These von der „Kunst für das Volk“. In an westliche Vorbilder erinnernden Romanen greifen sie vor allem die Probleme des Volkes und des Landes auf. Für die Lösung dieser Probleme engagierten sie sich sogar politisch. Daher sahen die Tanzimat-Novellisten die Kunst als Mittel zur Bildung des Volkes. Sie hatten sich auch mit den Problemen des Reiches beschäftigt und waren somit Intellektuelle, die einen Kampf gegen dieses Reich führten.

Mit der Gründung der Republik verstärkte sich der Handel mit den europäischen Ländern. Die Verwestlichung gehörte nun zur offiziellen Politik dazu und verbreitete sich durch Reformen auf alle gesellschaftlichen Gebiete. Diese Durchsetzung erfolgte durch die Thematisierung dieser Verwestlichungstendenzen in den Bereichen der Wissenschaften, der Technologie, der Malerei, Bildhauerei, der Literatur, der Philosophie, der Gesetzgebung, der Journalistik, des Theaters und Films u. ä. Aus dieser anfänglichen Thematisierung entwickelte sich eine Tradition.

In dem Zitat wird der Einfluss von Schriftstellern und Künstlern auf das gesellschaftliche Geschehen nochmals betont. Welche Rolle die Bücher, die gelesen werden, und die Stücke, die gesehen werden, für das Leben der Menschen spielen, wird an dem Beispiel der Matmazel de Courton, an ihrem Staunen und an ihren Fehldeutungen deutlich veranschaulicht.

Die Schülerinnen und Schüler sollten die oben dargelegten geschichtlichen Entwicklungen in ihren Grundzügen erläutern können. Sie müssen ihre Meinungen und Bewertungen in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation kritisch äußern können. Weiterhin könnten die Schülerinnen und Schüler ihre Ansichten bezüglich des Themas „Globalisierung“ zum Ausdruck bringen.

- b) Da die Schülerinnen und Schüler in den ersten beiden Teilaufgaben die Situation der Matmazel de Courton und der Familie von Adnan Bey detailliert analysiert haben, wird es für sie nicht schwierig sein, diese Aufgabe zu bearbeiten. Die wichtigsten Aspekte, auf die sie eingehen sollten, sind folgende: Die Informationen in dem Text über Adnan Bey und seine Familie, die von einem personalen Erzähler dem Leser vermittelt werden, sollen die Schülerinnen und Schüler nun aus der Perspektive der Matmazel de Courton erzählen. Dabei müssen sie die Erzählzeit verändern und die Position der neuen Erzählerin beachten (man geht nun von den Beobachtungen einer Ausländerin aus). Zu beachten sind weiterhin der gewählte Stil – es handelt sich um einen persönlichen Brief – und die persönlichen Gedanken und Gefühle der Schreiberin. Die häufige Benutzung von Redewendungen und rhetorischen Mitteln aus der Alltagssprache wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet. Die verwendete Sprache sollte aber auch die Charaktereigenschaften, den Berufsstand und den Lebenslauf der Matmazel de Courton reflektieren. Zuletzt sollten auch die Methoden und Techniken des Briefeschreibens beachtet werden.

Beispiele für den Grundkurs

Aufgabe GK: Literarischer Text, Aufgabenart A1/A2 (Textaufgabe mit analytisch-interpretierendem Schwerpunkt bzw. analytisch-interpretierende Textaufgabe mit anwendungs-/produktionsorientierter Aufgabenstellung)

Fundstelle des Textes:

Cahit Atay: „Sultan Gelin“; Seyit Kemal Karaalioğlu, „Yazmak ve Konuşmak Sanatı“. İnkılap ve Aka Yayınevi, İstanbul 1978, s. 300– 304.

Text

Cahit Atay: "Sultan Gelin"

- ALİ- Aleykümselâm. Hoş geldiniz, sefa geldiniz.
KÂZİM- Hoş bulduk.
ALİ- Buyurun, ayakta galman, şöyle buyurun.
SEFER- (Ali'nin Kâzım'ı oturtacağı minderleri beğen-
memiş) Kâzım ağa, Samenliden olur.
5 ALİ- Gız tez döşek, yastık getirin. (Hacer ve Sultan
koşarak çıkarlar.) Başım üstünde yerin var ağam.
Zatınızı duymuşluğum var.
KÂZİM- (Yukardan) Adını bağışla.
10 ALİ- Ali.
KÂZİM- Heç duymadım.
SEFER- Bizim köyde Ali çohtur ağam. Hepiciğinin bi
lâğabı vardır. (Tekerleme söyler gibi sayar) Şıppıdı-
nın Ali, Mıppıdının Ali, Yusufonbaşının Ali, Ya-
15 nıkçamın Ali. Küm Ali ... Künkün Ali ... Vun Ali
... Gul Ali ... Gulluk Ali ... Aha bu da Lukluk Ali.
KÂZİM- Heç duymuşluğum yoh.
ZELHA- (Anlr) Bizim İrahmetlinin de adı Ali idi.
Küllecinin Ali.
20 KÂZİM- Bah onu bilirim.
ZELHA- (Sevinçli) Onu bilmeyen mi galdıydı ki ...
(Aglamaklı) Onu bilmeyen ... (Bu arada yatak,
yastık getirilip serilmiştir.)
ALİ- Buyurun ağam, buyurun.
25 (Kâzım köşeye yatağa tek başına kurultur. Yanına
yakın bir yere Sefer ilişir. Ali karşıda diz üstü oturur.
Kadınlar yanıyana kapıya yakın çökerler. Erkekler
ellerini göğüslerine koyarak karşılıklı "merhaba" la-
şırlar. Bundan sonra tabaka alıp, cigara sarma faslı
30 da olabilir. Sultan şaşkınlığı geçerek dikilekaldığı
kapının kenarından çabucak gelerek el öper. Gine
gider, yerine dikilir.)
KÂZİM- (Sultan'a bakmadan) Gız senin mi?
ALİ- He, köleniz.
35 SEFER- (Şaka yollu) Sahabı çıkmazsa ha Ali?
ZELHA- Altını deşecek olursanız gız benim esâs.
SEFER- Aha Zelha bacı sahap çıkar gıza.
SULTAN- (Utanarak kaçır.)
ZELHA- Sultan'ı Haydar'ıma alıyorum Sefer em-
40 misi.
KÂZİM- Nası? Ey biz boşa vakit gaybetmiyelim.
(Davranır.)
ALİ- (Meseleyi anlıyarak) Yoh canım, daha olmuş bit-
miş bi şey yoh.
45 ZELHA- Bah şuna hele ... Buna lukluk Ali değel, fi-
nıldak Ali dense yeridir.
- ALİ- O ileri – geri laf eder, gusura galman.
ZELHA- Amanın başıma gelene bah.
KÂZİM- (Yerleşerek) Ne viriyo gıza?
ALİ- Bi şe virdiği neyi yoh. Hanı bi yarenlik ... 50
ZELHA- Ne yarenliği? İşte verelim.
SEFER- Zelha bacı, Kâzım ağa oğluna gız arıyo ...
(Ali'ye doğru) Ben Sultan gızı tasfiye ettim. İş ciddi.
Bu işlerin arasına girmek gayet bi günahtır, eyi bi-
lin. 55
ZELHA- Ula Sefer, günâh olduğunu ağzınla den de,
ne deyi pişmiş aş su gatan? Savulun gidin. Gız mı
galmadı ortalıkta? Hem bu Sultan ona gelmez
KÂZİM- Nasıl yani?
ZELHA- Sana daha bi zorlu gelin gerek. Bu Sultan 60
... Bah hakka bi laf edem size: Ben bu gızı anasının,
babasının elinden kurtaram deyir alırım.
SEFER- Anası – babası nederki gıza?
ZELHA- Daha ne etsinler? Çift, orak, harman her bi
işler hep Sultan'a bakar. Gongusuyum gözümle gö-
65 rürüm. Bunlar yetmez gibi üste; öküze bakmak,
ineği sağmak ...
KÂZİM- (İşine gelmiş.) Hay maşallah.
ZELHA- Hay maşallah öyle mi? Gız sana giderse mal
oldu demek. Aha onlar da emir buyursunlar boyuna
70 .. (Ali ile Hacer'i gösterir.) Gız paralansın ... Aha
onlarda senin gibi hay maşallah desinler. Ey üm-
meti Muhammed, aha burada diyom size, duymuş
olun. Böyle giderse gız sağ çıkmaz bu evden ...
75 Bundan ötürü ...
KÂZİM- Ne? Sen gıza ne viriyon de bakalım?
ZELHA- Önce sen kapıyı aç?
KÂZİM- (Seferin kulağına fısıldar.)
SEFER- (Ortaya, tellâl gibi) Kâzım ağa bin beş yüz
80 veriyö Sultan'a ...
ALİ- Bin beş yüz?
HACER- Amanın, bin beş yüz.
KÂZİM- (Ana, babaya bu fiyat az geldi sanarak) Da-
hası da var Zelha garı sen kapıyı aç dedi de ...
85 ZELHA- Benden de iki bin gayme. (Ayakta etrafa
meydan okuyarak bakar.)
KÂZİM- İki parmağımı Sefer'e gösterir.)
SEFER- İki bin iki yüz.
ZELHA- (Hemen kendisine dönen yüzlere bakar, yut-
kununur.) İki bin üç yüz.
90 KÂZİM- (Kendine çevrilen yüzlere bakarak Sefer'e
baş sallır.)
SEFER- İki bin beş yüz.
ZELHA- (Heyecanla kendine çevrilen yüzlere bakar.
Bir an ümitsizliğe düşmüş gibidir. Herkes yenildiği 95

- b) Bu köye konuk gittiğinizi ve orada yaşadığınız süreç içinde bu çatışmalara tanık olduğunuzu düşünerek Almanya'daki bir arkadaşınıza bu konuyla ilgili gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi anlattığınız bir mektup yazınız. (Metni değerlendirme/metin kurgulama)

Arbeitsanweisungen (in sinngemäßer deutscher Übertragung)

1. Skizzieren Sie knapp in eigenen Worten den in der Szene dargestellten Konflikt und beschreiben Sie die Positionen der Konfliktparteien. (Textverstehen)
2. Untersuchen Sie diese Szene vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erkenntnisse über die Funktion von Regieanweisungen und erläutern Sie, warum sich die Dialogform besonders gut zur Darstellung des Konflikts eignet. (Textanalyse)
3. Wählen Sie eine der beiden Aufgabenstellungen:
 - a) Wie ändern sich die sozialen Gegebenheiten, von denen im Stück „Sultan Gelin“ die Rede ist, im Prozess der Urbanisierung? Nehmen Sie Stellung zu den Veränderungen und begründen Sie Ihre Meinung. (Textevaluation/Stellungnahme)
 - oder
 - b) Sie haben als Besucher einige Zeit in diesem Dorf gelebt und den Konflikt miterlebt. Schreiben Sie einen Brief nach Deutschland, in dem Sie Ihre Beobachtungen und Gedanken formulieren. (Textevaluation/Gestaltungsaufgabe)

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Der vorliegende Text bezieht sich inhaltlich auf das Kursthema „Literatur als Mittel der Gesellschaftskritik“ (13/I) und konkret auf das Drama „Kurban“ von Güngör Dilmen, das in Auszügen behandelt wurde. Die im Unterricht ebenfalls behandelte Erzählung „Berdel“ von Esma Ocak zeigt inhaltliche Parallelen auf. Das Drama thematisiert auch regionale Eigenarten, die an Hand von Darstellungen in Reiseberichten, Nachrichtentexten, Erzählungen und Recherchen erarbeitet wurden und Gegenstand verschiedener Unterrichtssequenzen in 12/I und 12/II waren.

Methodisch sind die Schülerinnen und Schüler durch die Analyse fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte darauf vorbereitet, die Textaussagen genau zu interpretieren im Hinblick auf die sprachliche und ästhetische Gestaltung des Textes sowie ihr Wissen über soziokulturelle Zusammenhänge sachgerecht auf Texte zu übertragen. Ihnen sind Verfahren und Strategien geläufig, wie man zu einem Text kritisch Stellung nimmt und Erkenntnisse über die Veränderungen in der türkischen Gesellschaft reorganisiert in die Textbearbeitung mit einbeziehen kann. Ebenso sind sie daran gewöhnt, durch den Einsatz angemessener sprachlicher Mittel eine dramatische Szene so umzuformen, dass sie leserorientiert einen verständlichen und überzeugenden Sach- oder Gebrauchstext (Brief) schreiben.

Erwartungshorizont

Anforderungsbereich I – Textverstehen: Die Schülerinnen und Schüler ermitteln aus der „Anschauung“ der Sprechsituation die Figurenkonstellation und damit die ökonomische sowie gesellschaftliche Situation der Beteiligten, die in der dargestellten Szene zum Konflikt wird:

- die besondere Struktur der Institution Ehe auf dem Land, wo Brautgeld verlangt wird und Ehe primär die Funktion der ökonomischen Absicherung hat
- die Beziehungen zwischen Ağa und Bauern
- die Beziehungen zwischen den Bauern
- die Beziehungen zwischen Mann und Frau, insbesondere die Prägung der Situation von Frauen auf dem Lande durch die Stellung und Haltungen ihrer Ehemänner.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen dabei, wie einerseits

- die weibliche Brautwerberin die Frau in Schutz nimmt, während andererseits
- der Ağa als Brautwerber nur seine eigenen materiellen Interessen verfolgt und seine ökonomische Machtposition ausspielt.

In der Szene wird aber die Konkurrenz der beiden Brautwerber auch im Hinblick auf die gesellschaftlichen Rollen von Mann und Frau sichtbar.

Die Szene ist auch auszudeuten im Hinblick darauf, dass „der Mann“ nur an die zusätzliche Arbeitskraft denkt und folglich auch mehr Geld bieten will. Auf dem Höhepunkt des Konflikts ist vor allem das Verhalten der Brautwerberin zu analysieren.

Anforderungsbereich II – Textanalyse: Die analytisch-interpretierende Aufgabe zielt auf die analytische Verknüpfung von Form und Inhalt in der selbstständigen Anwendung fachmethodischer Arbeitsweisen der Dialog- und Kommunikationsanalyse. Die Schülerinnen und Schüler sollen

- in den Regieanweisungen einen Kommentar des Autors erkennen und beschreiben, in dem er inneres und äußeres Geschehen dem Rezipienten vermitteln kann. Durch solche Anweisungen, auch zu den Charaktereigenschaften der Rollenträger, also Anweisungen, die über die konkrete Artikulation hinaus gehen und auch das „Wie“ mitteilen (siehe Anweisungen für die Schauspieler), erhält der Rezipient (Leser) zusätzliche Informationen zu den Handlungsmotiven der beteiligten Konfliktpartner. Hierauf sollen die Schülerinnen und Schüler an Textbeispielen näher eingehen;
- in einer thematischen Vertiefung der Textbearbeitung darauf eingehen, dass in der Sprechsituation einer Dramenszene eine in der Realität als komplex und konfliktbeladen erfahrene Situation unmittelbar in eine verständliche und für die Konfliktsituation exemplarische Form übersetzt wird, die unmittelbar auf die Rezipienten wirken kann. Diesen werden „Lebensvollzüge“ so unmittelbar zur Anschauung gebracht, dass sie keine Analyse einer Konfliktsituation mehr erarbeiten müssen, um deren Ursache und Auswirkungen zu verstehen.

Anforderungsbereich III – Textevaluation: In dieser wertenden Aufgabe werden die Ergebnisse der Teilaufgaben interpretierend zusammen gefasst, indem die

Schülerinnen und Schüler unter dem Aspekt der „Urbanisierung“ die Beziehung zwischen Dörflern im Modernisierungsprozess der Türkei neu deuten. Sie erkennen,

- dass die Beziehungen zwischen den Ağa und den Dörflern sich wandeln zu Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen
- dass Landarbeiter zu Industriearbeitern werden
- dass die traditionelle Eheschließung sich verändert zu einem freien Vertragsverhältnis zwischen den Partnern und dass das Brautgeld dabei wegfällt zu Gunsten von Geldgeschenken oder aber ganz entfällt
- dass das Verständnis von der Rolle der Frauen in der Gesellschaft sich wandelt, wenn diese in der Stadt zur finanziellen Unterstützung der Familien beitragen (müssen), weshalb die traditionelle Machtposition der Männer tendenziell abgebaut wird. Die Frauen werden in die familiären Entscheidungsprozesse einbezogen.

Im Sinne der Komplementarität analytisch-interpretierender und anwendungs- oder produktionsorientierter Zugangsweisen ermöglicht die Aufgabe den Schülerinnen und Schülern den Perspektivwechsel und die Reflexion eines literarisch-dramatischen Textes in einer berichtenden Form unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens. Die Schülerinnen und Schüler können dabei entscheiden, ob sie eine eher um Verständnis werbende Darstellung des Konflikts gegenüber den Daheimgebliebenen wählen oder etwa auch eine satirisch-karikierende Perspektive.

Aufgabe GK: Sach- und Gebrauchstext, Aufgabenart B1 (Textaufgabe in Kombination mit weiteren Medien)

Fundstellen der Texte:

Prof. Dr. Kemal Önen, „Bir Yurt Gezisinden“, Cumhuriyet Gazetesi, 28 Eylül 1986; Devlet İstatistik Enstitüsü, Hazine Müsteşarlığı, „Ekonomik Göstergeler“, Tablo 35/II, (www.hazine.gov.tr); Milli Eğitim Bakanlığı, „Eğitimde Sayısal Gelişmeler“ (www.meb.gov.tr)

Text 1

CUMHURİYET/2

Bir Yurt Gezisinden...

Gördüğümüz yerler köyü, kasabası, şehri, doğası, töresi, insanı ile, tüm bu maddi ve insani varlıkları ile, nereye gelebildiğimizi ve nereye yönelmemiz gerektiğini düşündürüyor düşünmek isteyene.

Prof. Dr. KEMAL ÖNEN İstanbul Üniversitesi

- 1 Anadolu'yu ve köyü, çocuk- re hiçbir şey; ne düşün, ne uygar- Geçmişte yaşama ve yaşatma; bir yandan ekonomik koşullar, 5 kından tanırım. Hâlâ ilişkilerim- lık, hatta ne de devlet ulaşabilir. yerel ve yarı feodal güçlerin ka- lıntıları ile öbür yandan bilgisiz- 10 lık, eğitim eksikliği, fanatik tut- kular ve alışkanlıklarla yerleşik 15 lıyorum. Geçen ay Doğu ve Gü- Ulaşamadığınız yer ise sizin de- 20 düzeni sürdürmekte bir kuvvet 25 neydoğu Anadolu Bölgesi'ne- ğildir. Orası yörüngenin dışın- 30 vektörü olarak sürüyor. Hâlâ: 35 da bırakılmış demektir. Gerilik- 40 ten kurtulmanın çeşitli gereksi- 45 nimlerinden birisi ve en önemli- 50 lerinden olan yol davasının dev- 55 letçe çözümü son aşamasında. 60 Bu, çok sevindirici ve rahatlatı- 65 cı. Zaten bu yörelerde ne görü- 70 yorsanız hepsi devlet eliyle ula- 75 ştırılmış veya yaratılmış tesis ve 80 hizmetler... Küçük de, büyük de 85 olsa durum bu. Nitekim yolu ya- 90 nında köprüsü, hızla gelişen ve 95 köylere kadar ulaşan elektrifi- 100 kasyon ve telefon şebekesi ile 105 devlet bu yörelere altyapıyla ula- 110 şmanın mücadelesini veriyor. 115 “Toprak köy evlerinde TV anten- 120 lerini görmek heyecan veriyor 125 insana” diyor, arkadaşımı Tarık 130 Minkâri, ama daha hâlâ geniş ve 135 kapsamlı şekilde yapısal, eğitim- 140 sel, kültürel ve bunların tümünü 145 de etkileyecek şekilde ekonomik 150 kalkındırma ve gerilikten kurtar- 155 ma çabalarının başında olduğum- 160 165 170 175 180 185 190 195 200 205 210 215 220 225 230 235 240 245 250 255 260 265 270 275 280 285 290 295 300 305 310 315 320 325 330 335 340 345 350 355 360 365 370 375 380 385 390 395 400 405 410 415 420 425 430 435 440 445 450 455 460 465 470 475 480 485 490 495 500 505 510 515 520 525 530 535 540 545 550 555 560 565 570 575 580 585 590 595 600 605 610 615 620 625 630 635 640 645 650 655 660 665 670 675 680 685 690 695 700 705 710 715 720 725 730 735 740 745 750 755 760 765 770 775 780 785 790 795 800 805 810 815 820 825 830 835 840 845 850 855 860 865 870 875 880 885 890 895 900 905 910 915 920 925 930 935 940 945 950 955 960 965 970 975 980 985 990 995

OLAYLAR VE GÖRÜŞLER

la son 15-20 yılın uygulamaları-
na bağlı.

Bütün bu nedenlerle yörede
insanlar doğal olarak biraz ür-

kek, uzakta, geçmişte yaşıyorlar,
ama hepsi de cana yakın, içten-
mert. Keşkeson yıllarda bu yöre

için kabul edilen ekonomik ve
özendirici öbür önleniler dizisi-
ne daha başka boyutlar ve ola-

naklarla yaklaşılabilsede kurtar-
sak bu yöreyi ve insanlarını; ken-
di yalnızlıklarından çeksek uzak-

tan yakına öteden beriye. "Zap
Suyu" boyunca Hakkâri'ye doğ-
ru sarp dağların arasında gider-

ken Vanlı arkadaşımız, "Hocam
burada insanlar, 'Bizim sadece
Allahımız ve dağlarımız vardır'

derler" diyordu. Çok anlamlı bir
söz, belki de yüzyıllardan gelen
bir deyiş, ama herhalde öğretici

bir uyarı gibi alınmak doğru.
Bu gözlemler, doğal olarak

"gerilik - geri kalmışlık" kavra-
mını gündeme getiriyor. Başka
deyişle çağdaşlaşmanın önemini

bir daha başımıza kakıyor. "Mu-
asır medeniyet seviyesine" var-

mamızı hedef olarak alması bo-
şuna değil Atatürk'ün. Bu tüm-
ce, gelişigüzel bir söz değil, fakat

yurdu ve insanını, içinde ve ara-
larında bulunarak tanıyan büyük
inkılapçının, 20. yüzyılda layık

olmadığı bir düzey ve yaşam
içinde bulunan bu çilekeş, vefalı
ve fedakâr Anadolu insanını

kurtarmak, kalkındırmak tutku-
sunu belirler. Aslında Türk dev-
riminin temel hedefi de Türk

toplumunun gerilikten kurtarıl-
ması değil midir?

Son yıllarda hepimiz ülkede-
ki gerici denilen davranış ve tut-
umlardan yakınıyoruz. Benim

bugünkü konum "gericilik -
ilericilik" olmadığından buna
girmeyeceğim. Ancak gericilik-

ten yakınmak istemiyorsak önce
geri kalmışlığı çözümlemeliyiz,
ancak geri kalmış ortamda do-
ğup yaşayabilir gericilik.

Gerilikten veya geri kalmışlık-
tan kurtulmak, maddeten ve ma-
nen kalkınmanın; ekonomik, dü-
şünce ve sanat yaşamıyla tüm

sosyal ve insani yönleriyle kal-
kınmanın yolu ise bilimden eği-
timden, fikir, sanat ve hesaptan,

realist analiz ve sentezlerden ge-
çer. Her yönü ile gerilikten çık-
mak önemlidir. Yeme - içme, yat-

ma - kalkma dahi bunun kapsa-
mına girer. Yaşamın her yönü-
le ilişkili gelişme, aydınlanma, il-

kellikten, "köylü - göçebe" zih-
niyet ve davranışından kurtulup
olgunlaşma çabasıdır gerilikten

kurtulma. Yoksa en lüks lokan-
talarda, salonlarda düşün der-
nek veya balo düzenleyip dans

etmek, nara atmak, göbek kıvrı-
mak veya tavana ateş etmek de-
ğildir gerilikten çıkmak. Lüks

arabalarla gösteri yapmak da de-
ğildir gerilikten çıkabilmek.

TOPLUMUN ÖZLEMİ

Atatürk: "Türkiye'nin sahibi
ve efendisi kimdir? Bunun cevabı-
nı derhal birlikte verelim: Türkiye'nin sahibi - hakikisi, ha-

kiki müstahsil (üretici) olan köy-
lüdür. O halde herkesten daha
çok refah, saadet ve servete müs-

tabak ve elyak olan köylüdür" (1)
derken aslında ayrıca bir özlemi-
ni de belirtiyordu. Bu özlem uy-

gar, gönençli, gelişmiş "efendi
toplumu" özlemiydi.

Uygar ve inançlı insanlarla
alay etmek veya onları gelişigü-
zel eleştirmek de değildir gerilik-

ten çıkmış olmak. Müzik dola-
bını değerli Türk ve Batı eserle-
riyle doldurup salonun bir köşe-

sine de piyanoyu koyduktan son-

ra, düzeysiz piyasa şarkı ve
türküleriyile tempo tutup coşmak
da değildir gerilikten kurtulmak.

Atatürk devrimlerinin her bi-
rini teker teker ele alıp düşünür-
sek hedeflerinin gerilikten kur-

tulma ve böylece kalkınma oldu-
ğunu görürüz. Bu çaba ekono-
mik, fikri ve moral - kültürel

yönlerin tümünü kapsayan bir
senteze yöneliktir. 60 yılı aşan bu
çabaya karşın daha yapılacak

çok şey olduğu görülüyor. An-
cak bunun için pozitif, realist,
hesaplı - kitaplı, duygusallıktan

uzak bir yaklaşım, bir eğitim ka-
cınılmaz yöntemdir. Yoksa günü-
müzde gittikçe yoğunlaşan ve ba-

zen çirkin ve içeriksiz boyutlara
varan siyasi edebiyat veya göste-
riler, gerilikten kurtulmak için çı-

kar yol değildir. Ayrıca unutul-
mamalıdır ki sözlerin ve yazıla-
rın toplumlarca algılanışları de-

ğişiktir. Geri kalmış toplumlar-
da veya gruplarda duygusal, he-
defini aşan ve olumsuz sonuçlara

çok muhtemeldir. Dolayısıyla herke-
se, söyleyene de yazana da, hem
sorumluluk ve hem de öğretici -

eğitici bir görev düşmektedir.

20. yüzyılda gerek makrokos-
mos ve gerekse mikrokosmos-
ta egemenlik kurabilmek hedefiyle

çalışan dünyada; hâlâ inanç ve-
ya duygu sömürüsü, laf ebeliği
ve üreticiliği ile gelişigüzel konu-

şarak bir yere varılamayacağı gi-
bi, keza: "Ferman padişahınsa
dağlar bizimdir" tipinde ve geç-

mişte belki bir ölçüde geçerli
olan kabadayıcı dünya ve top-

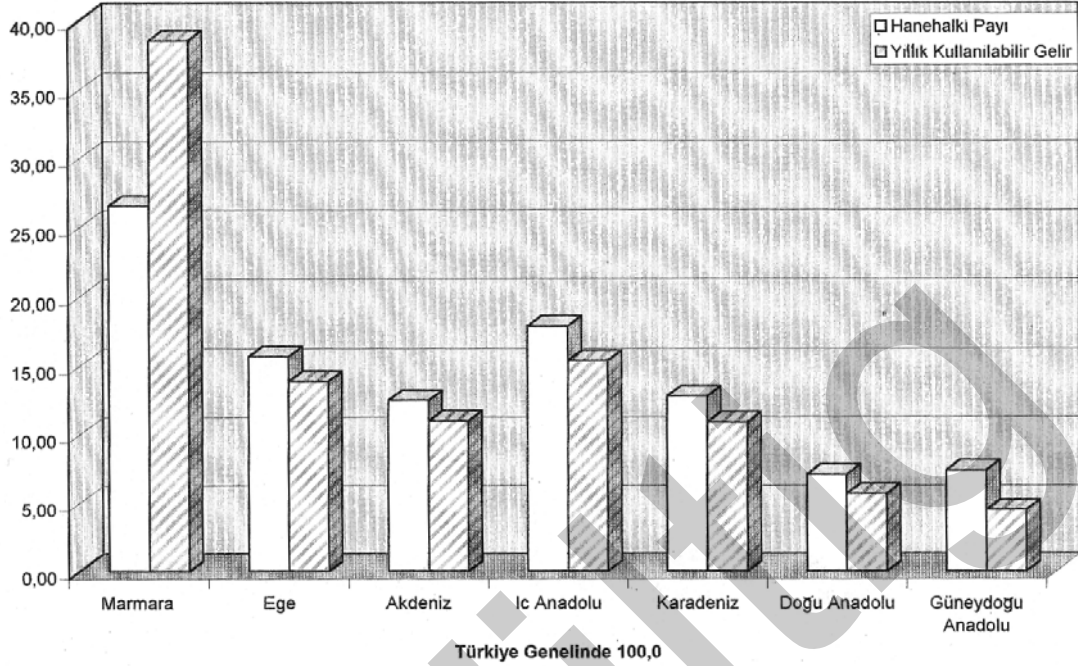
lum görüşü de tutarlı bir yöntem
olamaz artık gerilikten kurtula-

bilmek için.

(1) Prof. Enver Ziya KARAL: ATA-
TÜRK'ten Düşünceler (üçüncü bası)
Türkiye İş Bankası yayınları (1969)

Text 2

Tablo - 35/2 1994 YILINDA HANEHALKI SAYISININ VE KULLANILABİLİR GELİRİN BÖLGELERE GÖRE ORANSAL DAĞILIMI (%)



3. 1 Öğretim kurumlarında öğretmen ve öğrenci sayıları, 1994-1997

Eğitim	TÜRKİYE	DOĞU ANADOLU	VAN
Toplam			
Okul sayısı	59 552	8 131	842
Öğretmen sayısı	444 590	35 812	3 700
Şube sayısı	387 338	39 631	4 645
Öğrenci sayısı	11 397 137	972 997	136 212

Kaynak: DİE (www.meb.gov.tr)

Arbeitsanweisungen in türkischer Sprache

Sorular

1. Yazarın betimlediği Anadolu'yla ilgili resmi, metinde belirtilen yönleriyle inceleyiniz ve onun gözlemlerinden yola çıkarak vardığı sonuçları, kısa ve özlü biçimde kendi sözlerinizle açıklayınız. (Metni anlama)
2. Verilen farklı kaynakları, Anadolu'daki politik, ekonomik ve kültürel durumu göz önünde bulundurarak inceleyiniz ve yazarın dilini ve tartışma yöntemini dikkate alarak bu kaynakların içerdiği bilgileri karşılaştırınız. (Metni çözümleme)
3. Prof. Dr. Kemal Önen'e yanıt olarak, Türkiye'nin AB'ye olası bir üyeliğinden hareketle Anadolu'da gerçekleştirilmeye çalışılan modernizasyon ve kalkınma çabalarıyla ilgili görüşlerinizi belirttiğiniz bir okuyucu mektubu yazınız. (Metni değerlendirme/metin kurgulama)

Arbeitsanweisungen (in sinngemäßer deutscher Übertragung)

1. Arbeiten Sie aus dem Text das Bild heraus, das der Autor von Anatolien entwirft und erläutern Sie knapp mit eigenen Worten, zu welchen Schlussfolgerungen ihn seine Beobachtungen führen. (Textverstehen)
2. Analysieren Sie die verschiedenen Quellen im Hinblick auf die Bewertung der politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Situation in Anatolien und vergleichen Sie deren Informationsgehalt mit der Position des Autors (Sprache und Argumentationsweise). (Textanalyse)
3. Entwerfen Sie als Reaktion auf Prof. Dr. Kemal Önen einen Leserbrief, in dem Sie Ihre Ansichten/Vorstellungen über Modernisierungsmaßnahmen und –versuche in Anatolien vor dem Hintergrund eines möglichen EU-Beitritts der Türkei beurteilen. (Textevaluation/Gestaltungsaufgabe)

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Aufgabe greift auf Wissen und Fertigkeiten zurück, die im Zusammenhang mit Unterrichtsvorhaben in 12/I („Zusammenleben im Dorf als Thema erzählender Texte“), 12/II („Profil einer Region: Sprache, Kultur, Wirtschaft“) und 13/I („Darstellung der Situation der türkischen Bevölkerung ...“) erarbeitet worden sind. Dabei wurden landeskundliche Themen sowohl in literarischen Texten gespiegelt als auch durch Sachtexte und anderes Quellenmaterial (Statistiken, Diagramme, Karten und Schaubilder) vertieft.

Berichterstattung, d. h. argumentativer Aufbau des Textes sowie Leserorientierung und Wirkungsabsicht, ist im Verlaufe der Qualifikationsphase immer wieder thematisiert, untersucht und in eigenen Produkten umgesetzt worden sowie ein wissenschaftlicher Diskurs über landeskundliche Themen von den Schülerinnen und Schülern durch eigene Recherche geführt worden, sodass sie mit Sachtexten und Quellenmaterial angemessen umgehen können.

Erwartungshorizont

Anforderungsbereich I – Textverstehen: Die Aufgabe erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Verständnis des Textes, in dem Ost- und Südanatolien sowohl von ihrer landschaftlichen als auch kulturellen Seite beschrieben werden.

- Städtenamen wie „Van, Bitlis, Tatvan...“ (Z. 9 – 10) geben dem Leser an, um welche geographische Region es sich in den Beschreibungen des Autors handelt: Berge, die bis zu „1700 – 2500 Meter hoch sind“ (Z. 11 – 12), Täler, durch die Flüsse fließen, werden genau beschrieben. Neben der Landschaftsbeschreibung ist dem Autor vor allem die Darstellung der mit der Landschaft verknüpften kulturellen Umwelt ein Anliegen: In diesen durch Asphaltstraßen, Telefon- und Strommästen verbundenen Dörfern, Gemeinden und Städten findet er noch „Spuren der Geschichte, alte Festungen und Schlösser“. „Häuser aus Erde

gebaut, aber mit TV-Antennenanschluss“ (Z. 59 – 61) sind ebenso ein Teil dieses Panoramas, das der Autor dem Leser „malt“. Für den Autor ist es wichtig hervorzuheben, dass in den Gegenden, in denen die Infrastruktur besser ausgebaut ist, immer mehr Schulen gebaut werden, in Van sogar eine Universität gegründet worden ist, denn dies sind deutliche Anzeichen für den Autor, dass im Bildungssektor wichtige Entwicklungsschritte getan werden.

- Wenn der Autor jedoch schreibt: „Immer noch gibt es Gegenden, in denen ‚Ya Allah‘ geschrien wird“ (Z. 85 – 87), so wird deutlich, wie der Autor bedauert, dass gerade in den Dörfern trotz der sichtbaren Entwicklung und Technisierung des Alltags die Menschen ungebildet, an Traditionen und Bräuche gebunden leben und es ihnen keine andere Möglichkeit geboten wird, als ein Leben unter den Standards ihrer Zeit zu führen. Der Autor verdeutlicht seine Bewertung dieser Situation wenn er sagt, diese „zutraulichen und bescheidenen Menschen“ (Z. 121 – 122) seien hinter den Bergen verlassen und vergessen worden. Da sie sich an niemand anderes wenden könnten, bauten sie ihre Existenz fern von zivilisatorischen Möglichkeiten auf den Glauben an die sie umringenden Berge und Gott auf: „Wir haben nur unseren Gott und unsere Berge.“ (Z. 133 – 134). Die Ursache dafür erkennt der Autor in den noch zum Teil feudalen Sozialstrukturen und die schlechten ökonomischen Bedingungen, die einen großen Einfluss auf den Alltag dieser Menschen ausübten. Neben der „Bildungslücke“ erkennt der Autor in den ungenügenden finanziellen Investitionen für diese Region einen Grund dafür, dass in Bezug auf ‚dieses Anatolien‘ hauptsächlich die Begriffe „zurückgeblieben und traditionell“ anwendbar sind.

Anforderungsbereich II – Textanalyse: Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler alle drei aufgeführten Quellen – Diagramm, Tabelle und Zeitungstext – einzeln analysieren und dann sachgerecht in Beziehung setzen. Sie müssen erkennen, dass das Diagramm Informationen zur wirtschaftlichen Situation gibt, die Tabelle hingegen Daten zur bildungspolitischen Situation liefert. Der Text eröffnet darüber hinaus zur Klärung des Problems in Anatolien auch noch die Perspektive auf politische und kulturelle Aspekte.

- Bei der Auswertung des Diagramms sollten die Schülerinnen und Schüler folgende Punkte beschreiben und aufeinander beziehen können:
 - das durchschnittliche jährliche Einkommen der Haushalte
 - die Verteilung des Volkseinkommens auf die verschiedenen Regionen.
- In der Tabelle bezüglich des Bildungssektors müssen sie die
 - Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer
 - der Schüler und Schulen zueinander in Bezug setzen und auch hier die regionalen Anteile berücksichtigen.

Der zweite Teil dieser Frage sieht den Zeitungsartikel als hauptsächlichen Analysegegenstand vor. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Haltung und Meinung des Autors, seine Argumentationsweise sowie auch seine sprachlichen Mittel erläutern können.

- Direkt am Anfang des Artikels zeigt der Autor dadurch, dass er feststellt, eine starke Bindung zum ländlichen Dorfleben zu haben, dem Leser, dass das über „Anadolu“ Berichtete authentisch und einfühlsam wiedergegeben wird. Danach untermauert er seine Beobachtungen in einer eher wissenschaftlich-sachlichen

und faktenreichen Herangehensweise an die Problematik, indem er sein geographisches wie auch geschichtliches Wissen entfaltet. Seine Sachargumente lassen sich durch die Daten des Diagramms verifizieren. Vor allem im letzten Paragraph erläutert der Autor seine Haltung und Stellungnahme zu den aufgeführten Problemen in einer sehr wissenschaftlichen Art und Weise, wenn er z. B. Fachbegriffe wie „Mikrokosmos“ und „Makrokosmos“ (Z. 245 – 246) verwendet. Insgesamt ist für die Argumentationsweise Kemal Önens typisch, dass er nach einem für den Leser anfänglich anschaulichen Reisebericht zu einer Darstellungsweise findet, die die Situation in Anatolien auf theoretischer Basis analysiert und bewertet.

- Wenn der Autor die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme erläutert, äußert er sich kritisch und verweist auf die Verantwortlichen, ohne aber deren Namen zu benennen. Indem er die Stimmen der ‚betrogenen‘ ländlichen Bevölkerung in seiner Argumentation berücksichtigt, stellt er sich eindeutig auf ihre Seite (Bekundung von Solidarität). Seine Behauptungen bezüglich gesellschaftlicher Entwicklung, des Zivilisierungsprozesses, der Modernisierung und der Bildung unterstützt er zudem mit Zitaten Atatürks, den er somit als Zeugen für seine Behauptungen instrumentalisiert: „1937 sagte Atatürk: ‚Unsere größte Aufgabe ist es, durch Zivilisation und Entwicklung, unsere Existenz zu verbessern.‘“ (Z. 91 – 93)
- Der Autor eröffnet eine Zukunftsperspektive, indem er feststellt, dass man eine realitätsnahe und vernünftigere Planung und Organisation der Schulen durchsetzen muss, um bestimmte Ziele im Sinne der Dorfbevölkerung erreichen zu können. Die Daten aus der Tabelle bestätigen diese Einschätzung des Autors. Wenn die Schülerinnen und Schüler zum Schluss das Veröffentlichungsdatum des Diagramms und der Tabelle mit dem des Artikel vergleichen, lässt sich die Aussage „... es gibt noch viel zu tun“ (Z. 224 – 225) besser verstehen und aktualisieren.

Anforderungsbereich III- Textevaluation: Bei der Lösung dieser Aufgabenstellung wird von den Schülerinnen und Schülern nicht erwartet, alle Aspekte, die der Autor in seinem Artikel anspricht, zu behandeln. Sie müssen eher eine eigene Position bezüglich zumindest eines Aspektes oder besser zweier von Kemal Önen angesprochener Sachaspekte in der Form eines Leserbriefs begründet finden, und zwar in sprachlich adäquater Weise strukturiert und an Beispielen konkretisiert.

- Die Schülerinnen und Schüler können Stellung beziehen zu den Auswirkungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ausbaus sowie zu den bildungs- und kulturpolitischen Maßnahmen gegen Unwissenheit und Fundamentalismus. Dabei können sie die von ihnen behandelten Aspekte entweder aus der eher objektiven und wissenschaftlichen Perspektive eines außenstehenden Beobachters oder aus der subjektiven Sicht eines betroffenen Bürgers darstellen und sich entscheiden, ob sie in dieser ‚Rolle‘ die Kritik des Autors aufnehmen und vertiefen wollen oder ob sie ihm gegenüber die Situation in Anatolien verteidigen und sich gegen Angriffe des Autors wehren wollen.
- Über die Sachaspekte des Textes und der weiteren Medien hinausgehend müssen die Schülerinnen und Schüler selbstständig hinsichtlich der EU-Beitrittswünsche der Türkei die aktuelle Situation in Anatolien einschätzen und bewerten.

Aufgabe GK: Literarischer Text, Aufgabenart B2 (Textaufgabe in Kombination mit einem Filmausschnitt in analytisch-interpretierender Bearbeitung)

Fundstelle der Texte:

„Monte Kristo“, Nazlı Eray, İlkgençlik Çağına Öyküler 2, Hazırlayan: Selim İleri, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1992, s. 243-244.

Ein Ausschnitt aus dem gleichnamigen Film, Regie: İrfan Tözüm; 06'30"-10'41" (4'11")

Text:

MONTE KRİSTO

- 1 Ayrancı tarafındaki Portakal Çiçeği sokağında, 51 numaralı apartmanın ikinci katında yaşayan bir ev kadını pek memnun değildi çoğunluk dört duvar arasında geçen yaşamından. Kocasını her akşam eve yorgun geliyordu, onunla gerektiği gibi ilgilenemiyordu. Kabaca da bir adamdı, sık sık kırıdığını olurdu karısının kalbini. Evin dar çevresi, hep aynı günlük işler, çocuklarla uğraşmak hem yormuş, hem de bunaltmıştı kadıncağızı. Adı Nebile idi, süpürgelerin, cıfaların faraşların ve çamaşır sabunlarının durduğu küçük odanın duvarını tınakları ile gizlice kazmaya başlamıştı. Amacı bir tünel kazıp, özgürlüğe kavuşmaktı.
- 5 Duvarın öte yanından bazı sesler de duyuyordu arada sırada. Akşam üstleri, günlük ev işlerini bitirdikten sonra, kocası işinde çocukları da okuldayken kazıyordu duvarı. İlk tınakları ile kazmaya başlamıştı, sonradan sapı kırık çatala sürdürdü işini. Çıkan sıva ve duvar tozunu da plastik bir kaba doldurup, gizlice çöp tenekesine boşaltıyordu her akşam. Sabahları her zamanki gibi erkenden kalkıyor, sofrayı kuruyor, kahvaltıyı hazırlıyor, sonra bulaşıkları yıkayıp evi topluyordu. Ama iki günden bu yana (duvarı iki gün önce kazmaya başlamıştı), içinde durup dururken bir sevinç, bir umut kıpırdayıveriyor, yaptığı iş o an kolaylaşıyordu sanki.
- 10 İçinde süpürgelerin, cıfaların, faraşların ve çamaşır sepeti ile sabunların durduğu odaya ondan başka giren olmuyordu pek. Ama gene de kazdığı deliğin önünü büyük çamaşır sepeti ile kapatıyordu Nebile. Kırık çatalı da sarı renkli ekmek kutusunun ardına gizliyordu.
- 15 Her sabah o gün pişireceklerini almak için evden çıkıyor, manava, kasaba, bakkala gidiyordu. İstese o zaman kaçıp, bir sokağa sapar ve kaybolabilirdi. Ama o istemiyordu böylesini kaçıp kurtalmanın. Bir kere, hep elleri dolu oluyordu sokakta. Örneğin bir sabah kolunun altında bir koca lahanaya, filesinde sıkma portakalı, patates ve daha kıyması varken aklına gelmişti bir sokağa sapıp kayboluvermek. Yapmadı, istemedi canı. Eve dönüp lahanadan dolma sardı.
- 20 Duvarın öte yanından mutlu, düzenli bir yaşamın sesleri geliyordu kulağına. İlk duvara dikkatini bu sesler çekmişti zaten. O, duvarın öte yanındaki mutlu yaşama karışmayı aklına koymuştu. Dayanamazsam çocuklarımı da alırım yanıma, diyordu.
- 25 Eskisi gibi veremiyordu kendini ev işine. Tavandaki örümcek ağlarını görür görmez alırdı, şimdi bırakıyordu.
- 30 O sabah kocası işine giderken,
— Gene kopmuş benim açık mavi gömüğümün yakasındaki düğme. Bak geç kaldım, hay Allah kahretsin, diye söylendi.

- 40 — Aman bugün ne yemek yaparsan yap ama dolma sarma, dolmadan bıktım, gına geldi, dedi.
— Nebile, bir berbere gitsene. Saçların çok biçimsizleşmiş, haydi Allahısmariadık, dedi.
- 45 Çocuklar da harçlıklarını alıp okula gittikten sonra Nebile sofrayı topladı, bulaşıkları yıkadı. Eline filesini alıp çarşıya gitti. Manavdan orta boy bir karnabahar, kasaptan bir kilo dana pirzolası, bakkaldan da bir paket Sana ile fiyonk makarna aldı.
- 50 Eve gelince paltosunu kapının yanındaki asacağa astı. Ayakkabılarını çıkarttı, terliklerini giydi. Karnabaharı suda haşladı. Ufak parçalara ayırıp üstüne zeytinyağı, limon, tuz koydu. Soğusun diye bıraktı. Bir tencere su kaynatıp fiyonk makarnayı içine boşalttı.
- 55 Sonra gitti, aynaya baktı, eli ile saçını düzeltti. Yarın berbere gidip yaptırım, dedi.
Öğlen yemeğinden sonra kocasına,
— Aydın sinemasındaki film çok güzelmiş, gazetede okudum. Yeni dalga Fransız filmiymiş. Bu akşam gidelim mi? diye sordu.
Kocasına ona inanmaz bakışlarla baktı.
- 60 — Aman Nebile, başımı kaşıyacak vaktim mi var sanıyorsun? Zaten akşam eve yorgun geliyorum. Bir sinemaya gitmek eksikti. Fransız filminden zaten nefret ederim. Hem televizyon var ya, dedi. Pabuçlarını bağlayıp işine gitti.
- 65 Nebile bulaşıkları yıkadı. Karnabahar salatasının kalanını buzdolabına koydu. Ekmek kutusunun ardından sapı kırık çatalı aldı. Süpürgelerin, faraşların, cilaların ve sabunların durduğu küçük odaya gitti. Çamaşır sepetini yana çekip bıraktığı yerden duvarı kazmaya başladı. Bir insanın geçebileceği kadar bir delik kazıyordu Nebile. Öte yana varmasına az kalmıştı. Delik açılınca, sürünerek duvarın öteki yanına geçmek mümkün olabilecekti. Topuklu terlik sesleri duyuluyordu öte yandan.

Arbeitsanweisungen in türkischer Sprache

Sorular

1. Size verilen kısaöykünün ve izlediğiniz filmin bu bölümlerinde anlatılanlardan yola çıkarak Nebile'nin günlük yaşamı içindeki konumunu kendinize özgü bir anlatım örüntüsü içinde kısaca betimleyiniz. (Metni anlama)
2. Nebile'yi „duvar delme“ eylemine yönelten nedenleri, kısaöykünün ve filmin bu bölümlerindeki ortak yönleri bulup karşılaştırarak açıklayınız. (Metni çözümleme)
3. Aşağıdaki sorulardan sadece birini seçerek yanıtlayınız:
 - a) Nebile duvarın öteki tarafından ne bekliyor olabilir? Filmin devamı olacağını düşündüğünüz sahneyi bir senaryo şeklinde yazınız. (Metni değerlendirme/metin kurgulama)
 - b) Nebile'nin yaşamöyküsünün ve bu eyleminin gerçeğe uygun olup olmadığını, büyük kentlerde yaşayan kadınların yaşam koşullarını ve yaşam gereçeklerini de göz önünde bulundurarak irdeleyiniz. (Metni değerlendirme/görüş belirtme)

Arbeitsanweisungen (in sinngemäßer deutscher Übertragung)

1. Beschreiben Sie knapp mit eigenen Worten die Situation Nebiles, wie sie in dem Auszug aus der Kurzgeschichte und in der Sequenz aus dem Film dargestellt wird. (Textverstehen)
2. Untersuchen Sie die Gründe, die Nebile zu ihrer Tat, dem „Ausbruch durch die Wand“, getrieben haben, indem Sie den Textauszug und die Filmsequenz in einen Zusammenhang stellen und miteinander vergleichen. (Textanalyse)
3. Wählen Sie eine der beiden Aufgabenstellungen:
 - a) Was erwartet Nebile auf der anderen Seite der Wand? Entwerfen Sie in Form eines Drehbuches die nächste Szene für den Film. (Textevaluation/Gestaltungsaufgabe)
 - b) Erörtern Sie, ob Nebiles Geschichte und ihre Tat realistisch sind. Berücksichtigen Sie in Ihrer Argumentation die Lebensumstände und die Lebenswirklichkeit von Frauen in Großstädten. (Textevaluation/Stellungnahme)

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Dieser Klausurtext weist etliche Bezüge auf zum Sequenzthema „Zwischen Macht und Ohnmacht – Die Lebenswirklichkeit von türkischen Frauen in der „Heimat“ und in der „Fremde“, das in der Jahrgangsstufe 12/I behandelt wurde.

In der Qualifikationsphase sind Spielfilme sowohl in inhaltlicher als auch in medienkritischer Hinsicht zweimal Gegenstand der Unterrichtsarbeit gewesen; so wurde der Roman „Vurun Kahpeye“ von Halide Edip Adivar auf der Grundlage einer Verfilmung ebenfalls in der Jahrgangsstufe 12/I besprochen. Dabei wurden die unterschiedlichen Darstellungsformen im Roman und im Film miteinander verglichen. Darüber hinaus bestehen mehrere Bezüge zum Sequenzthema „Die Lebenswirklichkeit von Städten – Darstellungs- und Verstehensperspektiven“ aus der Jahrgangsstufe 12/II. Hier erhielten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, verschiedene Frauen- und Männerrollen in der türkischen Gesellschaft zu analysieren und zu bewerten.

In methodischer Hinsicht sind die Schülerinnen und Schüler sowohl an analytisch-interpretierende als auch an produktions- bzw. anwendungsorientierte Aufgabenstellungen im Anforderungsbereich III im Anschluss an die Analyse literarischer Texte gewöhnt.

Erwartungshorizont

Anforderungsbereich I – Textverständnis: Die erste Frage soll das Verständnis des Klausurtextes sichern. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler den gelesenen Text und die in der entsprechenden Filmszene beobachteten Geschehnisse rekapitulieren können. Jedoch wird von den Schülerinnen und Schülern nicht eine komplette Beschreibung der Ereignisse erwartet. Sie sollen lediglich eine Auswahl

der wichtigsten Bestandteile des Textes und der Filmszene kurz und präzise erläutern. Diesbezüglich sollten die Schülerinnen und Schüler auf folgende, die Hauptfigur der Geschichte (Nebile) betreffende Punkte eingehen:

- dass Nebile eine Hausfrau ist, die mit ihrer Familie in einem der wohlhabenderen Viertel Ankaras wohnt, wird direkt am Anfang der Geschichte an Hand konkreter Angaben ersichtlich („Eine Hausfrau, lebt im zweiten Stock des Apartments 51 auf der Portakal Cicegi Strasse, in Ayranci...“. Z.1-2). Nebile ist Mutter von zwei Kindern (im Film sind es zwei Jungen). Ihr Alltag besteht aus Hausarbeiten, die im Allgemeinen das Leben jeder Hausfrau bestimmen: Sie steht jeden Morgen früh auf, deckt den Frühstückstisch, schickt ihre Kinder in die Schule und winkt ihrem Mann nach, wenn dieser zur Arbeit fährt. Die Arbeiten, die sie bis zum Abend erledigt, sind die gleichen des Vortages: Jeden Morgen geht sie einkaufen, trägt die Sachen nach Hause, kocht, macht eben das Mittagessen, bis ihr Mann kommt. Wenn dieser wieder weg ist, verstaut sie das restliche Essen im Kühlschrank, räumt den Tisch ab. Dann saugt und wischt sie den Boden, entfernt Spinnennetze von den Decken, wenn es mal wieder nötig ist, und ab und zu wäscht sie die Vorhänge. Gegen Abend kommen die Kinder zurück von der Schule und der Mann von der Arbeit. Sie bereitet das Abendessen vor. Nach dem Essen räumt sie wieder den Tisch ab, spült ab...
- Ihr Leben verläuft sehr langweilig („Die beengende Umgebung, immer dasselbe zu tun...“, Z. 5-6). In beiden Texten (in der Kurzgeschichte und im Film) findet keine Abwechslung im Leben Nebiles statt. Die einzige Abwechslung sind vielleicht noch die Geräusche aus der Wohnung nebenan, die sie aus der Abstellkammer, „wo Besen, Lack, Waschkorb, Putzmittel“ sich befinden, hört...

Die Schülerinnen und Schüler stellen sowohl für die Kurzgeschichte als auch für den Film die Darstellung der Monotonie und Einsamkeit im Leben Nebiles als zentrale Intention heraus und beschreiben sie, indem sie der Intention entsprechend bezogen auf den Text- und Filmausschnitt Informationen auswählen und einander zuordnen.

Anforderungsbereich II - Textanalyse: Die Schülerinnen und Schüler müssen in diesem Bereich die Filmszene explizit mit dem Auszug aus der Geschichte vergleichen und die analogen Seiten in Nebiles Leben aus Text und Film herausarbeiten. Weiterhin sollten sie die Gründe für Nebiles Flucht analysieren. Diese auf Textanalyse und -interpretation beruhende Aufgabenstellung sollte den Schülerinnen und Schülern den Freiraum bieten, die Art und Weise der fachmethodischen Auseinandersetzung mit zwei verschiedenen Medien, die dasselbe Thema behandeln, selbst auszuwählen und zu begründen.

- Nebiles Mann verlässt früh am Morgen das Haus, kommt kurz zum Mittagessen vorbei und kehrt dann abends todmüde von der Arbeit zurück. Weil der Mann immer müde nach Hause zurückkehrt, kommt kein Dialog zwischen den Ehepartnern zustande, außer ein paar Ausrufen, mit denen der Mann seine Erwartungen und Wünsche gegenüber seiner Frau äußert. Zuhause will er sich lediglich ausruhen. Die kleinsten Sehnsüchte seiner Frau, die sie ihm gegenüber erwähnt – sie würde einmal gerne mit ihm ins Kino gehen –, wehrt er in einem genervten und tadelnden Ton ab. Bevor er zur Arbeit geht, schimpft er noch: „Das fehlte noch; ins Kino gehen.“ (Z. 59) Dieselbe Situation wird im Film noch deutli-

cher hervorgehoben: Die Anfrage seiner Frau lehnt er, während er das Aquarium sauber macht, ab, ohne sie eines Blickes zu würdigen. Am nächsten Morgen jedoch gibt er ihr in einem befehlenden Ton Ratschläge wie: „Nebile, du solltest endlich mal zum Friseur gehen“ (an ihren Haaren ziehend, Z. 42) oder „Koch, was du willst, aber keine gefüllten Paprika mehr, immer gibt's gefüllte Paprika“ (Z. 40-41). Nebiles Mann ist unsensibel und ruppig. „Er war ein ruppiger Mann.“ (Z. 4). Die Stille am Frühstückstisch unterbricht der Mann in einer Filmszene lediglich durch das Ausschimpfen seiner Kinder, die mit elektronischem Spielzeug spielen. Die mangelnde Kommunikationsfähigkeit der Eheleute wird in der Geschichte durch die Erzählsprache zum Ausdruck gebracht (es wird überwiegend eine beschreibende und erzählende Darstellungsweise genutzt). Im Film drücken sich diese Vermittlungsschwierigkeiten in dem Fehlen von Dialogen und in der Hervorhebung von Handlungen aus. Diese eintönige Beziehung zwischen Mann und Frau wird vor allem in der Nachtszene konkretisiert (das Pendeln zwischen Bade- und Schlafzimmer), wenn beide nicht miteinander kommunizieren. Während in der Geschichte die Niedergeschlagenheit und die beginnende Verzweiflung Nebiles durch die sich wiederholende Schilderung der stumpfen Hausarbeiten betont werden, greift der Film auch die fehlende sprachliche Interaktion außerhalb der erdrückenden Atmosphäre der Wohnung auf. Die Abstellkammer, „wo Besen, Lack, Waschkorb, Putzmittel“ sich befinden, wird durch die ständige Erwähnung in der Geschichte zu einem wichtigen Motiv, das zur Erläuterung von Nebiles Lebenssinn einen wichtigen Bezugspunkt darstellt. Die Darstellung erweckt den Eindruck, als wäre Nebiles ganzes Eheleben in diese kleine Kammer gezwängt worden. Außer ihr betritt die Abstellkammer niemand anders. Auf der anderen Seite der Kammer gibt es ein anderes Leben, das weiß Nebile. Sie belauscht durch die dünne Wand das glückliche Leben auf der anderen Seite, das sich nur durch Frauenstimmen, Kinderstimmen und durch Schritte auszeichnet. In diesen Momenten begreift Nebile, wie monoton und bedrückend ihr eigenes Leben ist, dass der einzige Ausweg aus dieser Erdrückung die Flucht aus dieser Wohnung ist: „Ihr Ziel war es, einen Tunnel zu graben und in die Freiheit zu gelangen.“ (Z. 9)

Anforderungsbereich III – Textevaluation:

- a) Diese Aufgabenstellung zielt darauf ab, die Kreativität und der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, das Thema der Geschichte unter Berücksichtigung formaler Aspekte fiktiv zu ergänzen bzw. weiter auszubauen. Den Ausgangspunkt könnte dabei die Persönlichkeit Nebiles bilden, die in der Geschichte durch die Beschreibung ihrer inneren Welt und im Film durch die Darstellung von äußerlichen Merkmalen manifest wird. In Anbindung an das zu behandelnde Thema könnten folgende Aspekte in der Evaluation aufgegriffen werden:
- Auf der anderen Seite der Wand, von der Nebile sich die Freiheit erhofft, ist die Nachbarwohnung. Sehnt sie sich demnach nach „Freiheit“ oder eher nach dem „Glück“, das sie auf dieser Seite der Wand nicht erreichen konnte? Indem die Schülerinnen und Schüler in Anlehnung an die Begriffe „Freiheit“ und „Glück“ den Dreh- und Angelpunkt in der Geschichte und im Film erweitern und Nebile auf die andere Seite der Wand führen, können sie Spannung er-

zeugen. Sie könnten Nebile sich auch im letzten Moment anders entscheiden lassen, sodass ihr Vorhaben – Flüchten, in die Freiheit gelangen – sich als wenig erfolgversprechend entpuppt. Während die erste Lösungsmöglichkeit eine Weiterentwicklung der Geschichte ermöglicht, beendet die zweite Lösungsmöglichkeit diese und ist somit nicht das zu erwartende Ergebnis also auch nicht Ziel der Aufgabenstellung. Unter Berücksichtigung der Situation, in der Nebile steckt, ihres Charakters, wie auch ihrer Lebensweise sind die verschiedensten Auflösungsmöglichkeiten denkbar.

- Bei der Produktion des Textes sollten die Schülerinnen und Schüler Techniken des Drehbuchschreibens, die sie im Unterricht gelernt haben, anwenden. Der neue Text sollte Dialoge wie auch Regieanweisungen enthalten. Die Schülerinnen und Schüler können in diese Anweisungen auch knappe Angaben zu Kostümen und Requisiten etc. einbinden. Weiterhin sollten die Schülerinnen und Schüler die filmtechnische Terminologie gezielt einsetzen können. Die Szenen müssen dem Inhalt entsprechend in sinnvolle Abschnitte gegliedert werden, die mit Zwischenüberschriften gekennzeichnet sein sollten. Während auf der linken Seite die Regieanweisungen aufgelistet sein sollten, müssen auf der rechten Seite die technischen Anweisungen (Nahaufnahme, Totale, Halbnah, Detailaufnahme etc.) stehen. Zeit- und Ortsangaben (Tag/drinnen, Nacht/draußen u. ä.) sollten auch auf der rechten Seite notiert werden.
- b) Zur Vorbereitung einer Stellungnahme müssen die Schülerinnen und Schüler zuerst eine der beiden folgenden Positionen einnehmen:
- „Nebile ist eine unter Millionen von Hausfrauen, die in großen Städten leben. Diese Frauen versuchen alle, einen Ausweg aus ihrer zumeist erdrückenden Lage zu finden“. So könnte die eine These lauten.
 - „Dass eine Frau in Nebiles privilegierter Stellung plötzlich auf die Idee kommt, aus ihrem sorgenfreien Heim mit Kindern und Mann zu flüchten, kann in der Realität nicht passieren, kann nur Fiktion sein.“. So könnte die Gegenposition lauten, um ihr Verständnis der Geschichte nachzuweisen.
- Weiterhin können die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von den schon in Teilaufgabe I rekapitulierten Informationen bezüglich der Stadt und des Stadtteils, in dem Nebile lebt, generell auf die Situation der Frau in einer Großstadt eingehen und bezüglich Nebiles Leben und Verhaltensweisen eine verteidigende oder ablehnende Position einnehmen. Eine weitere Möglichkeit ist es, ausgehend von der in Teilaufgabe II durchgeführten Untersuchung über Nebiles Situation einige Überlegungen anzustellen, „Er war ein grober, ruppiger Mann und brach seiner Frau oft das Herz“ (Z. 4-5), und bezüglich dieses Themas eine Position zu beziehen. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler die Argumentationsstruktur und Regeln einer schriftlichen Erörterung beachten.

Aufgabe GK: **Aufgabenart D (Textaufgabe in Kombination mit einer Aufgabe zur Sprachmittlung) – Aufgabenteil: Aufgabe zur Sprachmittlung, schriftlich (deutsch – türkisch)**

Fundstelle des Textes:

„Sie haben uns gerade noch gefehlt! Personalmanager aus vier Branchen ...“. Aufgezeichnet von Jörg Walser. In: **ZEITCHANCEN**, Juni 2003; S. 14.

Text

Sie haben uns gerade noch gefehlt!

Personalmanager aus vier Branchen verraten, wie sie sich den idealen Bewerber vorstellen

Herbert Sollich, 41, Marketingchef bei Veltins

Wer zu Veltins will, sollte sehr offen sein, sich etwas zutrauen – und vielleicht auch einmal ein bisschen hemdsärmelig auftreten können. Wir sind schließlich keine Bank und auch kein Konzern. Da kommt es gut an, wenn jemand im Bewerbungsgespräch einen lockeren Spruch fallen lässt – so sind wir schließlich auch.

Nicht gefragt ist ein legerer Kleidungsstil. Vom Bewerber erwarte ich, dass er in der Kombination oder in Anzug und Krawatte erscheint. Eine Frau sollte gepflegt auftreten, wobei sie nicht unbedingt ein Kostüm tragen muss. Die äußere Erscheinung ist ebenso so wichtig wie ein gesundes Selbstbewusstsein.

Wir wollen den Bewerber als Menschen kennen lernen. Dabei sind die Noten schon wichtig. Aber ob jemand eine Drei hat in seiner Diplomarbeit über Sponsoring oder eine Eins, relativiert sich schnell, wenn der eine ausstrahlt, dass er gut mit anderen umgehen kann, der andere dagegen glaubt, alles besser zu wissen. Und wenn einer 13 Semester bis zu seinem BWL-Abschluss gebraucht hat, dafür aber ein Jahr in Australien war, ist das auch okay.

Im Gespräch muss deutlich werden, warum sich jemand bei uns bewirbt. Er muss sich vorher mit der Branche und dem Produkt beschäftigt haben und wissen, warum dies der richtige Job für ihn ist. Dafür reicht es nicht aus, mal eben die zentralen Fakten wie Umsatz und Absatz aus dem Internet zu ziehen – da ist Engagement nötig. Wir hatten kürzlich einen Bewerber, der frisch von der Uni kam. Der ist ohne unser Wissen einen Tag vorher angereist und hat sich hier die Gastronomie, einige Getränkemarkte und das Angebot der Konkurrenz angeschaut. Den haben wir genommen.

Petra Hofmann, 35, Personalmanagerin bei Puma

Wenn sich jemand bei uns in Anzug und Krawatte vorstellt, ist das nicht gleich ein K.-o.-Kriterium – aber es fällt schon auf. Wir sind bei Puma nämlich alle sehr sportlich und leger gekleidet: Bei uns ist es völlig normal, in Sportschuhen im Büro zu erscheinen.

Einem Bewerber schaue ich trotzdem nicht gleich auf die Schuhe, sondern als Erstes ins Gesicht. Da lässt sich viel herauslesen. Ich suche offene, aufgeweckte Typen, die verantwortlich arbeiten können. Noten und Studiendauer fließen als zwei von vielen Punkten in die Gesamtbetrachtung ein – es sei denn, sie fallen extrem

aus dem Rahmen. Dabei kommt es aber auch auf den Studiengang an: Ein Controller, der 14 Semester studiert hat, wäre wahrscheinlich aus dem Rennen; einen Designer mit guten Produktideen stellen wir unter Umständen trotzdem ein. Sehr wichtig in der Bewertung sind Praktika; besonders wenn sie ins Ausland geführt haben. Vom Bewerber möchte ich hören, dass er sich vorher über das Unternehmen informiert hat. Ich frage keinen Umsatz ab, aber es wäre unbefriedigend, wenn der Kandidat nicht in der Lage wäre, einen der Spitzensportler zu nennen, der bei uns unter Vertrag steht.

Viele Bewerber verkennen, dass wir trotz unseres hohen Bekanntheitsgrads sehr flache Hierarchien haben. Jeder Einzelne übernimmt von Beginn an viel Verantwortung – und darf sich daher auch für nichts zu schade sein. Wenn für eine Kollektionspräsentation Produkte dekoriert werden, packt auch der Abteilungsleiter mit an. Flexibilität ist also angesagt. Ein Beispiel: Ein junger Designer aus London hatte seinen ersten Tag bei Puma. Doch statt eines gemütlichen Tages mit Vorstellungsrunden und warmen Worten flog er für seinen Chef sofort nach Florenz zu einem Produkt-Launch und war bei Kundengesprächen dabei. Dieser Einsatz spiegelt die Eigenschaften wider, die wir bei den Bewerbern suchen: Offenheit und unternehmerisches Handeln.

Stefan Althoff, 36, Personalreferent bei Porsche

Eine gewisse Leidenschaft für sportliche Autos sollte man mitbringen, wenn man sich bei Porsche bewirbt. Das muss der Kandidat auch im Bewerbungsgespräch glaubwürdig vermitteln können. Wer schon als Kind mit Fischertechnik gespielt und sein Moped immer selbst repariert hat, ist da natürlich authentischer als jemand, der sich in seiner Jugend vor allem für Lyrik interessierte. Andererseits ist das Interesse an Lyrik sicher kein Ausschlusskriterium.

Wir brauchen teamfähige, aufgeschlossene Leute, keine Einzelgänger. Ich will vom Kandidaten wissen, wie er Konflikte bisher erlebt und gelöst hat. Wenn dabei herauskommt, dass kritische Situationen immer eskaliert sind, kann ich daraus schließen, dass er mit anderen Menschen wohl weniger gut zurechtkommt. Ähnlich prüfe ich, ob ein potenzieller Mitarbeiter andere im Team motivieren und mitreißen kann. Dazu lasse ich mir ein Erlebnis schildern, das ihn besonders erfüllt und fasziniert hat. Wenn er dabei echte Begeisterung zeigen kann, spricht das für ihn.

Ebenfalls wichtig ist mir, dass unsere Mitarbeiter mit Stress umgehen können. In der Fahrzeugentwicklung müssen Ingenieure oft unter Termindruck arbeiten. Auch hier bitte ich den Kandidaten, mir anhand eines Beispiels zu erklären, wie er sich in einer solchen Lage verhält. Apropos Anspannung: Eine gewisse Nervosität sehe ich einem Hochschulabsolventen nach. Dennoch sollte er fest auftreten, sich hinterfragen lassen und plausible Antworten geben. Im Idealfall sitzt er in einer ansprechenden Körperhaltung am Tisch und sucht den Blickkontakt. Zu einem überzeugenden Auftritt gehört auch, verhalten zu gestikulieren – und die Mimik in Maßen, aber effektiv einzusetzen.

Nina Eberlein, 29, Personalmanagerin bei Ikea Deutschland

Die Persönlichkeit ist uns wichtiger als Fachkenntnisse oder Noten. Das erste Treffen gibt den entscheidenden Eindruck. Sympathie? Antipathie? Das Gesamtbild muss stimmen. Da spielen viele Details eine Rolle: Ist die Stimme angenehm, das Sprechtempo sympathisch, lächelt jemand einfach mal? Ob sich ein Kandidat im Anzug oder im Poloshirt vorstellt, ist nicht so wichtig. Hauptsache, er wirkt authentisch.

Wichtig ist – auch bei Hochschulabsolventen – Berufserfahrung. Hat jemand Praktika gemacht, oder hatten sie Nebenjobs? Gerade auf ihre Nebenjobs sollten Bewerber näher eingehen, weil die viel zur Persönlichkeit beitragen. Wer oft gekellnert hat, hat eine hohe Dienstleistungsorientierung. So etwas will ich herausfinden. Zu unserer Unternehmenskultur gehört, dass wir uns duzen. Im Einrichtungshaus tragen wir Berufskleidung – vom einfachen Mitarbeiter bis zur Führungskraft. Bewerber sollten wissen, was im jeweiligen Fachbereich ungefähr passiert, und eine Vorstellung davon haben, wie es aussehen könnte, bei Ikea zu arbeiten. Damit sie dann erklären können, warum sie gern bei uns anfangen wollen. Dass Ikea ein internationales Unternehmen ist und tolle Produkte anbietet, wäre als Begründung zu wenig.

Was in Karriereratgebern oft nicht gut herauskommt: Es sind immer zwei Seiten, die etwas entscheiden. Das sollten sich Bewerber bewusst machen und im Gespräch die Fragen stellen, die für ihre eigene Entscheidung wichtig sind. Apropos Ratgeber: Es ist schade, dass sich viele so eng an deren Vorgaben halten. Denn Bewerbungsschreiben sollten möglichst individuell sein. Ich wünsche mir mutigere Bewerber, die gern mit einem Augenzwinkern an uns herantreten dürfen.

Arbeitsauftrag in türkischer Sprache

Sorular:

Avrupa çapında çalışan büyük bir Türk şirketinin personel bölümünde asistansınız. Alman personel şeflerinin firmalarına müracaat edenler arasında aradıkları özellikleri, personel yönetiminize bildirmekle görevlisiniz. Bilgileri bu konuyla ilgili Alman yayımlardan alınız. Bu konuyla ilgili **Die ZEIT** gazetesinin eki **ZEITChancen'** da personel yöneticilerin branşlar hakkında verdikleri önemli bilgiler bulunmaktadır.

60 dakika içinde yukarıdaki metin hakkında bir özet çıkarınız.

Arbeitsauftrag (in sinngemäßer deutscher Übertragung)

Sie sind Assistentin bzw. Assistent im Personalmanagement einer großen europaweit operierenden türkischen Firma. Sie sollen der Personalleitung berichten, welche Eigenschaften deutsche Personalchefs aus verschiedenen Branchen an Bewerberinnen und Bewerbern schätzen. Ihre Informationen entnehmen Sie u.a. den einschlägigen deutschen Publikationen. Die monatliche Beilage der Wochenzeitung **Die ZEIT, ZEITChancen**, enthält interessante Aussagen von Personalmanagern aus verschiedenen Branchen zu diesem Thema.

Sie werden gebeten, innerhalb von 60 Minuten ein türkischsprachiges Resümee des oben angeführten Artikels zu verfassen.

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

In der Qualifikationsphase wurde in Unterrichtssequenzen in 12/II und 13/I + II immer wieder das Analysieren von Zeitungstexten sowie, in verschiedenen thematischen Zusammenhängen, auch das Verfassen von Gebrauchstexten in einem konkreten Verwendungszusammenhang eingeübt. An diese methodischen Kenntnisse und Fertigkeiten knüpft die Aufgabenstellung an. Darüber hinaus greift sie inhaltlich zurück auf das Kurshalbjahr 13/I, in dem in zwei Unterrichtssequenzen die wechselseitigen Erwartungen und Meinungen der deutschen und türkischen Öffentlichkeit in den Massenmedien und Presseveröffentlichungen sowie die Bedingungen und Probleme der eigenen Vermittlerrolle zwischen den Kulturen untersucht wurden. Dabei waren u. a. die Berufsorientierung und die Berufswahl ein wichtiger Aspekt der Unterrichtsarbeit im Hinblick auf die weitere Lebensplanung der Schülerinnen und Schüler.

Erwartungshorizont

Anforderungsbereiche I und II: Die Schülerinnen und Schüler stellen unter Beweis, dass sie in systematisch geordneter Weise in den vier Aussagen der deutschen Personalmanager deren wesentliche Kriterien für die Einstellung einer Bewerberin bzw. eines Bewerbers erfassen und darstellen können. Dabei wird erwartet, dass sie

- die Bedeutung des persönlichen Engagements einer Bewerberin bzw. eines Bewerbers auch außerhalb der vereinbarten Arbeitszeit
 - die Authentizität der Bewerberpersönlichkeit und die Flexibilität, sich vorgegebenen Strukturen, Hierarchien und Situationen anpassen zu können
 - die Begeisterung und das Interesse für das Arbeitsgebiet bzw. das Produkt
 - die Selbstständigkeit und Eigeninitiative sowie
 - die Praxisorientierung
- als wichtigste Merkmale einer idealen Bewerberin bzw. eines idealen Bewerbers herausarbeiten sowie darstellen, dass den Personalmanagern
- Noten, Ausbildung sowie
 - Kleidung und Aussehen weniger relevant erscheinen.

Aufgabe GK: Aufgabenart D (Textaufgabe in Kombination mit einer Aufgabe zur Sprachmittlung) – Aufgabenteil: Aufgabe zur Sprachmittlung, schriftlich (türkisch – deutsch)

Fundstelle des Textes: Zeitschrift **Platin**, Istanbul, September 2003, S. 94.

Text

TURKCELL **Lider şirketten** **lider uygulamalar**

GSM sektörünün lideri Turkcell, çalışanlarının kişisel gelişimini destekleyen bir insan kaynakları politikası izliyor. Organizasyonel yapısını tamamlayan Turkcell'de işe alımları artık değişim ve gelişime yönelik hedefler belirliyor.

Yaklaşık 2 bin 250 çalışanı olan Türkiye'nin lider GSM operatörü Turkcell, teknolojiye olduğu kadar insana yaptığı yatırımlarla da öne çıkıyor. 1998'de lisansın alınmasından sonra çok hızlı bir büyüme sürecine giren Turkcell, 2000'de çalışan sayısını binlerden 2 binlere çıkardı. Turkcell için insan kaynakları alanında asıl atılım ise 2002'de gerçekleşti. O yıla kadar kadro yapılanmasını tamamlayan şirket, 2002'de insan kaynaklarını organizasyonel-profesyonel gelişim ve müşteri bazlı yönetim olarak yapılandırdı. Turkcell İş Destekten Sorumlu Genel Müdür Yardımcısı Selen Kocabaş, 2003'te öne çıkan uygulamalarını şöyle özetliyor: "2003'te işleyen sistemler üzerinde ince ayarlar, daha geliştirici çalışmalar yapılmaya başlandı. Performans sistemi yönetimine ağırlık verildi, 360 derece değerlendirme sisteme dahil edildi, iş kademelendirme sistemiyle çalışanlara kariyer yolunu görme ve ücretlendirme sistematığı sağlandı. Şirket içi rotasyon sisteminin öne çıkışıyla çalışanların çok yönlü gelişimi hedeflendi. Şirketler sürekli gelişimi, değişimi ve performansı sorgulamazsa insan-

lar gibi şişmanlar, bu nedenle diyet yapmalıdır, biz de yeni öneri ve ödül sistemi 'DİYET' programını 2003'te yeniden yapılandırdık."

Kişisel gelişime büyük destek.... Turkcell, kişisel gelişim sürecine 2000'de kurulan Turkcell Akademi ile farklı bir kavram getirdi. Turkcell'de bugün daha çok kişisel ve organizasyonel ihtiyaçlara yönelik eğitimler geliştiriliyor. Ayrıca bugüne kadar e-learning'in de etkin kullanımı sağlanarak bin 800 kişinin eğitim alması sağlandı. Turkcell'de en etkili eğitim araçlarından biri iç eğitimlik. Çalışanlar arasından seçilen 105 iç eğitimci var. Kocabaş, "Böylece hem işi bilen kişiler, kendi uzmanlık alanlarında organizasyonun gelişimine katkıda bulunuyorlar hem de çok büyük maliyet avantajıyla bilgi transferini sağlamış oluyoruz. 2003'ün başından bu yana 800 bin dolarlık tasarruf sağladık" diyor. Turkcell'in ücret yapısı grading, kademelendirme sistemine dayanıyor. Selen Kocabaş sistemi şöyle anlatıyor: "Önce işin organizasyondaki ana sorumluluğuna bakıyoruz. İşleri zorluk dereceleri, gerektirdiği ilişki düzeyine göre belli kademelerde topluyoruz. Ücretlendirmede pozisyonun kademe aralığına, o aralığa piyasada ne verildiğine bakıyor, kişinin performansını da dikkate alıp ücreti belirliyoruz."

Çalışanları 'gönüllülükle' de motive ediyor... İş dışında da bağlılığı arttıracak gönüllülük esaslı Turkcell Sosyal Aktivite Grubu (TSAG), çalışan ortamı keyifli hale getirmek amacıyla plaza ortamında fitness center ve sosyal amaçlı toplantı mekânları Turkcell'in çalışanlarına sunduğu ayrıcalıklardan sadece birkaçı... Turkcell'in sadece kendi çalışanları için değil, iş hayatına adım atmaya hazırlanan gençler için de bir projesi var. Turkcell, 'Profesyonel Gelişim Danışmanlığı' projesiyle üniversite son sınıf öğrencileri arasından seçtiği 100 kişiye karşılıksız kariyer danışmanlığı hizmeti veriyor.

Arbeitsauftrag in türkischer Sprache

Soru:

Türkiye' de yatırım yapmak isteyen bir Alman iş grubunun basın bölümünde öğrenim görmektesiniz. Firmanızın yönetimini Türkiye' nin ekonomik gelişmeleri hakkında bilgilendirmeniz gerekiyor. Saat 7.00, aylık ekonomi dergisi olan PLATİN' de bu konuyla ilgili önemli bir yazı buldunuz. Bu yazının Türkçe özetini önünüzdeki 60 dakika içinde çıkarmakla görevlisiniz.

Arbeitsauftrag (in sinngemäßer deutscher Übertragung)

Sie sind Auszubildender in der Presseabteilung einer deutschen Firmengruppe, die in der Türkei Investitionen vornehmen möchte. Sie haben die Aufgabe, Ihre Personalabteilung über die wirtschaftlichen Entwicklungen in der Türkei zu informieren. Es ist 7.00 Uhr; Sie haben in der Wirtschaftszeitung **PLATIN** einen wichtigen Text zu diesem Thema gefunden. Sie sind damit beauftragt, den Inhalt des Textes innerhalb der nächsten 60 Minuten zusammenzufassen.

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Verlauf der Qualifikationsphase, vor allem in der Jahrgangsstufe 12/II im Rahmen des Sequenzthemas: „Profil einer Region: Sprache, Kultur, Wirtschaft“ in einer Unterrichtssequenz, mit den Prinzipien der freien Marktwirtschaft vertraut gemacht und beschäftigten sich in eigener Recherche mit den Profilen verschiedener bekannter Wirtschaftsunternehmen, die dem Wachstumsmarkt angehören. Dabei übten sie den Umgang mit einschlägigen Texten und dem Fachvokabular, Schaubildern, Statistiken, offiziellen Verlautbarungen und kritischen Kommentaren.

Erwartungshorizont

Anforderungsbereiche I und II: Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die Grundlagen des Arbeitsprinzips von TURKCELL systematisch verknüpft in ihren relevanten Details wiedergeben: intensive Kundenorientierung, Untersuchung von Verbraucherverhalten, systematische Gewinnorientierung, Gewinnbeteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Rotationsprinzip bei der Aufgabenverteilung sowie mehr Verantwortung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die große Entwicklung, die das Unternehmen seit 1998 durchgemacht hat, soll von den Schülerinnen und Schülern kohärent dargestellt werden. Dabei soll herausgearbeitet werden, dass das e-learning-Prinzip, die internen Fortbildungen, die Informationstransparenz, das 'grading-system', die sozialen Einrichtungen wie Plaza und Fitness-Center und die Nachwuchsförderung wichtige Bausteine des Erfolgs von TURKCELL sind.

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

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

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass die Prüflinge

- sicheres geordnetes Wissen
 - Vertrautheit mit den Arbeitsweisen des Faches
 - Verständnis und Urteilsfähigkeit
 - selbstständiges Denken
 - Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs
 - Darstellungsvermögen
- beweisen können.

Die Prüflinge sollen 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. Der erste Prüfungsteil deckt mindestens zwei der drei Anforderungsbereiche Textverstehen, Textanalyse und Textevaluation ab. Es muss gewährleistet sein, dass im Verlauf der gesamten mündlichen Prüfung alle drei Anforderungsbereiche berücksichtigt werden.

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Für die Aufgabenstellung zum ersten Prüfungsteil kommen ausschließlich folgende Aufgabenarten zur Anwendung:

- **Aufgabenart A1**, d. h. die analytisch-interpretierende Bearbeitung eines Ausgangstextes von ca. einer DIN A4-Seite (1 1/2-zeilig geschrieben, literarischer bzw. Sach- und Gebrauchstext)
- **Aufgabenart B**, d. h. die analytisch-interpretierende Bearbeitung einer Textvorlage (Reduktion der Textlänge um ca. 1/4 im Vergleich zur Textvorlage der Aufgabenart A1) in Verbindung mit einem mehrfach kodierten Textausschnitt:
 - **B1** – komplexe bildliche Darstellung, Statistik, Schaubild, Diagramm oder
 - **B2** – ein auditiv bzw. audiovisuell vermittelter Text, Länge max. fünf Minuten.

Auf Grund der Bedeutung, die der gesprochenen Sprache für die Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten zukommt, und auf Grund des besonderen Stellenwertes von medialen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten die Möglichkeiten der **Aufgabenart B2** für die Gestaltung des ersten Prüfungsteils durchaus genutzt werden.

Neben den inhaltlichen und methodischen Anforderungen an die Bearbeitung der komplexen Aufgabenstellung hat die selbstständige sprachliche Darstellung besonderes Gewicht. Wie in Kapitel 2 und 3 ausgeführt, entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein gesichertes Repertoire von Strategien sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten der zusammenhängenden, sach- und adressatenorientierten mündlichen Darstellung, die im selbstständigen Vortrag (Zieltext) des ersten Prüfungsteils zur Anwendung kommen:

- gedanklich und sprachlich klare Gliederung der Darstellung und Orientierung der Adressaten
- sicherer und ansprechender Umgang mit dem (den) Ausgangstext(en) sowie mit den Vortrag unterstützenden Hilfsmitteln (Notizen, Thesen, Schlüsselbegriffe, Schaubilder auf OHP, Flipchart usw.)
- eine eigenständige Formulierung von möglichen Perspektiven bzw. Anschlusspunkten für das Prüfungsgespräch usw.

Der erste Prüfungsteil bezieht sich auf den Unterricht der Qualifikationsphase, insbesondere aber auf das Sachgebiet eines Kurshalbjahres mit möglichen Ausblicken auf inhaltliche oder methodische Aspekte anderer Halbjahre.

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 sind mindestens zwei weitere Sachgebiete der Qualifikationsphase aus unterschiedlichen Kurshalbjahren anzusprechen, damit die Prüflinge Gelegenheit haben, inhaltliche und methodische Kenntnisse und Fähigkeiten bezogen auf alle Bereiche des Faches nachzuweisen.

Dabei kommt der aktiv-gestaltenden Teilnahme am Prüfungsgespräch besondere Bedeutung zu:

- sicherer Rückgriff auf fachliches und inhaltliches Orientierungswissen
- ein angemessener Umgang mit den Konventionen eines förmlichen Prüfungsgesprächs – Orientierung auf den Gesprächspartner, flexible Verarbeitung von Impulsen des Gesprächsleiters, selbstständig dem Gespräch eigene Impulse geben, Nachfragen usw.
- sichere Auswahl von illustrativen Beispielen, von Erläuterungen und Begründungen.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie in der schriftlichen Prüfung (vgl. 5.3.3). Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zugrundeliegenden Anforderungsbereiche sind dazu zu beachten (siehe dazu 5.2). Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergänzende Bewertungskriterien, wie z. B.

- richtiges Erfassen von Fachfragen
- Präsentation von fachlichem und inhaltlichem Grundlagenwissen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlaufe des Prüfungsgesprächs
- Vertrautheit mit Arbeitstechniken und Methoden.

Neben diese allgemeinen Bewertungskriterien treten solche fachspezifischer Art. Fachspezifische Kriterien zur Beurteilung ergeben sich aus den allgemeinen Leistungsanforderungen des Faches, die sich folgendermaßen übersichtlich darstellen lassen:

Die Bereiche des Faches als Bewertungshilfe für die mündliche Prüfung:

Sprache	I. Formen der mündlichen Darstellung: <ul style="list-style-type: none"> • Textsorten: freier Vortrag, förmliches Prüfungsgespräch • grundlegende Sprachfunktionen: beschreiben, erklären, schlussfolgern, bewerten Fachsprachlicher Diskurs	Geläufigkeit	Differenziertheit	Richtigkeit
	II. Sprachwissen: <ul style="list-style-type: none"> • analytisch-anwendungsorientiert • Wissen über Sprache 	Richtigkeit	themenbezogene Angemessenheit	Reichhaltigkeit
Interkulturelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelle Themen und Inhalte • Sprachbewusstheit 	Richtigkeit	themenbezogene Angemessenheit	Reichhaltigkeit
Umgang mit Texten	Merkmale von Sach- und Gebrauchstexten textanalytische Verfahren <ul style="list-style-type: none"> • thematischer Aufbau • soziokultureller Kontext • analytische Verfahren zum Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten und literarischen Texten • stilistische Merkmale • Sprach- oder Stilebene Interpretation <ul style="list-style-type: none"> • Form/Inhalt • Meta-Reflexion 	Richtigkeit	themenbezogene Angemessenheit	Reichhaltigkeit
Methoden und Formen des kooperativen und selbstständigen Lernens	Organisation der Bearbeitung der Prüfungsaufgabe	Eigenständigkeit und Selbstständigkeit der Vorgehensweise <ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Textvorlage, Beispielen, Schaubildern, Notizen usw. 		

5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Vorschlag für die mündliche Abiturprüfung – Grundkurs

Sach- und Gebrauchstext, Aufgabenart A 1 (Textaufgabe mit analytisch-interpretierendem Schwerpunkt)

Fundstelle des Textes: Mahir Ünlü (düzenleyen), „Kavramlar ve Boyutları / Düşünsel Yazılardan Seçmeler“, İnkılap ve Aka Yayınevi, İstanbul 1980, s. 297.

Text

Nurullah ATAÇ, "Yaşlılar, Gençler"

Yaşlılar saygı bekler gençlerden. Gençlerin de iyisi, hani şu "Böyle evlât dostlar başına!" soyundan olanı kusur etmez saygıda, dinler yaşlıların dediklerini, bir öğütlerinden çıkmaz onların; doğruyu, yanlış, ne yapmalı, ne etmeli, hepsini onlardan öğrenir. Yaşamış, gün görmüş yaşlılar, sakallarını ağartmışlar da anlamışlar dünyanın ne iddiğini, gençlerin çok öğrenecekleri var onlardan. Eskiye söyler yaşlılar, hem öyle kulak dolgunluğuyla değil, görmüşler, kendi gözleriyle görmüşler de onun için söylerler. Eski günlere yetişmiş onlar. Bilirsiniz, bu dünyanın tadı, güzelliği de eskidenmiş. Namus eski günlerde, yiğitlik eski günlerde, anlayış eski günlerde ... İşte onları anlatır yaşlılar, sanırsınız ki bal akıyor dudaklarından, gençler nasıl dinlemez onları? El kavuştursunlar önlerinde, diz çöküp de öyle dinlesinler onların dediklerini, bir sözlerini kaçırmasınlar yaşlıların!

Ne yalan söyleyeyim? Ben böyle gençlerden, "Böyle evlât dostlar başına!" soyunda hiç hoşlanmam. Genç dedim mi, haşarı bir insan gelir aklıma, yapıp ettiklerinde haşarı, duygularında haşarı, düşüncelerinde haşarı. Durulmamış daha, dönüp arkasına bakarak iç çekmiyor, atılıyor, yarına atılıyor. Dünyanın güzel olduğuna, daha da güzel olabileceğine inanıyor, yerleşmiş görüşleri, kanıları, yüzyılların taşıyıp getirdiği inançları hemen benimsemiyor, bağlanmıyor onlara, hepsini birer birer eleyip eleştiriyor, inceliyor, beğenmediklerini, doğru bulmadıklarını saygısızca atıyor. Yani dinlemiyor yaşlıları, dinlese de her dediklerine uymak için değil, birçoklarını çürütmek, yıkmak için dinliyor. Böylesine genç derim ben, gencin böylesinden hoşlanırım. Kızdığım, sinirlendiğim olur öyle gençlerin yaptıklarına, ama bakmayın siz benim sinirlenmeme, kızmama, gene onlardan yanayım. Ötekilerin yaptıklarına ilgilenmem ki sinirlenip kızayım.

Gençler yaşlılara saygısızlık etsin mi diyorum? Bilmem nerede birtakım yabancılar varmış, yaşlıları hindistancevizi ağaçlarına çıkarırlar da silkeleyiverirlermiş, gençler öyle mi yapsın diyorum? Diyebilir miyim onu? Hiç işime gelmez, ben de yaşlıyım, çıkmak istermiyim hindistancevizi ağacına? Yok, gençler saygı göstermelidir yaşlılara, tramvayda, otobüste yer vermelidir onlara. Yıllar güçlerini kesmiştir zavallıların, ayakta duramazlar ki! Sokakta tanıdığınız bir yaşlı ile karşılaştınız mı, saygı ile selamlayın onu, geleneğe uyarak önünüzü kavuştursanız da olur, ama işte o kadar, geçip gidin. Yaşlıları bindirmeyin hindistancevizi ağacına, bırakın yaşasınlar, kendilerini bindirmeyin ya, düşüncelerini, kanılarını, görgülerini bindiriverin ağaca, iyice bir silkeleyin, sapır-sapır dökülsünler. Kendilerine de iyilik etmiş olursunuz, o düşüncelerin, kanıların, görgülerin doğru olmadığını anlarlar da kurtulurlar onlardan, bir daha düşünmeye başlarlar, etlerini, kemiklerini gençleştirmeseler bile kafalarını gençleştirirler, dünyaya yeni gözlerle bakıp özlemini çektiklerini tadların, güzelliklerin düne vergi olmadığını, bugün de bulunabileceklerini anlarlar. Onlar da dönüp dönüp arkalarına bakmazlar artık, bugünden hoşlanır, yarından umutlanırlar. Kim bilir, bu umutla belki ömürleri de artar.

Arbeitsanweisungen in türkischer Sprache

Sorular

1. Nurullah Ataç'a göre iki grup genç vardır. Birinci grubu „Böyle evlat dostlar başına“ deyimiyle, ikincisini ise „haşarı“ olarak nitelendiriyor. Bu iki grup genci, görüş açıları ve davranış biçimleri yönünden karşılaştırınız. (Metni anlama)
2. Yazar, böyle bir konuyu sohbet türünün hangi biçim özelliklerinden yararlanarak işlemiş? Görüş ve düşüncelerinizi gerekçeleriyle metinden de örnekler vererek açıklayınız. (Metni çözümleme)
3. Yazar, gençlerden „yaşlılara“ karşı nasıl davranmalarını beklemektedir? Onun bu beklentilerini kendi bakış açınıza göre irdeleyerek değerlendiriniz. (Metni değerlendirme/görüş belirtme)

Arbeitsanweisungen (in sinngemäßer deutscher Übertragung)

1. Für Nurullah Ataç gibt es zwei Kategorien von jungen Menschen. Von der ersten sagt er: „So ein Kind wünscht man (nur) den Freunden“, und die zweite nennt er „ungezügelt“. Vergleichen Sie die beiden Gruppen (Kategorien) im Hinblick auf ihre Einstellungen und Verhaltensweisen. (Textverstehen)
2. Wie und warum verwendet der Autor die formalen Merkmale des „sohbet“ für die Behandlung des Themas? Begründen Sie Ihre Meinung und belegen Sie sie am Text. (Textanalyse)
3. Zu welcher Haltung den „Älteren“ gegenüber fordert der Autor die Jugendlichen auf? Nehmen Sie Stellung zu seinen Intentionen. (Textevaluation/Stellungnahme)

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Wiederholt wurden im Verlauf der Qualifikationsphase Einstellungen und Wertvorstellungen mit Bezug auf historische und soziokulturelle Gegebenheiten thematisiert und kritisch hinterfragt, wenn die Schülerinnen und Schüler, etwa in 12/I unter dem allgemeinen Kursthema „Auf dem Weg zur Gemeinschaft – Erfahrung von Solidarität und Konflikt“ sich auseinandergesetzt haben mit dem Zusammenleben der Generationen auf dem Dorf, aber auch in 12/II mit den Konflikten, die in den Städten entstehen. Darüber hinaus ist ihnen aus 12/II und 13/I bekannt, welchen Einfluss die sprachlich-ästhetische Gestaltung eines Themas durch den Autor für die Botschaft und das Verständnis seines Textes haben; vor allem die Funktion der verschiedenen Gattungen und Textsorten in der literarischen und öffentlichen Kommunikation ist ihnen geläufig. In diesem Zusammenhang war die Erörterung gerade von Generationskonflikten und Fragen der eigenen Identität ein besonderes Anliegen der Sequenzplanung in der gesamten Qualifikationsphase.

Erwartungshorizont

Die Erwartungen an die Präsentationskompetenzen im mündlichen Vortrag sowie an die Kommunikationsleistung in der Teilnahme am weiteren Prüfungsgespräch richten sich nach den Hinweisen in Kapitel 5.4.1 und 5.4.2.

Anforderungsbereich I – Textverstehen: Aufgabe 1 verlangt eine Darstellung des Problemzusammenhangs unter Berücksichtigung folgender Punkte: Zukunftserwartungen der beiden Gruppen; ihre Einstellung zur Tradition, zu Sitten und Autorität; ihre Ansichten im Hinblick auf die Veränderlichkeit der herkömmlichen Werte.

Anforderungsbereich II – Textanalyse: Das „sohbet“ ist eine Art „Essay“, das aktuelle Themen oder Themen, die eine Mehrheit interessieren, behandelt. Sprachlich-formal weist das „sohbet“ typische Merkmale eines Gesprächs zwischen (zwei) vertrauten Menschen auf. Im Hinblick auf den vorliegenden Text sollen die Schülerinnen und Schüler vor allem eingehen auf die Anredeformen, auf die Art der referierenden Meinungswiedergabe, auf die Ich-Aussagen, auf rhetorische Fragen sowie auf den Satzbau und auf einzelne Redewendungen.

Anforderungsbereich III – Textevaluation: Zur Bearbeitung dieser Aufgabe ist es erforderlich, besonders auf den Schlussteil des Textes einzugehen und die Metaphorik zu entschlüsseln. In der Bewertung der Textaussagen muss die Unterscheidung, die in Aufgabe 1 erarbeitet wurde, wieder aufgegriffen werden.

Zum zweiten Teil der Prüfung (Prüfungsgespräch)

Weiterführung des Themas der vorbereiteten Aufgabe

Nurullah Ataç, bu yazıda iki tür genç tipini konu edinmiş. Birinci grubu, „Böyle evlat dostlar başına“, ikincisini ise „haşarı“ olarak nitelendirmiş. Kadınlarla ilgili konularda da birbirine ters düşen birtakım görüşler var. Bunlar, „Kurban“ adlı yapıtta nasıl dile getirilmiştir?

(in sinngemäßer deutscher Übertragung)

Gegenstand des Textes sind Erwartungen, die die Alten den Jungen gegenüber haben. Auch in der Einstellung zu Frauen gibt es bestimmte gegensätzliche Erwartungen. Wie zeigen sich diese in dem Theaterstück „Kurban“?

Ausweitung des Prüfungsgesprächs in größere fachliche Zusammenhänge

Kurban adlı yapıtta toplumda süregelen hangi değerlerin, ne yönde eleştirildiğini açıklayınız.

(in sinnvoller deutscher Übertragung)

Wie würden Sie die Kritik des Stückes „Kurban“ an den herkömmlichen Werten in der Gesellschaft charakterisieren?

Oder

Sohbet türünden başka, hangi metin türleri böyle tartışmalı konuları işlemeye uygun olabilir? Görüşlerinizi gerekçelendirerek yanıtlayınız?

(in sinnvoller deutscher Übertragung)

Welche literarische Form eignet sich neben dem „sohbet“ besonders zur Behandlung kontroverser Themen?

Vorschlag für die Mündliche Abiturprüfung – Leistungskurs

Literarischer Text, Aufgabenart A 1 (Textaufgabe mit analytisch-interpretierendem Schwerpunkt)

Fundstelle des Textes:

Necati Cumalı, „Kente İnen Kaplanlar“, İstanbul 1976, s. 34–39.

Text

Annemin Yüzü

(...)

Çatıdan iki üç kiremit uçuğunu duyduk. Rüzgâr önce çatıya takıldı kaldı, yüklendi, yüklendi, söktüğü kiremitleri alıp geçti, aşağıda avlunun duvarına çarptı. Babam sustu, rüzgârı dinledi bir süre. Tövbe tövbe, çatıyı uçuracak neredeyse dedi, Tanrı, denizde olanlara, yolda olanlara acısın! Yeniden dışarıya kulak verdikten sonra ekledi: Tanrı bu! Kudretinden, kuvvetinden soru sorulmaz!.. Varım diyor, ben hepinizin üstünde, yu-kardayım, diyor. Yukarıdan hepinizin ne yaptığını gö-rüyorum!

Ortanca kardeşim:

– Sonra baba? dedi.

Babam, kardeşimin yüzüne baktı. Parmağı ile pencereyi gösterdi:

– Sonrası bu işte! Duyun, dinleyin! Her şeyi nasıl yoktan var ettimse öyle varken yok ederim diyor ...

Kardeşim:

– Onu değil, dedi, Makedonya'yı anlat ...

Babam:

– Tövbe tövbe, diye başını salladı.

Annem söze karıştı:

– Sevincini bozma çocukların. Korkutma boş yere ...

– Boş yere mi?

– Boş yere elbet, ya ne? Anlatacaksan sevdiğileri şeyler anlat ...

– Senin istediğin ne? Dinsiz mi yetişsinler? Allah korkusu nedir bilmesinler mi?

– Allah korkusu başka, Allah sevgisi başka. Daha ne günahları var ki Allahtan korksunlar? Çocukları korkutma akşam akşam. Sonra rahat uyuyamıyorlar, söyleniyorlar, terliyorlar uykularında ...

Babam kızmış görünüyordu:

– Sana kalsa büsbütün dinsiz yetiştireceksin hep-sini ...

– Ne olmuş dinlerine? Ben bildim bileli eylül hep böyle fırtına ile çıkar. Dinle imanla ilgisi ne fırtına-nın?..

– Hadi bırak, söyletme, günaha sokma beni çocuk-ların önünde ...

– Söyle ne söyleyeceksen! Benim korkacak hiç bir şeyim yok. Günahım da yok! Ömrümde pişman ol-duğum tek şey yapmadım. Ben hep sevinç duyuram içimi dinledim mi, korku duymam! Ölüm-den, me-zardan da korkmam ...

Sevgiyle anneme bakıyor, dediklerini din-liyordum.

Çok yorucu bir gün geçirmiştik. Erkenden kalk-mış, kulenin önünde yığılı duran otuz küfeye yakın üzümü sıkmış, pekmez kaynatmıştık. Annem hepimi-zin iki katı iş görmüş, iki katı yorulmuştu. Yine de boş durmuyordu işte.

Tam bir halk kadınıydı annem. Güçlü kuvvetli sağ-lam yapısı, her işe yatkın iri kemikli, hünerli elleriyle halkımızın eli öpülesi sayısız çalışkan analarından bi-riydi. Bolluk günümüzde de, darlık günümüzde de evin hiç bir işi yoktu ki bir ucundan o tutmuş olmasın. Çamaşırımıza, yatak yorganımıza, yemeğimize el sürdür-mezdi kimseye. Kolay kolay kimseden yardım istemez, buyurmaktan hoşlanmaz, kimseyi horlamazdı. Kapı-mızdan hiç bir yoksulu boş döndürdüğünü görmemi-ştik. Evimizde hepimizden erken kalkan, hepimizden geç yatan oydu. Bir gün olsun güneş doğduktan sonra yatakta kalmamıştı. Gece bir yandan bir yana dönecek olsak, mırıldansak, uyanıp kulak veren, açılırsak üstü-müzü örten oydu. Hep tertemiz söküksüz gezdirdi, kimsenin önünde utandırmadan büyüttü bizi. Günü-nün, gecesinin bir saatini boş geçirdiğini bilmem. Boş bir sakı görmemiştik evimizde. Bahçeye çıkıp girer-ken bir tutam fesleğen, bir karanfil aşılayıverirdi. Her yıl yazdan pekmezini, salçasını, kuskusunu, tarhana-sını, bulgurunu hazırlar, turşularını kurar, reçellerini kaynatırdı. Babam borçsuz yaşamışsa, parasız kaldığı günlerde eve gelince kendisinin, çocuklarının önünde sofrayı eksiksiz kurulmuş görmüşse onun sayesindeydi. Her Allahın günü, temizlik, yemek, çamaşır, sökül, kopuk, bir yığın işle uğraşır, yakınmak nedir bilmezdi. Bizler için ne kadar çok yorarsa kendini, o kadar güler yüzle otururdu sofraya ...

Ucu, hafif yukarı kalkık burnuna, çıkık elmacık kemiklerine bakıyordum. Işıklı alınına, ne zaman hatırlasam içleri pırıl pırıl yanan gözlerine, dudaklarının iki ucunda hiç eksilmeyen güldü gülecek çizgilere ba-kıyordum. Kısa bir an gözlerimi kapıyor, kafamda ol-duğu gibi görmeye çalışıyordum yüzünü ... Sonra açıyor, bir yanışım var mı gibi bir daha bakıyordum. Öylesine güzel, aydınlıktı ki ... İki gün sonra İzmir'e yatılı okula gidecektim. İstiyordum ki, o güzel yüz, o cesur, sevgili yüz, hiç ama hiç unutmayacağım gibi, bü-tün çizgileri, bütün ışıyla belleğimde kazılı kalsın. Göz kapaklarımda alıp götürerim. O fırtınalı gece, lambanın ışığı altında nasıl görüyorsam o yüzü öyle, ya-sadıkça gözlerimi kapadım mı, göz kapaklarımda içinde göreyim ...

Necati Cumalı, "Kente İnen Kaplanlar",
İstanbul 1976, S. 34–39

Kısaltmanın gerekçesi

Öykünün ilk yarısı metinden çıkarılmıştır. Bu ilk bölümde Ege Bölgesi'ndeki bir bağ kulesi anlatılmakta ve babanın Makedonya'da geçen çocukluk anıları yer almaktadır. Soruların odak noktasını anne-baba-çocuk ilişkileri oluşturduğuna göre sınav metinleri için öngörülen uzunluğun sağlanabilmesi için bu bölümün çıkarılmasında büyük bir sakınca görülmemiştir.

Begründung der Textkürzung

Der erste Teil der Erzählung wird nicht vorgelegt. In diesem Textteil werden ein Weinberg und ein Weinbergturm im Gebiet der Ägäis beschrieben, wodurch die Erinnerung des Vaters an seine Kindheit in Mazedonien wiedergegeben wird. Da der Schwerpunkt der Aufgaben sich auf die Figur der Mutter bezieht und auf die Beziehungen der Eltern zu ihren Kindern, kann der erste Textteil entfallen.

Arbeitsanweisungen in türkischer Sprache

Sorular

1. Öyküde betimlenen annenin özellikleri ve yaşam biçiminden yola çıkarak onun çocuklarıyla olan ilişkisini, metinde anlatılan baba-çocuk ilişkisiyle karşılaştırınız. (Metni anlama)
2. Öyküdeki anlatıcının annesine karşı beslediği duygularını vurgulamak için metinde yazarın kullandığı anlatım yöntemlerini inceleyiniz. (Metni çözümleme)
3. „... halkımızın eli öpülesi sayısız çalışkan anaları ...” sat.55.
Metinde anlatıcının öne sürdüğü gibi sayısız anaların bulunduğu Türkiye toplumunda genel olarak kadınların yeri nedir? Türkiye toplumunda kadın sorununu, bu öykünün bağlamından yola çıkarak kültürel ve toplumsal boyutları içinde inceleyiniz. (Metni değerlendirme/görüş belirtme)

Arbeitsanweisungen (in sinngemäßer deutscher Übertragung)

1. Erläutern Sie, ausgehend von den Eigenschaften und der Lebensweise der hier dargestellten Frau, ihre Beziehung zu ihren Kindern und vergleichen Sie diese Beziehung mit dem hier beschriebenen Vater-Kind-Verhältnis. (Textverstehen)
2. Analysieren Sie die Erzählweisen des vorliegenden Textauszugs im Hinblick auf die besondere Beziehung des Ich-Erzählers zu seiner Mutter. (Textanalyse)
3. „... die unzähligen fleißigen Mütter unseres Volkes, deren Hände man küssen sollte ...“ (Z. 55)
Welche Stellung hat die Frau in der türkischen Gesellschaft, in der, wie der Erzähler bemerkt, unzählige fleißige Mütter sich befinden? Erörtern Sie aus dem Kontext dieser Erzählung die Frauenfrage in der türkischen Gesellschaft in ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Dimension. (Textevaluation/Stellungnahme)

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Der vorgelegte Text verweist auf das Thema „Die Frau in der türkischen Gesellschaft“, welches schwerpunktmäßig in der Jahrgangsstufe 12/I behandelt wurde. An Hand ausgewählter Beispiele (aus literarischen Texten) haben die Schülerinnen und Schüler untersuchen können, wie das Geschlecht eines Autors sowie seine Art der Betrachtung der Frauenfrage auch Inhalt und Erzählweise eines (seines) Textes beeinflussen. Der Autor des Prüfungstextes ist ein Mann, der seine Mutter beschreibt, indem er sie – in der Rolle eines Erzählers – idealisiert. Diese Erzählung bietet den Schülerinnen und Schülern also Gelegenheit, das im Unterricht Gelernte und Erkannte anzuwenden und sich zu dem vorliegenden Text wertend zu äußern. Die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern, die in dieser Erzählung dargestellt sind (Mutter – Kind; Vater – Kind), wurden in der Jahrgangsstufe 12/I unter den Aspekten „Die Frau auf dem Land“ und „Die Frau in der Stadt“ näher beleuchtet, sodass auch Differenzen diskutiert werden können. Darüber hinaus wurde in 13/I der Zusammenhang zwischen der Erfahrung des Autors, seiner Präsentation des gewählten Themas in einer literarischen Form sowie seiner gesellschaftlichen Wirkungsabsichten untersucht und reflektiert, vor allem an Konfliktsituationen wie der des Geschlechterrollenkonflikts in der modernen Türkei.

Erwartungshorizont

Die Erwartungen an die Präsentationskompetenzen im mündlichen Vortrag sowie an die Kommunikationsleistung in der Teilnahme am weiteren Prüfungsgespräch richten sich nach den Hinweisen in Kapitel 5.4.1 und 5.4.2 .

Teilaufgabe 1/Anforderungsbereich I (Textverstehen): Die Mutter, die in dem vorliegenden Erzähltext als „eine Frau aus dem Volke“ definiert wird, ist eine stets vielbeschäftigte Hausfrau. Sie wird als eine Frau dargestellt, die alle Hausarbeiten für die Familie erledigt, ihrem Partner und ihren Kindern in jeder Hinsicht hilft und sie unterstützt, und als eine Frau, die dafür sorgt, dass ihre Familie in der Gesellschaft respektiert wird. Und weil sie so alle ihre Pflichten erfüllt, nichts tut, was sie bereuen müsste, also keine Sünde begeht, ist sie eine Frau, die furchtlos, friedlich und fröhlich ist. Der Vater vertritt vor seinen Kindern eine Autorität und demonstriert ihnen so gleichzeitig Gott als größte Autorität. Er sagt, dass es Sünde sei, die (göttliche) Autorität verstehen oder gar beurteilen zu wollen, dass man sich ihr vielmehr unterwerfen müsse. Die Haltung der Mutter, die Toleranz und Freude als wichtig erachtet, ist pragmatisch. In ihrer eigenen Lebensweise verwirklicht sich diese pragmatische Lebenseinstellung. Diese Unterschiede zwischen den Eltern beeinflussen auch ihre Beziehungen zu den Kindern. Der Erzähler fühlt sich seiner Mutter aber näher. Die Schülerinnen und Schüler sollten diese Aspekte im Wesentlichen in eigenen Worten wiedergeben und die Unterschiede zwischen Vater und Mutter erkennen und angemessen zur Sprache bringen.

Teilaufgabe 2/Anforderungsbereich II (Textanalyse): Der Autor hat in diesem Textauszug zwei erzählerische Darstellungsmethoden verwendet: a) Er bringt die Figuren selbst zum Sprechen; b) er beschreibt in der Ich-Erzählform die Mutter und seine eigenen Gefühle ihr gegenüber sehr detailliert. Hierdurch wird auch eine

Brücke geschlagen zwischen der erzählten Vergangenheit und der Erzählgegenwart (s. Vergleich zwischen der Betrachtung der Mutter früher und heute). Im ersten Textteil (Dialogteil) werden kommentarlos, d. h. sachlich und ohne Position zu ergreifen, die Autorität des Vaters dargestellt sowie die entsprechenden Mechanismen, mit denen er seine Kinder erzieht. Im Vergleich dazu wird im zweiten Textteil die Erzählweise sehr subjektiv und gefühlsbetont. Durch diese Erzähltechnik und durch die Methode, im ersten Textteil dem Vater und im zweiten Teil der Mutter Vorrang in der Darstellung einzuräumen, entsteht ein großer Kontrast in der Aussage. Dieser führt dazu, dass erkennbar wird, inwieweit der Erzähler seiner Mutter ganz besonders nahe steht.

Teilaufgabe 3/Anforderungsbereich III (Textevaluation): Die Person, die im Text hauptsächlich dargestellt wird, die Mutter, ist die Mutter des Autors. Diese hat sich ihr Leben lang, ohne selbst Ansprüche an dieses Leben zu stellen, für ihre Familie geopfert; wegen dieser Haltung wird sie vom Sohn idealisiert. Die Schülerinnen und Schüler sollten erarbeiten, dass die Frau, die in diesem Text geschildert wird, eine sehr opferbereite Frau ist, eine Frau, von der man sagen würde, sie ist ein „Mensch, dessen Hand geküsst wird“, dem man Ehrerbietung erweist. Außerdem sollen sie auch herausarbeiten und begründen können, inwiefern diese Frau in einer Gesellschaft, in der der Mann dominant ist, nicht in der Lage ist, ihr Selbstwertgefühl und eine Existenz unabhängig vom Mann, d. h. ihre eigene Identität, zum Ausdruck zu bringen. Sie sollen auch in der Lage sein zu reflektieren, warum in der türkischen Gesellschaft, d. h. in Bezug auf welche soziokulturellen Gegebenheiten, es der Frau nahezu unmöglich ist, sich zu emanzipieren und eine soziale Unabhängigkeit zu erreichen.

Zum zweiten Teil der Prüfung (Prüfungsgespräch)

Weiterführung des Themas der vorbereiteten Aufgabe

Metnin konusu , Türk toplumunda ve aile içinde kadının rolü ve kadına yönelik beklentilerle ilgilidir. Bu beklentilerde ise Türk toplumunun gelişme sürecinde köylerle büyük kentler arasında ortaya çıkan çelişkiler yansımaktadır. Bu çelişkiler, Türk Edebiyatı'nda kent yaşamının gerçeklerini ele alan metinlerde nasıl sergileniyor ?

(in sinngemäßer deutscher Übertragung)

Gegenstand des Textes sind die Erwartungen an Frauen und ihre Rolle in der Familie und der türkischen Gesellschaft. In diesen Erwartungen spiegeln sich die Gegensätze wider, die die Entwicklung der türkischen Gesellschaft zwischen Dorf und Millionenstadt kennzeichnen. Wie zeigen sich diese Gegensätze in der türkischen Literatur, die sich mit der Lebenswirklichkeit türkischer Großstädte beschäftigt?

Ausweitung des Prüfungsgesprächs in größere fachliche Zusammenhänge

Almanya’da yayınlanan Türkçe gazetelerde, Türkiye’deki yaşam gerçeğiyle ilgili nasıl bir tablo çiziliyor? Örneğin Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyeliği konusunda sürdürülen tartışmalarla ilgili haberlerden yola çıkarak habercilik anlayışına yönelik görüşlerinizi eleştirel bir yaklaşım içinde açıklayınız.

(in sinngemäßer deutscher Übertragung)

Welches Bild entwerfen türkische Zeitungen in Deutschland von der Lebenswirklichkeit in der Türkei? Setzen Sie sich kritisch auseinander mit der Berichterstattung am Beispiel der Diskussion um den EU-Beitritt der Türkei.

Weiterer Aspekt: literarische Verarbeitung der Situation von türkischen Frauen in der Bundesrepublik Deutschland in Pazarkayas „Medea“.

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

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 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: Die Entwicklung **schuleigener Lehrpläne** verlangt **Beschlüsse** zu den quantitativen und qualitativen Vorgaben bei der Umsetzung der **Obligatorik**. Dies dient u. a. auch

- der Sicherung vergleichbarer Grundkompetenzen
- der Gewährleistung der fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11 (Eingangs- und Abschlussprofile) sowie
- der Sicherung gleicher Lernvoraussetzungen für die Kurswahl zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 (Leistungskurswahl)
- den Schülerinnen und Schülern, die eine Jahrgangsstufe wiederholen (Vermeidung inhaltsgleicher Kurse, Sicherstellung der Obligatorik etc.)

und ist damit als sichere Grundlage für eine angemessene Kursplanung anzusehen.

Inhaltlich-thematisch berät und entscheidet die Fachkonferenz dabei u. a. zu

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
- Möglichkeiten der curricularen Ausfüllung von Freiräumen
- Absprachen über den Rahmen von Unterrichtssequenzen und ggf. Festlegung auf bestimmte Halbjahre
- Absprachen über thematische Schwerpunktsetzungen und Progressionen.

Besondere Aufmerksamkeit bei der Entwicklung eines schuleigenen Lehrplans ist auf die Vermittlung von **Methodenkompetenzen** fachlichen und fachübergreifenden sowie selbstständigen und kooperativen Arbeitens zu richten.

Hierzu zählen

- Absprachen über die fachspezifischen Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über die Formen und Inhalte fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zum fächerverbindenden Unterricht (Projektphasen)

- Koordination über den Einsatz von Facharbeiten und die Umsetzung der Beispiele aus dem Lehrplan
- Absprachen zu besonderen Lernleistungen unter Berücksichtigung der Beispiele im Lehrplan
- Absprachen hinsichtlich der Einrichtung, Ausstattung und Nutzung von Selbstlernzentren.

Ferner obliegen der Fachkonferenz folgende Aufgaben u. a. in der Ressourcennutzung:

- Beratung über Lehr- und Lernmittel (z. B. Oberstufen-Materialien, Präsenzbibliothek, Software)
- Koordination der Nutzung moderner Kommunikationsmöglichkeiten wie E-Mail und Internet
- Erfahrungsaustausch über Entwicklungen im Fach Türkisch sowie Fortbildungsplanung

Grundsätze zur Leistungsbewertung

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

Beschlüsse beziehen sich

- auf den breiten Einsatz von Aufgabentypen
- auf das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- auf gemeinsam gestellte Klausurthemen und Abituraufgaben
- auf die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit

Mit ihren Beschlüssen, Absprachen und Anregungen zum fachbezogenen und fächerverbindenden Unterricht trägt die Fachkonferenz Türkisch zur Akzentuierung des Faches im Rahmen des **Schulprogramms** bei.

Dies gilt insbesondere für Schwerpunktsetzungen in

- Konzeptionen grenzüberschreitenden anwendungsorientierten Lernens, z. B.
 - internationaler Schüleraustausch
 - internationale Jugendbegegnungen
 - internationale Schülerbetriebspraktika
 - Zusammenarbeit mit ausländischen Partnerschulen
 - Vermittlung zwischen den verschiedenen am Schulleben Beteiligten mit und ohne Migrationshintergrund
 - Zusammenarbeit mit Organisationen und Vereinen, die sich Integration und Verständigung in einer multi-kulturellen Gesellschaft zum Ziel gesetzt haben, wie die RAA oder das Zentrum für Türkeistudien

- Einführung fachbereichsbezogener „Lernkonferenzen“ zur Diskussion und Umsetzung innovativer methodischer Lernsituationen im Unterricht
- Koordination inhaltlich-thematischer Profilsetzungen, z. B.
 - Ausstellungen, Präsentationen von Unterrichtsvorhaben
 - Lesungen und Liederabende
 - Podiumsdiskussionen mit Muttersprachlern als Inhaltsexperten.

Eine weitere wichtige Rolle in der Schulprogrammarbeit spielt die Fachkonferenz bei der **Evaluation und Qualitätsentwicklung des Unterrichts**. Dabei sind Prozess und Ergebnis des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Fachkonferenz definiert die Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zur Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

Für das Fach Türkisch kann dies bedeuten

- Absprachen über Unterrichtsvorhaben und Maßstäbe der Leistungsbewertung
- Auswertung schriftlicher und mündlicher Abiturprüfungen.

Im Sinne der Qualitätsentwicklung der fachlichen Arbeit berät die Fachkonferenz über Möglichkeiten des kollegialen Austausches in verschiedenen Formen und mit unterschiedlicher Intensität sowohl schulintern als auch mit anderen Schulen und Institutionen. Dies kann beispielsweise geschehen

- bei Absprachen über Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung von Unterricht durch fachschaftsinterne Fortbildung und Kooperation
- durch Kooperation mit anderen Schulen, z. B. im Rahmen regionaler Fachkonferenzen, die den Erfahrungskontext mehrerer Schulen einbinden in fachliche Fragen der Weiterentwicklung des Unterrichts
- durch Bildung informeller fachlicher Gesprächskreise und Netzwerke auf lokaler oder regionaler Ebene, die der Professionalisierung und Verstetigung der Qualitätsentwicklung des Türkischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe dienen können.

Die Festlegungen der Fachkonferenz sind für die Lehrerinnen und Lehrer bindend.

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 versprachlicht sind. Sie können Fernsehprogramme und Filme ohne große Mühen verstehen.	Jegliche 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.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lese- ver- stehen	Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Namen, Wörter und sehr einfache Sätze z. B. auf Hinweisschildern, Plakaten oder in Katalogen wiedererkennen und verstehen.	Sie können sehr kurze einfache Texte lesen und verstehen. Sie können vorher-sagbare spezifische Informationen aus Alltags-texten entnehmen, z. B. aus Werbeanzeigen, Prospekten, Speisekarten und Fahrplänen. Sie können sehr kurze persönliche Mitteilungen/Briefe verstehen.	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 Mitteilungen/Briefen Aussagen über Ereignisse und Gefühle sowie Wünsche verstehen.	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.	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.	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	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.	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.	Sie sind den Anforderungen sprachlich gewachsen, die sich üblicherweise auf Reisen in Zielsprachigen 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.	Sie sind in der Lage, sich mit Spontaneität und Geläufigkeit an Gesprächen mit <i>native speakers</i> zu beteiligen und eigene Positionen zu vertreten. Sie können in klarer und detaillierter Form Sachverhalte über ein breiteres Spektrum von Themen aus den eigenen Interessensgebieten darstellen. Sie können zu aktuell bedeutsamen Sachverhalten und Diskussionen eine eigene Position vertreten und die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Optionen erörtern.	Sie können sich flüssig und spontan ohne offensichtliche Suche nach Ausdrucksmitteln 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.	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 evtl. Schwierigkeiten kaum wahrnehmen.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Schriftliche Textproduktion	Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze und einfache Nachricht (z. B. Postkarte mit Feriengrüßen) 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 begründet 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 darlegen 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.

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

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ausdrucksvermögen, kommunikative „Reichweite“	Sie verfügen über ein recht eingeschränktes grundlegendes Repertoire von Wörtern und einzelnen Redemitteln, die sich auf persönliche Dinge und konkrete Situationen beziehen.	Sie verwenden grundlegende Satzmuster und auswendig gelernte Redemittel, Wortgruppen und formelhafte Redewendungen, um in einfach strukturierten Alltagssituationen in begrenztem Maße Informationen weiterzugeben.	Mit dem Repertoire verfügbarer sprachlicher Mittel können sie „überleben“, der Wortschatz reicht aus, um sich über persönliche Interessen und über die wichtigsten allgemein interessierenden Themen zu verständigen – wenn auch gelegentlich zögernd und mit Umschreibungen.	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	Sie verfügen über einen breiten Ausschnitt zielsprachlicher Mittel, so dass die meisten Themen von persönlichem und allgemeinem Interesse intentionsgemäß 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.	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.