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

Englisch

ISBN 3–89314–603–2

Heft 4704

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

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

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

1. Auflage 1999

Vorwort

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

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

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

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

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

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

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

(Gabriele Behler)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

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 Englisch		
1	Aufgaben und Ziele des Faches	5
2	Bereiche, Themen, Gegenstände	12
3	Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	51
4	Lernerfolgsüberprüfungen	88
5	Die Abiturprüfung	108
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	149
7	Anhang	152

Richtlinien

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

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

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

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

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

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

1.2 Auftrag

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

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

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

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

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

---

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

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

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

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

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

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

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

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

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

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

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

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

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

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

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

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Rahmenbedingungen

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

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

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

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

2.2 Kursarten

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

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

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

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

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

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

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

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

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Fachspezifische Bindungen

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

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

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

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

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

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

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

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

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

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

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

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

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

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

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinander setzen, 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 sicherzustellen[2)].

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

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

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

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

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

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

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

---

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

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

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

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

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

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

5 Schulprogramm

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

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

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

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

(1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit

(2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

- Schulinterne Lehrpläne
  Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.

- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen
  Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.

- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“
  Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.

  Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.

- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung
  Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.

- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe
  Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.

- Konzepte für das Schulleben
  Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelterziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.

- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs
  Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren
(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

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

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

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

Lehrplan Englisch

Inhalt

		Seite
1	**Aufgaben und Ziele des Faches**	5
1.1	Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.1.1	Die Bedeutung des Faches	5
1.1.2	Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit	7
1.1.3	Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	8
1.1.4	Die Kurstypen des Englischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	9
1.2	Zusammenarbeit mit anderen Fächern	10
2	**Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände**	12
2.1	Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	12
2.2	Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen d. Faches	13
2.2.1	Sprache	14
2.2.1.1	Dimensionen der Sprachverwendung	14
2.2.1.2	Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten der Textrezeption und Textproduktion	16
2.2.1.3	Sprachliche Mittel	19
2.2.1.4	Vermittlung zwischen Sprachen	22
2.2.1.5	Reflexion über Sprache und sprachliche Kommunikation	22
2.2.2	Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	24
2.2.3	Umgang mit Texten und Medien	29
2.2.3.1	Arbeiten mit unterschiedlich medial vermittelten Texten	29
2.2.3.2	Bereiche und Formen der Textarbeit	29
2.2.3.3	Umgang mit literarischen Texten	30
2.2.3.4	Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten	34
2.2.3.5	Umgang mit audiovisuellen Medien und Neuen Technologien	36
2.2.4	Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	41
2.3	Obligatorik und Freiraum	43
3	**Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation**	51
3.1	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	51
3.2	Gestaltung der Lernprozesse	52
3.2.1	Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	54
3.2.2	Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	59
3.2.3	Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	67
3.2.4	Die besondere Lernleistung	69
3.3	Grund- und Leistungskurse	70
3.4	Sequenzbildung	73
3.4.1	Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11	73
3.4.2	Sequenzbildung in der Qualifikationsphase	78

4 Lernerfolgsüberprüfungen 88

4.1 Grundsätze 88
4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“ 89
4.2.1 Allgemeine Hinweise 89
4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten 89
4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ 100
4.3.1 Allgemeine Hinweise 100
4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ 101
4.3.2.1 Beiträge zum Unterrichtsgespräch: Entfaltung von Gesprächskultur im Unterricht 101
4.3.2.2 Hausaufgaben 102
4.3.2.3 Präsentationsformen: Referat, Kurzvortrag usw. 102
4.3.2.4 Formen der Dokumentation des Unterrichtsprozesses: z. B. Protokolle, Dossiers, Lese- und Lerntagebücher 103
4.3.2.5 Schriftliche Übungen 104
4.3.2.6 Gruppenarbeit und Mitarbeit in Projekten 104
4.4 Selbstevaluation unter Einbeziehung von Fremdstandards/Testverfahren 105
4.4.1 Beteiligung der Lernenden an der Evaluation ihres Lernstandes (self-assessment/peer-evaluation) 105
4.4.2 Nutzung nationaler und internationaler Testverfahren bei der Selbstevaluation des Lernstandes (proficiency assessment) 106

5 Die Abiturprüfung 108

5.1 Allgemeine Hinweise 108
5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche 108
5.3 Die schriftliche Abiturprüfung 112
5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung 113
5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen 114
5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen 115
5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung 119
5.4 Die mündliche Abiturprüfung 138
5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung 138
5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung 139
5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen 139
5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung 141
5.5 Bewertung der besonderen Lernleistung 148

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan 149

7 Anhang: Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen – Kompetenzstufen 152

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

1.1.1 Die Bedeutung des Faches

Englisch ist eine Weltsprache, die sich in vielfältigen Dimensionen manifestiert. Die Notwendigkeit, in der Bundesrepublik Deutschland Englisch zu lernen sowie differenziert und vertieft die vorhandenen Englischkenntnisse weiter zu entwickeln, ergibt sich sowohl aus der allgemeinen Bedeutung des Englischen als Weltsprache als auch aus den Verflechtungen unserer Gesellschaft mit anglophonen Kultur- und Wirtschaftsräumen sowie aus dem Entwicklungsprozess zunehmender Globalisierung.

Englisch wird in den englischsprachigen Kulturräumen nicht nur als Muttersprache in Großbritannien und in den USA gesprochen und geschrieben, sondern ist in anderen Varianten auch Nationalsprache in Ländern wie Australien, Neuseeland, Kanada, Südafrika und Irland. In einem weiteren Länderkreis von anglophonen Kulturen wird Englisch als Zweit- und Amtssprache in weiten Teilen Asiens und Afrikas (z. B. in Ländern wie Indien, Kenia, Nigeria, Malaysia) verwendet. In einem dritten, erweiterten Länderkreis wird Englisch in Bereichen alltagssprachlicher und anwendungsbezogener Kommunikation (u. a. als Verkehrssprache) benutzt. Diese Gruppe von Ländern ist äußerst heterogen und wächst ständig weiter an (z. B. Ägypten, Indonesien, Thailand, China, Russland).

Die internationale Verflechtung unserer Alltagswelt erfordert auch wesentliche fremdsprachliche Kulturtechniken in der Verwendung der Weltsprache Englisch, ohne die weite Bereiche der Unterhaltungs- und anderer Kommunikationsmedien sowie neuer Technologien wie Datenverarbeitung und Raumfahrt kaum zugänglich sind. Ebenso beeinflusst die englische Sprache gemeinsam mit in diesen Kulturräumen verbreiteten Einstellungen und Haltungen weltweit die Felder der Kommunikationstechnik, der Medien sowie der Unterhaltungsindustrien der Film-, Video- und Musikproduktionen.

In den Feldern der berufsorientierten Kommunikation kommt dem Englischen in internationalen Organisationen wie auch der Diplomatie als Konferenz- und Verhandlungssprache und als Fachsprache (z. B. Luftfahrt, Seefahrt) eine Schlüsselrolle zu. Zunehmend entwickeln Wirtschaftsunternehmen aufgrund ihrer globalen Verflechtungen eine transnationale Unternehmenskultur und führen daher das Englische als international zu verwendende, firmeninterne Konferenzsprache ein. Ebenso werden Teile von Ausbildungsgängen im englischsprachigen Ausland durchgeführt.

Sowohl für die Ausbildung als auch für die Studierfähigkeit deutscher Abiturientinnen und Abiturienten ist differenzierte Sprachkompetenz im Englischen unumgänglich. Fachwissenschaftlicher Austausch an den Hochschulen, v. a. in den Bereichen der Kommunikationswissenschaften, der Naturwissenschaften und der Medizin, findet weitgehend in englischer Sprache statt. Auch an deutschen Universitäten nimmt die Zahl der Studiengänge zu, in denen ganze Ausbildungsmodule in englischer Sprache zu leisten sind; häufig sind Auslandssemester in einem englischsprachigen Land obligatorischer Bestandteil solcher Studiengänge.

Als Nationalsprache, Zweitsprache, Amtssprache, Handelssprache, Konferenz- und Verhandlungssprache, Fach- und Wissenschaftssprache – als lingua franca übt das Englische einen starken weltweiten Einfluss aus und ist andererseits gleichzeitig starken Einflüssen ausgesetzt: Mehr als andere Sprachen verändert sich das Englische phonetisch, lexikalisch und grammatisch ständig. In diesem Zusammenhang vermittelt der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe den Schülerinnen und Schülern vertiefte Kenntnisse und Kompetenzen in einer der wichtigsten Verkehrssprachen der Welt. Er leistet somit einen Beitrag, die „Europäische Dimension“ in einem globalen Kontext durch eine Erziehung für eine Wirklichkeit zu entfalten, die sich durch sprachliche und kulturelle Pluralität auszeichnet: Durch die Teilnahme an grenzüberschreitenden und interkulturellen Unterrichtsvorhaben erwerben junge Erwachsene Begegnungssicherheit und Sensibilität im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt.

Eingebunden in das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld erfüllt der Englischunterricht darüber hinaus weitere Aufgaben: Gegenstand des Faches Englisch sind Darstellungen anglophoner Wirklichkeiten in Literatur, Sach- und Gebrauchstexten und der Vielfalt medial vermittelter Formen wie Film, Fernsehen, Internet usw. sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen. Dabei spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne interkulturellen Verstehens eine wichtige Rolle. Ferner schafft das Fach Englisch einen Raum für die differenzierte Auseinandersetzung mit den Ausprägungen des Englischen in den unterschiedlichen Ländern des Bezugsraums und vertieft die Kenntnisse der verschiedenen anglophonen Kulturen. Es trägt dazu bei, deren Bedeutung für unser Land kritisch zu bewerten. Es fördert den angemessenen Umgang mit Texten, insbesondere Textverständnis, Texterschließung, Textinterpretation, kreativ-gestaltende Textproduktion, das Darstellen komplexer Zusammenhänge und die Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion.

Es fördert über Fächergrenzen hinausgehende Arbeitsweisen mit dem Ziel, auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien zu entwickeln und trägt so zur Kenntnis und Bearbeitung der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart bei.

Dem Fach Englisch kommt als fortgeführter Fremdsprache eine besondere Bedeutung für die Ausprägung der Studierfähigkeit und den Erwerb grundlegender, auch beruflicher Kompetenzen zu. Entsprechend hat es die Aufgabe, den Anwendungsbezug der Fremdsprache in ihren Verwendungszusammenhängen von Wissenschaft und Beruf, die schriftliche wie mündliche fremdsprachliche Kommunikationskompetenz und die interkulturelle Handlungsfähigkeit zu vertiefen.

Im Verbund mit den anderen Fächern des sprachlich-literarisch-künstlerischen, aber auch einzelnen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeldes fördert es über Fachgrenzen hinausgehende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien

- zur Reflexion von Sprache und Spracherwerb
- zur Reflexion sprachlichen und kulturellen Wandels

in einer Welt, in der sprachliche und kulturelle Vielfalt an Bedeutung gewinnt.

1.1.2 Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit

Die zunehmende Globalisierung der Lebens- und Wirtschaftsräume, die vielfältigen medialen Möglichkeiten grenzüberschreitender Kontakte und des Austausches von Informationen, das hohe Maß an privater und beruflicher Mobilität machen Fähigkeiten, sich in der Welt zu verständigen, zu einer unabweisbaren Notwendigkeit. In diesem Sinne hat Unterricht in den modernen Fremdsprachen der gymnasialen Oberstufe zur zentralen Aufgabe, jungen Menschen für eine mehrsprachige Lebenswelt diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie über die Grenzen ihrer eigenen Sprache hinweg handlungsfähig machen.

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

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

Ein der interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichteter Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe gibt also authentische Einblicke in die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten anglophoner Kultur- und Sprachräume 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 und von Differenzen zwischen verschiedenen Auffassungen, Lebensweisen, Werten und Normen ist im Sinne einer Orientierung an den Menschenrechten und im Hinblick auf die Bildung eines „europäischen Hauses“ unerlässlich.

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

- Die Schülerinnen und Schüler sollen innerhalb und außerhalb der Schule sprachlich handlungsfähig sein in komplexen, für sie bedeutsamen Begegnungssituationen mit Englisch sprechenden Menschen und den anglophonen Kulturen.
- Sie sollen ihre Bewusstheit für Sprache und sprachliche Kommunikation im Umgang mit dem Englischen erweitern und sich dabei auf Einsichten und Kenntnisse stützen, die sie während der Sekundarstufe I im Umgang mit der Muttersprache und anderen Sprachen erworben haben.
- Sie sollen im Sinne des interkulturellen Lernens in der Lage sein, die kulturelle Bedingtheit von Haltungen und Einstellungen zu erkennen, anderen Lebensformen, kulturellen Verhaltensmustern und Wertesystemen offen und tolerant zu begegnen sowie die eigenen Haltungen und Einstellungen kritisch zu hinterfragen, kulturelle Missverständnisse zu antizipieren und Strategien zu entwickeln, daraus entstehende Konflikte zu bewältigen.
- Sie sollen zu einem sachgerechten und kritischen Umgang mit Texten und Medien befähigt werden, indem sie die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse elementarer Lern- und Arbeitstechniken sowie fachlicher Methoden um ein methodisches Repertoire der Textrezeption und -produktion erweitern.
- Sie sollen in der Lage sein, durch die Beherrschung von Methoden und Techniken des selbstständigen und kooperativen Lernens ihre Lernprozesse zielgerichtet, planvoll und somit effizient zu gestalten, ihnen gemäße Arbeitsformen zu erproben und eigene Lernwege zunehmend selbstständig zu entwickeln.

1.1.3 Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Im Spannungsverhältnis von Kontinuität und notwendiger Neuerung wird die Lehrplanentwicklung seit 1981 fortgeschrieben, indem die kommunikativen und textwissenschaftlichen Ansätze in den Dimensionen des interkulturellen, prozessorientierten und selbstbestimmten Lernens erweitert werden. Die Schwerpunkte für die Qualitätsentwicklung fremdsprachlichen Lernens werden im Folgenden benannt und kurz kommentiert. Sie stehen im Einklang mit den Prinzipien für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts in der Sekundarstufe I (siehe dazu ausführlicher Kapitel 2 und 3):

- **Selbstbestimmtes und kooperatives Lernen stärken:** Der Englischunterricht 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 Englischunterricht 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 differenzierte Wahrnehmung und Perspektivwechsel sensibilisiert zu werden sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation zu erwerben.

- **Den Anwendungsbezug stärken – Grenzüberschreitende und authentische Kommunikation herstellen:** Der Umgang mit authentischen Materialien und vielfältige Formen der Interaktion im Unterricht werden in der gymnasialen Oberstufe weiterentwickelt. Darüberhinaus werden wissenschaftspropädeutische Verfahren auch in Vorhaben erprobt, die den Unterricht öffnen für das Umfeld der Schule und die bereits vorhandenen Möglichkeiten des persönlichen grenzüberschreitenden Austauschs. Dies geschieht in zeitlich begrenzten Projektphasen (Exkursionen, Studienfahrten, internationale Begegnungen, Betriebspraktika) sowie in langfristig den Unterricht begleitenden Vorhaben (Korrespondenzprojekte, Teilnahme an Wettbewerben, Felduntersuchungen).
- **Aktiven und kreativen Umgang mit Texten fördern:** Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik betonen die aktive Rolle des Rezipienten in Verstehensprozessen. Zudem gilt es, im fremdsprachlichen Handeln auch die ästhetischen Ausdrucksmittel von Sprache zu nutzen. So sind im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe bewährte analytisch-interpretierende Verfahren durch Methoden komplementär zu ergänzen, die kreative und produktionsorientierte Formen des Umgangs mit literarischen Texten sowie Sach- und Gebrauchstexten weiterentwickeln.
- **Medienkompetenz entfalten:** Fremdsprachliches Handeln ist heute in vielen Bereichen – Freizeit, Studium und vielfältigen Arbeitsfeldern – medial vermittelt. Medienkompetenz (media literacy) bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe die rezeptive wie produktive, „intelligente“ und kritische Nutzung des breiten Medienangebots für fremdsprachliche Kommunikations- und Lernprozesse erweitern. Für die Unterrichtsarbeit heißt dies, dass von einem offenen Textbegriff ausgegangen wird, der alle Vermittlungsformen von Texten in gleicher Weise in den Unterricht einschließt, also auch die Kommunikations- und Informationstechnologien.
- **Die eigene Mehrsprachigkeit für weiteres Sprachenlernen nutzen:** Unter den Aspekten der Übertragbarkeit von Lern- und Kommunikationsstrategien von einer Sprache auf andere Sprachen kommt es verstärkt darauf an, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Sprachlern- und -verwendungserfahrungen systematisch und individuell aufzuarbeiten. Der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe nimmt damit Ergebnisse der language-awareness- und language-across-the-curriculum-Forschung auf. Für den Englischunterricht bedeutet dies Nutzung und Entfaltung der in der Sekundarstufe I angebahnten methodischen Kompetenzen des Entdeckens von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Muttersprache, Zielsprache und anderen Sprachen, die Fähigkeit zum Klassifizieren, Generalisieren, Abstrahieren von sprachlichen und kulturellen Phänomenen, die Fähigkeit zum Hypothesenbilden und -testen, die Bereitschaft und Fähigkeit, an Vorwissen anzuknüpfen und dieses in neuen Kontexten zu aktivieren sowie die Fähigkeit, in als schwierig erkannten Situationen in die Kommunikation über Sprache einzutreten.

1.1.4 Die Kurstypen des Englischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Das Fach Englisch wird als fortgeführte Fremdsprache in Grundkursen und Leistungskursen unterrichtet.

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Die Verpflichtung des Faches Englisch zur Zusammenarbeit mit anderen Fächern ergibt sich in zweifacher Hinsicht:

- Zum Einen fordern die Richtlinien dazu auf, neben systematischer fachlicher Arbeit auch die Fachgrenze zu überschreiten und so eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit zu ermöglichen. Insofern findet der Fachunterricht Englisch der gymnasialen Oberstufe eine Ergänzung durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten.
- Zum Anderen ist der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe selbst durch sein Konzept der komplexen Lehr- und Lernsituation fachübergreifend und fächerverbindend ausgelegt, d. h. er schafft Lerngelegenheiten, in denen sowohl die fachliche Perspektive (z. B. fremdsprachliches Handeln, Spracherwerb, Sprachreflexion) in komplexen thematischen Zusammenhängen unter Einbezug zugeordneter Methodenkompetenzen ausgebildet ist, als auch vielfältige thematische und methodische Bezüge zu anderen Fächern in den verschiedenen Aufgabenfeldern angelegt sind.

Dabei bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an, die Schülerinnen und Schüler mit den Methoden und Arbeitsformen fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut zu machen.

Formen der Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Aus dem oben dargelegten Zusammenhang erwächst der Auftrag, in der Planung des Englischunterrichts zu berücksichtigen, dass fachübergreifende und fächerverbindende Lern- und Arbeitsprozesse zu initiieren und zu gestalten sind, wie sie im Übrigen in Kapitel 3 näher erläutert werden.

Ziele und Inhalte der Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Auf der gymnasialen Oberstufe kann sich die Zusammenarbeit des Faches Englisch mit anderen Fächern auf die thematische Ebene und die methodische Ebene beziehen.

Zusammenarbeit durch Abstimmung im Bereich der Themen und Inhalte

Im Englischunterricht können in Zusammenarbeit mit anderen Fächern geeignete Themen zu Unterrichtssequenzen zusammengestellt und erprobt werden, beispielsweise

- in Bezug auf Schlüsselthemen und -probleme des individuellen und gesellschaftlichen Lebens, z. B. Aspekte einer Weltfriedensordnung in Zusammenarbeit der Fächer Englisch, Geschichte und Sozialwissenschaften; individualism vs. conformity in literary texts (z. B. novels of initiation, short stories) in den Fächern Englisch und Deutsch; ethische Grenzen der Gentechnologie (utopian literature/scientific texts) in den Fächern Englisch und Biologie

- im Hinblick auf zentrale Aspekte aus dem Bereich interkulturellen Lernens – z. B. Untersuchung von Eigen- und Fremdstereotypen in Karikaturen in Zusammenarbeit der Fächer Englisch, Geschichte und Sozialwissenschaften
- im Hinblick auf gemeinsame Erkundungen im Bereich der ästhetischen Dimension – etwa im Rahmen des Themas Youth Culture(s) in Zusammenarbeit der Fächer Englisch, Kunst, Musik und Literatur
- in Bezug auf literarische Formen, Motive und Konventionen in unterschiedlichen Sprachen- etwa das Thema Liebeslyrik in verschiedenen Epochen in Zusammenarbeit der Fächer Deutsch, Literatur und Fremdsprachen.

Zusammenarbeit durch Abstimmung im Bereich der Methoden

Im Englischunterricht können in Zusammenarbeit mit anderen Fächern geeignete Arbeitsmethoden, Lern- und Arbeitstechniken sowie Formen selbstständigen und kooperativen Arbeitens im Rahmen von Unterrichtssequenzen zusammengestellt und erprobt werden:

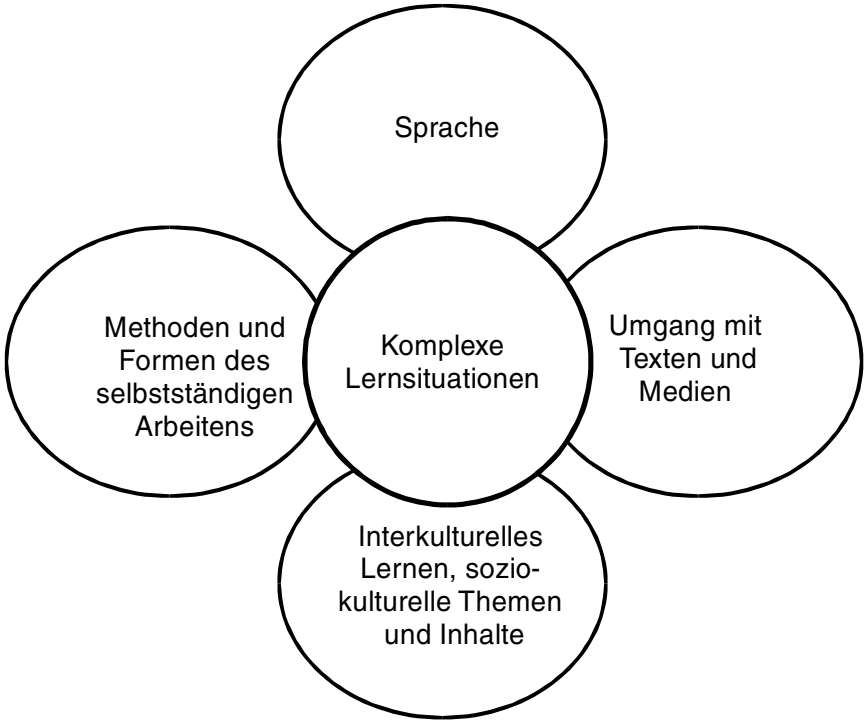
- Im Hinblick auf Methoden, Lern- und Arbeitstechniken, Formen selbstständigen und kooperativen Arbeitens gilt, dass sich entsprechende Kompetenzen besonders wirksam entwickeln lassen, wenn alle Fächer im jeweils aktuellen Zusammenhang – und nicht etwa in einem methodischen Propädeutikum isoliert – gemeinsam an verabredeten Schwerpunkten arbeiten, beispielsweise im Hinblick auf Problemdefinition und Arbeitsplanung, Materialbeschaffung und –auswertung, Kontrolle des Arbeitsgangs und Ergebnisformulierung.
- Im Hinblick auf die in Kapitel 1.1.3 dargestellten Schwerpunkte für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts arbeiten die fremdsprachlichen Fächer zusammen und stimmen die fachspezifische Weiterentwicklung miteinander ab.
- Im Sinne der Kernaussage der Konzeption language across the curriculum, derzufolge jeder Unterricht zugleich auch Sprachunterricht ist, arbeiten die fremdsprachlichen Fächer und das Fach Deutsch im Hinblick auf Sprachreflexion und language awareness zusammen – beispielsweise in Bezug auf entdeckenden und experimentierenden Umgang mit Sprache, Terminologien für die metasprachliche Arbeit, Techniken und Methoden der Texterschließung und der schriftlichen Textproduktion sowie des Gesprächsverhaltens und der Diskussion, Techniken des Sprachenlernens.
- Im Hinblick auf die besondere Bedeutung der englischen Sprache als lingua franca und als internationales Verständigungsmittel im Bereich von Wissenschaft und Beruf sollten im Sinne des Konzeptes „Englisch als Arbeitssprache“ alle Gelegenheiten genutzt werden, die den punktuellen bzw. phasenweisen Gebrauch der englischen Sprache im Unterricht anderer Fächer ermöglichen – beispielsweise was den Erwerb international gebräuchlicher Fachterminologie oder die Befähigung zur Rezeption englischsprachiger Texte aus dem Bereich wissenschaftsorientierter Kommunikation angeht.

2 Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände

2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

Ausgehend vom Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit geht es im Englischunterricht darum, dass die Schülerinnen und Schüler Handlungsfähigkeit 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 Arbeitens



Im Unterricht selbst werden diese Bereiche miteinander verknüpft. Nur gelegentlich und zeitlich eindeutig befristet können Schwerpunkte auf einzelne Bereiche des Faches gelegt werden.

Eine derartige Auffassung von fremdsprachlichem Handeln und Lernen stellt sicher, dass sprachliches Handeln im Englischunterricht in einem breiten Spektrum komplexer, auch medial vermittelter Verwendungssituationen erprobt und reflektiert wird und dass sich fremdsprachliches Lernen weiter ausdifferenziert, und zwar vor allem auch in den folgenden Bereichen:

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

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

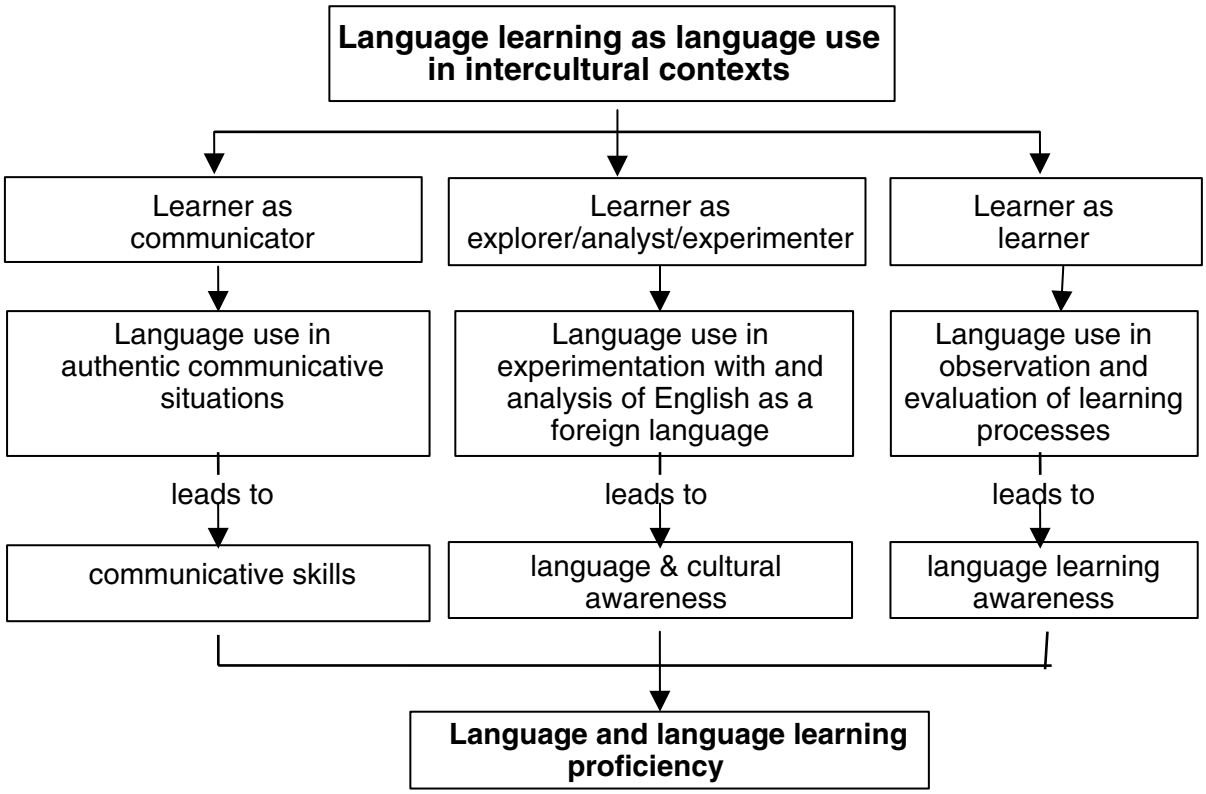
2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches

In der gymnasialen Oberstufe kommt dem fortgeschrittenen Spracherwerb eine zentrale Bedeutung zu. Sprachlernen (language learning) versteht sich als Sprachgebrauch (language use) in bedeutsamen soziokulturellen Zusammenhängen. Sprachgebrauch wird in drei wesentlichen Bereichen des Englischunterrichts wirksam:

- Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten (communicating)
- Aktives und analytisches Experimentieren mit und Reflektieren auf Sprache und soziokulturelle Kontexte (language and cultural awareness)
- Bewusste Verwendung von Lern- und Arbeitstechniken des Sprachlernens (language learning awareness).

In diesem Zusammenspiel entwickeln sich komplexe fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie adäquate Sprachlerntechniken.

Das folgende Schaubild erläutert diese Ausführungen:



Ein solches Verständnis von fremdsprachlichem Handeln und Lernen erfordert auch für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe eine Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen, die sich an Prinzipien der Handlungs-, Themen- und Inhaltsorientierung ausrichtet (siehe Innovationsschwerpunkte).

Ein solches Verständnis entspricht in besonderem Maße den KMK-Richtzielen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe: Studierfähigkeit, selbstständiges Lernen, fachspezifische Lern- und Arbeitstechniken, Präsentationskompetenzen, Teamfähigkeit, komplexe Aufgabenstellungen.

2.2.1 Sprache

2.2.1.1 Dimensionen der Sprachverwendung

Das Sprachlernen in der gymnasialen Oberstufe richtet sich zum einen auf die Fortentwicklung der in der Sekundarstufe I erworbenen kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Sprachverwendung in sozialen Zusammenhängen. Das Sprachlernen in der gymnasialen Oberstufe trägt zum anderen den wissenschaftspropädeutischen und berufsorientierten Anforderungen der gymnasialen Oberstufe Rechnung. Diese umfassen neben den eher kontextgebundenen Formen der Alltagskommunikation (z. B. Unterhaltung über ein kulturelles Ereignis oder ein aktuelles politisches Thema, Plaudern über das Wetter) in besonderem Maße kontextreduzierte, kognitiv anspruchsvollere Formen des Umgangs mit der Fremdsprache, die für akademische Lern- und Arbeitssituationen kennzeichnend sind (z. B. Überzeugen eines Gegenübers durch intersubjektiv nachvollziehbare Argumentation, Verfassen eines Essays zu einem komplexen Thema). Darüber hinaus setzen sich Schülerinnen und Schüler im privaten und öffentlichen Bereich mit vielfältigen Formen literarischer bzw. ästhetisch-orientierter Kommunikation auseinander (Alltag, Literatur, Theater, Film). In der gymnasialen Oberstufe wird das Handeln in der Fremdsprache differenziert begleitet durch das zunehmend systematische Sprechen über Sprache und Sprachlernen. Grundsätzlich orientiert sich der Englischunterricht an den folgenden Dimensionen der Sprachverwendung:

1) Die **Verwendung des Englischen im Alltag** beinhaltet Interaktion in zielsprachigen und mehrsprachigen Alltagssituationen. In der Oberstufe wird das Spektrum alltagssprachlicher Verwendungssituationen gegenüber der Sekundarstufe I ausgeweitet, indem grundlegende Strategien zwischenmenschlicher und interkultureller Kommunikation ausdifferenziert werden, die es den Lernenden ermöglichen, komplexe, sach- und problemorientierte Kommunikationssituationen in Studium, im Beruf und im Privatbereich anzubahnen und zu begleiten. Sprachliche Tätigkeiten zum Aufbau bzw. zur Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen sind z. B.: Eröffnen und Schließen von Gesprächen, differenziertes Artikulieren persönlicher Wahrnehmungen und Gefühle, Erzählen und Berichten über Ereignisse und Erfahrungen aus dem eigenen Lebensbereich, Unterbreiten, Annehmen und Ablehnen von Vorschlägen, Thematisieren und Ausräumen von Kommunikationsschwierigkeiten.
   Entsprechend der kommunikativen Zielsetzung von mündlicher Kommunikation im Alltag werden die Schülerinnen und Schüler auf einer Skala von frozen bis intimate, formal bis colloquial für sprachliche Register sensibilisiert. So werden Schülerinnen und Schüler verstärkt gefördert, das Englische sprachlich korrekt, angemessen fließend und idiomatisch sicher zu verwenden. In der Erprobung alltagssprachlicher Kommunikation werden sich die Schülerinnen und Schüler zugleich ihrer Sprechintentionen und ihrer Rolle als Sprechende bewusst. So erwerben sie die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um situations- und adressatenadäquat in komplexen interkulturellen Situationen kommunizieren zu können.
2) **Wissenschaftsorientierte Kommunikation** ist in erster Linie sach- und problembezogen. Der Kommunikationsprozess gründet sich dabei auf Wissen über einen Gegenstand sowie Wissen darüber, wie die eigene kommunikative Äuße-

rungsabsicht sprachlich einzulösen ist. Sprachlernen in diesem Bereich bedeutet folglich:

- Aufbau von repräsentativem Fachvokabular in einzelnen für die Lernenden bedeutsamen Wissensbereichen der Literatur-, Text-, Gesellschafts- und Naturwissenschaften
- Teilnahme am akademischen Diskurs unter Verwendung typischer Sprachhandlungen: z. B. Formulieren von Thesen, Darlegen und Begründen unterschiedlicher Standpunkte, Erklären komplexer Sachverhalte, Kommentieren visueller Vorlagen, Beschreiben, Klassifizieren, Schlussfolgern, Bewerten, dialogisches Sprechen in themenzentrierter Partnerarbeit, monologisches Sprechen beim Vortrag von Ergebnissen in sach- und adressatengerechter Form, Abfassung von Notizen, Protokollen, Berichten und Abhandlungen.

Der Englischunterricht fördert wissenschaftsorientierte Kommunikation und bahnt Fähigkeiten und Fertigkeiten an, die von Wissenschaften bestimmte Welt in für die Schülerinnen und Schüler lebensgeschichtlich relevanten Teilbereichen zu erkunden, zu strukturieren und fremdsprachlich handlungssicher und kritisch zu reflektieren. Damit leistet wissenschaftsorientierte Kommunikation einen wesentlichen Beitrag zur eigenen Standortbestimmung der Schülerinnen und Schüler.

3) **Berufsorientierte Kommunikation**: Das Berufsfeld, in welchem Absolventen und Absolventinnen der gymnasialen Oberstufe das Englische als Zielsprache nutzen werden, ist vielschichtig und heterogen. Es umfasst Berufe in Handel und Industrie, Naturwissenschaft und Technik, Schule und Universität, Kunst und Kultur, Verwaltung und Verkehr, Gesundheits- und Gerichtswesen, Medien und Presse. Daher ist die Einübung berufsorientierter Kommunikation in der gymnasialen Oberstufe keine Einführung in berufsspezifische fremdsprachliche Anforderungen. Vielmehr besteht hier das Ziel des Englischunterrichts darin, Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, den Weg in die Berufswelt auch in der Fremdsprache zu bewältigen. Die dazu erforderlichen kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind z. B.: Analysieren von Stellenausschreibungen, schriftliche Fixierung von Bewerbungsschreiben, Erkundung von Einstellungsinterviews, Leiten von Diskussionsrunden, Erläutern von Arbeitsabläufen. Im Sinne einer verstärkten Anwendungsorientierung bereitet der Englischunterricht so auch auf die gesellschaftlichen Erwartungen an Fremdsprachenkompetenzen vor und befähigt die Schülerinnen und Schüler, sich kritisch damit auseinanderzusetzen.

4) **Literarische bzw. ästhetisch-orientierte Kommunikation** thematisiert das Zusammenspiel von inhaltlicher Aussage und sprachlicher Gestaltung. Dies geschieht sowohl in literarischen Kontexten als auch in Bezug auf Strategien der Werbung, Formen der politischen Argumentation, Präsentationen in den Medien usw. Das Erlernen und die Analyse von formalen Mitteln in ihren Wirkungsweisen bleibt stets an die jeweils behandelte inhaltliche Thematik gebunden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, den Einsatz von Sprache als Mittel zur Rezeptionslenkung zu durchschauen und setzen sich mit den Wirkungsweisen unterschiedlicher Darstellungsmittel in Relation zu den eigenen Rezeptionsbedingungen und zu denen anderer Rezipienten auseinander. Der Einsatz stilistischer Mittel ist abhängig von einzelnen Textsorten, und diese wiederum stehen in einer spezifischen gattungsgeschichtlichen Tradition. Formen des Erzählens,

des dramatisch-dialogischen Sprechens sowie des lyrischen Ausdrucks werden in je spezifischen Darstellungsweisen exemplarisch thematisiert. Dabei können Bezüge zwischen (a) Text und Autorin bzw. Autor, (b) Text und historischer Wirklichkeit, (c) Text und anderen Texten, (d) Text und Leserin bzw. Leser Gegenstand des Englischunterrichts sein.

Der Englischunterricht stellt für die Textrezeption und Textproduktion sprachliche Mittel zur Verfügung, welche den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich sowohl über die ästhetische Qualität von Sprache kommunikativ zu verständigen als auch diese eigenständig kreativ zu erproben.

2.2.1.2 Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten der Textrezeption und Textproduktion

Die Befähigung zur Kommunikation in den oben genannten Dimensionen erfolgt in der gymnasialen Oberstufe vornehmlich im Umgang mit Texten in unterschiedlicher medialer Vermittlung (siehe Kapitel 2.2.3: Umgang mit Texten). Die im Folgenden dargestellten Bereiche der Textrezeption und Textproduktion werden schwerpunktmäßig im Deutschunterricht, in anderen Fremdsprachen, aber auch in komplexen Lernprozessen der anderen Fächer entwickelt. Es ist daher eine wichtige Aufgabe des Englischunterrichts, die textrezeptiven wie textproduktiven Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und für den fremdsprachlichen Lernprozess fruchtbar zu machen. Die Prozesse des Aufnehmens und Verarbeitens wie auch des mündlichen und schriftlichen Produzierens von Texten sind eng aufeinander bezogen. Zum Zwecke der sachgerechten Erläuterung und didaktischen Formulierung von Zielen werden die kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Textrezeption und Textproduktion im Folgenden separat dargestellt.

Textrezeption

Das Verstehen gesprochener bzw. schriftlicher Texte ist im Kern ein dynamischer und kontextgebundener Prozess. Die strukturellen Gegebenheiten von Texten wie auch kognitive Operationen aufseiten der Rezipienten stellen die grundlegenden Komponenten des Verstehensprozesses dar. Darüber hinaus spielen auch die Motivation, das Vorwissen und die Rezeptionsgewohnheiten der Hörerinnen und Hörer/Leserinnen und Leser eine entscheidende Rolle. Textverstehen ist somit ein interaktives Geschehen und eine zielgerichtete, interessengesteuerte Handlung. Daher fördert der Englischunterricht die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, ihr jeweiliges Interesse an Texten zu entwickeln, Interessen zu definieren und zu reflektieren.

Die weitgehend unbewusst ablaufenden Prozesse des Textverstehens können bewusst gemacht werden bezogen auf folgende Verstehenshandlungen, welche sowohl für die Textrezeption als auch für die Textproduktion relevant sind:

- das selbstständige Erschließen von Aussagen aus den Textzusammenhängen und individuellem Vorwissen (Inferieren)

- das Weiterdenken und kognitive Ausarbeiten des Gehörten oder Gelesenen (Elaborieren)
- das Verallgemeinern von Textaussagen zur strukturellen Erhellung der jeweiligen Texttypen bzw. zur Vertiefung des individuellen Erfahrungshorizontes oder zur Speicherung von Informationen (Generalisieren)
- das gezielte Aufnehmen von Informationen nach unterschiedlichen Verarbeitungsinteressen (Selektieren)
- das Weglassen von redundanter oder subjektiv uninteressanter Information (Reduzieren)
- die Vorwegnahme von bestimmten Informationen (Antizipieren).

Aufgrund der Tatsache, dass die Textrezeption interessegeleitet und zielorientiert ist, werden Texte mit unterschiedlicher Gründlichkeit verarbeitet. Die in der Sekundarstufe I eingeführten Lesestile werden in der gymnasialen Oberstufe vertiefend eingeübt und verfeinert. **Scanning** fördert die selektive Informationsentnahme, **Skimming** gewährleistet eine allgemeine Orientierung zu einem Thema. **Detailliertes Lesen** führt zum Verständnis der Details eines Sach- und Problemzusammenhangs. **Analytisches Lesen** richtet das Augenmerk auf die Textstruktur, auf formale Textmerkmale sowie auf die kommunikative Einbettung von Hör- und Lesetexten. **Studierendes Lesen** schließt die Bewertung von Texten und Textaussagen auf der Basis einer fundierten Textanalyse ein. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, eigene Urteile über Textaussagen und die Gültigkeit sowie die Qualität von Texten zu entwickeln.

Die Textrezeption bezieht sich sowohl auf gesprochene als auch auf geschriebene sowie mehrfach kodierte Texte (z. B. Filmsequenz, Musikausschnitt, bildliche Darstellung). Deren spezifische Merkmale werden im Sinne der Sprachreflexion im Englischunterricht thematisiert und mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert.

Um die Authentizität und Vielfalt sprachlicher Kommunikation im Oberstufenunterricht wirksam werden zu lassen, sollte für die Textrezeption eine breite Palette unterschiedlicher gesprochener und geschriebener Texte in verschiedenen funktionalen, regionalen und sozialen Ausprägungen angeboten werden. Diese orientieren sich an den oben dargestellten Dimensionen einer Sprachverwendung in Alltag, Wissenschaft und Beruf, Kultur und Gesellschaft.

Textproduktion

Die in der Rezeption gesprochener, geschriebener sowie mehrfach kodierter Texte geschulten Verstehenshandlungen werden auch für die Textproduktion wirksam. Textproduktion ist ein komplexer, strategiegeleiteter Prozess, der sich im Wesentlichen auf drei Komponenten gründet:

1) das **Wissen** des Schreibenden, welches thematisches Wissen (Weltwissen), Adressatenwissen sowie textuelles Wissen und Sprachwissen umfasst
2) die konkrete **Aufgabenstellung**, die alle Informationen über Absichten, Zielsetzungen, Adressaten des konkret zu produzierenden Textes ebenso beinhaltet wie den bereits in Teilen hervorgebrachten Text
3) den **Schreibprozess** selbst, der sich in die Phasen Planen (Inhalte bereitstellen, gliedern, Schreibziele setzen), Formulieren und Überarbeiten aufteilen lässt.

Die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses werden nicht immer nacheinander durchlaufen. Sie sind vielmehr rekursiv – z. B. Überarbeitung kann zu neuer Planung und Gliederung führen, oder Formulierungen erfordern die Bereitstellung neuer Inhalte.

Da Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe im Hinblick auf eine vielfältig medial vermittelte Berufs- und Lebenswelt befähigt werden sollen, eine Vielzahl diverser Textsorten sprachlich differenziert und unter Bezugnahme auf komplexe Problemstellungen schriftlich angemessen zu produzieren, ist es erforderlich, soweit wie möglich, den Lernenden Schreibstrategien systematisch bewusst zu machen:

- Strategien zur Bereitstellung von Inhalten, z. B. brainstorming, pre-writing activities, mind maps, Zusammenstellung von Informationen zu einem Themenkomplex aus unterschiedlichen Quellen
- Strategien zum Ordnen und Gliedern der ermittelten Inhalte und deren Gewichtung für den entstehenden Text, z. B. Vorgeben von Anfangs- oder Endsätzen eines zu konzipierenden Textes, Überlegungen zur typisch englischen Paragraphenstruktur (Ermittlung von key words, topic sentences, linking sentences)
- Strategien zur angemessenen Bestimmung von Schreibzielen, z. B. Reflexion des Gesamtziels des Textes, Formulierung einzelner Absätze bzw. Textteile, Veränderung von Detailzielen während des Schreibens und deren Auswirkungen auf weitere Schreibziele
- Strategien zur Einbeziehung der Leserin bzw. des Lesers und der Leserlenkung und deren Erprobung durch Übernahme der Rolle möglicher Adressaten
- Strategien zur Anpassung des Geschriebenen an die erforderliche Textsorte, z. B. Verdeutlichung der Merkmale verschiedener Textsorten, Aktivierung des entsprechenden lexikalischen und syntaktischen Wissens sowie Abrufen von Routineformulierungen z. B. des academic writing
- Strategien zur Bewertung und Korrektur der entstandenen Texte durch Wechsel von Schreib- und Lesephasen (writing-reading loop) sowie durch Einschätzung des Geschriebenen anhand von Bewertungskriterien (Checklisten usw.).

Die fremdsprachliche Schreibförderung bezieht sich somit nicht nur auf die Korrektur der entstandenen Produkte, sondern insbesondere auch auf die für das Schreiben bedeutsamen Prozesse. Auf diese Weise wird die Textproduktion in der Fremdsprache erleichtert und die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihre Texte gestärkt.

Der Englischunterricht bietet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Gelegenheiten, schriftlich wie mündlich Texte zu produzieren, z. B. als thesenartige Zusammenfassung, längere, themenbezogene Darstellung, Kurzreferat, Essay, Konzeption von Interviews zu einem Themen- oder Problemkreis, Erläuterung und Auswertung von Schaubildern und Graphiken, Leiten von Diskussionsrunden.

In diesem Zusammenhang sind Formen des mündlichen Vortrags vor der Lerngruppe von besonderer Bedeutung. Denn das themen- und adressatenbezogene zusammenhängende freiere Sprechen bereitet Fremdsprachenlernern auch in fortgeschrittenem Stadium nicht unerhebliche Schwierigkeiten. Formen des effective speaking sind daher systematisch im Unterricht zu erproben und zu fördern. Ähn-

lich wie bei der schriftlichen Textproduktion beschränkt sich die Förderung nicht auf eine Korrektur des Endproduktes, i. e. des Sprechens vor der Klasse, sondern sie begleitet den gesamten Produktionsprozess von der Aufgabenstellung bis zur Präsentation.

2.2.1.3 Sprachliche Mittel

Die Dimensionen der Sprachverwendung, die Themen und Inhalte des interkulturellen Lernens sowie die Vielfalt der Textsorten bilden die Folie für die Herleitung der sprachlichen Mittel, die im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe progressiv zu erweitern bzw. neu zu erwerben sind. Die Kriterien für die Auswahl dieser Mittel orientieren sich an den Möglichkeiten der Lernenden und den Erfordernissen der Verwendungssituationen, situations-, adressaten- und sachgerecht in der Fremdsprache zu kommunizieren. Das Repertoire sprachlicher Mittel wird im Verlauf thematisch variierender Unterrichtsreihen stetig ausgebaut, und die Schülerinnen und Schüler erfahren Hilfestellung, selbstständig Lernprogramme im Hinblick auf eine kontinuierliche quantitative wie qualitative Erweiterung ihrer sprachlichen Mittel zu entwickeln in den Bereichen Aussprache, Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik und Text. Der Englischunterricht stützt sich weitgehend auf das Britische Englisch als Modell. Andere Sprachvarianten wie das amerikanische Englisch können in gleicher Weise verwandt werden.

Aussprache und Intonation

Gemessen an den gegenüber der Sekundarstufe I sprachlich komplexeren Verwendungssituationen liegt das Augenmerk der Ausspracheschulung in der gymnasialen Oberstufe zum einen auf der Festigung der Aussprachesicherheit des britischen (Received Pronunciation Modified Standard) bzw. amerikanischen Englisch und zum anderen auf dem Umgang mit regional und sozial bedingten Aussprachevarianten. Verstärktes – auch kognitives – Arbeiten an Intonationsmustern (rise/fall) soll helfen, Äußerungsabsichten nuancierter zu realisieren und gleichzeitig Sprachbewusstsein dahingehend zu entwickeln, dass intonatorisch normgerechtes Sprechen von kommunikativer und stilistischer Relevanz ist.

Die Schülerinnen und Schüler werden sich im Sinne von language learning awareness ihrer eigenen Aussprache als foreign speaker bewusst, die – von Ausnahmefällen abgesehen – dem Ideal eines native speaker lediglich in unterschiedlichen Stufen angenähert werden kann. Zugleich sollen die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, Formen der Annäherung stärker zu erproben. Der Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe bietet den Schülerinnen und Schülern in dieser Hinsicht vielfältige Gelegenheiten, ihre Aussprache anhand selbstständig gewählter authentischer Texte oder Übungsmaterialien und Hilfsmittel eigenständig zu schulen.

Rechtschreibung und Zeichensetzung

Mit Blick auf nachschulische Verwendungssituationen des Englischen in Studium und Beruf stellt der Englischunterricht den Anspruch an die Lernenden, entsprechend den Normen der Sprachrichtigkeit zu schreiben. Abweichungen von der Rechtschreibung, die sich aus der Darstellung von gesprochener Sprache, Dialekten und Soziolekten ergeben, werden als solche erkannt und funktional, je nach aktueller Äußerungsabsicht in den aktiven Gebrauch übernommen. In der Regel orientiert sich die Orthographie an der Norm des britischen oder amerikanischen Englisch.

Darüber hinaus fördert der Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe die sichere Beherrschung der Grundregeln der Zeichensetzung im Englischen. Dies schließt ein nach internationalen Maßstäben ausgerichtetes, einheitliches Zitationsverfahren ein.

Von jedem Lernenden wird ein hohes Maß an Verantwortung und Selbstständigkeit bei der Selbstkontrolle und -korrektur schriftlicher Texte erwartet. Dazu gehört die effektive Nutzung von Hilfsmitteln (z. B. Dictionary of Spelling and Word Division).

Wortschatz

Die stilistisch sichere, geläufige Verwendung eines je nach Situation, Äußerungsabsicht und Adressat differenzierten Wortschatzes steht im Mittelpunkt erfolgreicher Kommunikation im privaten und öffentlichen Leben. Ausgehend von dem in der Sekundarstufe I erworbenen allgemeinen Grundwortschatz konzentriert sich die Wortschatzarbeit in der gymnasialen Oberstufe auf eine Vertiefung der bereits erworbenen Redemittel sowie auf deren kontinuierliche und systematische Erweiterung in den Dimensionen der Sprachverwendung. Insbesondere mit Blick auf die selbstständige Steuerung von Lernprozessen durch die Schülerinnen und Schüler werden Redemittel erarbeitet, die eine aktive Mitgestaltung des Unterrichts und effektive Aussagen über das eigene Lernen in der Zielsprache möglich machen.

Im Zuge der Erweiterung des aktiven Wortschatzes lernen die Schülerinnen und Schüler zunehmend differenziertere Strategien kennen, die es ihnen ermöglichen, auch in komplexeren Sprachverwendungssituationen eine Äußerungsabsicht zu realisieren, auch wenn die exakten sprachlichen Mittel (noch) nicht zur Verfügung stehen (z. B. Paraphrase, message reduction) bzw. im Nachgang systematisch erworben werden. In der Textrezeption ist die Erschließung unbekannter Wörter und Wendungen aus dem Kontext, auf der Grundlage anderer Fremdsprachen, durch Rückgriff auf die Muttersprache sowie auf die Regeln der Wortbildung von besonderer Bedeutung. Der Englischunterricht fördert die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, diese Strategien des Verstehens von Texten einzusetzen.

Folgende Teilbereiche werden systematisch erarbeitet:

- Wortschatz in den Dimensionen der Sprachverwendung (Alltag, Wissenschaft, Beruf, Literatur, Kultur und Gesellschaft)

- Interaktionswortschatz zur Mitgestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht
- metasprachlicher Wortschatz zur Erläuterung und Bewertung von Sprache als System, literarischen Texten, Sach- und Gebrauchstexten, Fachsprachen sowie zur Erörterung von sprachlichem Handeln und Sprachlernprozessen.

Grammatik und Text

Entsprechend der Modellbildung language learning as language use festigen und erweitern die Schülerinnen und Schüler das bereits in der Sekundarstufe I erworbene Repertoire grammatischer Kenntnisse und Strukturen

- im aktiven Gebrauch des Englischen: selbstbewusster produktiver wie rezeptiver Umgang auch mit komplexen sprachlichen Strukturen alltagssprachlicher, wissenschafts- und berufsbezogener sowie literarisch/ästhetisch-orientierter Kommunikation
- in der sprachanalytischen Arbeit: Erweiterung methodischer Kompetenzen zum Klassifizieren, Generalisieren und Abstrahieren sprachlicher und kultureller Phänomene und des Vergleichens zwischen Muttersprache und Fremdsprache
- in der Reflexion des eigenen Spracherwerbsprozesses: Einschätzen der kommunikativen Bedeutung grammatischer Fehler, Sensibilisierung für grammatische Stärken und Schwächen der erreichten Kompetenzstufe, Einsatz von Hilfsmitteln (z. B Grammatiken, grammatische Hilfsfunktionen in der elektronischen Textverarbeitung), Umgang mit grammatischen Übungsprogrammen.

Grammatikarbeit in der Oberstufe ist so ein Beitrag zur Entwicklung von Sprachbewusstheit, die den aktiven Erwerb und Gebrauch sprachlicher Strukturen im Kontext von Verwendungssituationen unterstützt; somit wird Grammatik aufgefasst als Verstehen sprachlicher Phänomene von Texten her und richtet sich auf das Zusammenspiel morphologischer (the structure of words), syntaktischer (the structure of sentences), semantischer (the meaning of meaning), notionaler/funktionaler (notions, language functions), pragmatischer (language in use, discourse analysis) und prozessualer (strategies of language use/learning) Komponenten.

Das bedeutet praktisch, dass die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge von Form, Funktion, Intention und Situation reflektieren können, um Textverstehensprozesse durch grammatische Kenntnisse zu optimieren und die eigene Textproduktion (mündlich wie schriftlich) durch differenziertere Verwendung grammatischer Strukturen weiterzuentwickeln. Dazu benötigen sie eine einfache Metasprache zur Beschreibung, Einordnung und Erörterung von grammatischen Phänomenen, Textsorten, Textaufbauprinzipien und Diskurstypen.

Grammatikalische und textgrammatische Strukturen im Kontext von Textrezeption und Textproduktion sind u. a.:

- zeitliche Tiefenstruktur in narrativen Texten oder die Funktion des Präsens in Wissenschaftstexten; der Gebrauch von Adjektiv und Adverb zur differenzierten Beschreibung von Sachverhalten; Modalisierungen zur kommunikativen Einbettung bzw. Differenzierung von Aussagen usw.; Konditionalsätze zur Gestal-

tung hypothetischer Aussagen; die Verwendung des Passivs in Nachrichten oder wissenschaftlichen Texten; Formen konjunktionaler Nebensätze zur logischen Zuordnung von Aussagen; Infinitivkonstruktionen, Gerundium und Partizip zur wirkungsvollen Gestaltung von Textdichte; Ellipsen, Substitution, Referenz, lexikalische Wiederaufnahmen zur Herstellung von Textkohäsion
- Sprachmittel zu Eröffnung, Aufrechterhaltung, Themenwechsel und Beendigung im mündlichen Diskurs; Sprachmittel verschiedener Diskurstypen (exposition, description, argumentation, narration, instruction); Sprachmittel zu textlichen Makrostrukturen – z. B. „Geschichtengrammatiken“: Schauplatz (Figuren, Ort, Zeit), Thema (Ereignis und Ziel), Handlung (Episoden mit je eigenem Ziel und Ausgang) und Auflösung.

2.2.1.4 Vermittlung zwischen Sprachen

Der Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe dient dem Ziel, die in der Sekundarstufe I erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Vermittelns zwischen Sprachen erweiternd zu vertiefen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, auch in kommunikativ schwierigen, zwei- und mehrsprachigen Situationen (interkulturelle Missverständnisse, berufliche und/oder private Meinungsverschiedenheiten unterschiedlicher Interessengruppen) ihre sprachlichen Möglichkeiten und ihr Wissen um sprachliche Register und Stilebenen so zu nutzen, dass ein mündlich oder schriftlich zu übermittelnder Text angemessen zusammengefasst, erläutert, verstärkt oder abgeschwächt wird. Die so verstandene Mittlertätigkeit ist nicht im Sinne professionellen Übersetzens und Dolmetschens aufzufassen. Ebenso wenig handelt es sich dabei um das „Übersetzen“ im traditionellen Sinne einer Übungsform. Die Sprachmittlung ist ein ganzheitlicher, kreativer Prozess, der insbesondere der interkulturellen Verständigung in der Ausgangs- und Zielsprache dient. Sie leistet damit einen entscheidenden Beitrag zur Aushandlung von kulturell verschieden besetzten Bedeutungen und fördert die interkulturelle Handlungsfähigkeit in der Berufs- und Arbeitswelt sowie die ästhetische Sensibilisierung in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen literarischen Übersetzungen (Grenzen der Übersetzbarkeit usw.).

2.2.1.5 Reflexion über Sprache und sprachliche Kommunikation

Reflexion über Sprache und sprachliche Kommunikation dient der Klärung der Bedingungen und Formen sprachlichen Handelns und ist so – meist selbstverständlicher und notwendiger – Bestandteil von Kommunikation. Sie bezieht sich unter kognitivem Aspekt auf die Fremdsprache als linguistisches System von Formen und Regeln, unter sozialem Aspekt auf die Verwendung von Sprache in soziokulturellen Kontexten, unter affektivem Aspekt auf Einstellungen und Haltungen zu Sprache und Sprachlernen und aus der Perspektive selbstbestimmten Lernens auf Strategien des Spracherwerbs, die Schülerinnen und Schüler im Prozess des Fremdsprachenlernens entdecken und anwenden lernen.

1) Reflexion über Sprache unterstützt den Spracherwerb. Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage von Einsichten in die Struktur und das Funktionieren von Sprache generell bzw. der englischen Sprache im Besonderen das eigene fremdsprachliche Handeln reflektieren und steuern. Sie können Vergleiche ziehen zwischen der eigenen Verwendung von Formen und Strukturen in der Zielsprache, den etwa durch Grammatiken vorgegebenen Normen sowie den in authentischer Kommunikation auftretenden Regelmäßigkeiten der Zielsprache. Sie entwickeln somit ein Bewusstsein für die unterschiedliche Gültigkeit von sprachlichen Normen. Ebenso gewinnen sie Einblicke in den Prozess des Sprachlernens selbst, welche die Aneignung weiterer Fremdsprachen sowie den Abbau von Kommunikationshemmungen fördern. Das Nachdenken über die eigene Sprachverwendung bezieht auch die Muttersprache bzw. weitere Sprachen ein, über die die Lernenden verfügen. Anhand von exemplarischen Beispielen erkunden sie die gesellschaftliche und historische Bedingtheit von Sprache. In diesem Sinne tragen die erworbenen Kenntnisse und Einsichten dazu bei, kritisch und reflektiert mit der Muttersprache und der Fremdsprache umzugehen.
2) Reflexion über Sprache und sprachliche Kommunikation unterstützt das interkulturelle Lernen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, z. B. unterschiedliche Register und Stilebenen in ihrer kommunikativen Wirkung einzuschätzen und Kommunikationssituationen zu deuten, die ohne die Kenntnis von sozialen und regionalen Varianten des Englischen und ihrer soziokulturellen Einbettung nur schwer erschlossen werden könnten. Solche Reflexion über Sprache beinhaltet auch die sprachkritische Auseinandersetzung mit privatem und öffentlichem Sprachgebrauch sowie die Förderung des Interesses an Sprachenvielfalt in mehrsprachigen Gesellschaften.
3) Reflexion über Sprache und sprachliche Kommunikation unterstützt den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten. Die Fähigkeit zur Reflexion über Sprache und sprachliche Kommunikation ist Voraussetzung dafür, die zur Rezeptionslenkung eingesetzten sprachlichen Wirkungsmittel in literarischen Texten sowie in Sach- und Gebrauchstexten, bezogen auch auf unterschiedliche mediale Vermittlung, zu analysieren und zu bewerten. So setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit konstitutiven Merkmalen von Texten auseinander (Textsorten, Gattungen usw.) und aktivieren auf diese Weise auch sprachliches Wissen über Texte, welches zum einen auf andere Fremdsprachen transferierbar ist und zum anderen ein vertieftes Verständnis der Muttersprache herbeiführt.

Reflexion über Sprache und sprachliche Kommunikation behandelt u. a. die folgenden Inhalte und thematischen Aspekte:

- wesentliche Strukturmerkmale des Englischen und Tendenzen der Sprachenentwicklung: z. B. Sprachreichtum als Ergebnis einer spezifischen historischen Entwicklung, Vorrang analytischer vor synthetischen grammatischen Strukturen, Offenheit für Neubildungen, ausgeprägte Synonymik; Wortbildungen durch Verschmelzungen (edutainment, infotainment), Entwicklungen von Eigennamen/Firmennamen zu Gattungsnamen (z. B. xerox, hoover, biro), wachsende Bedeutung von phrasal verbs, Einfluss der unterschiedlichen Englishes auf Aussprache und Orthographie; Tendenzen der political correctness; neuer Umgang mit Englisch als lingua franca im internationalen Austausch per Computer (computer-mediated-communication)

- grundlegende Stilebenen (z. B. frozen bis intimate, formal bis colloquial), Funktionalstile (z. B. gebunden an church, school, newspaper, radio), Sensibilisierung für wichtige regionale Varianten (z. B. britische, US-amerikanische, afrikanische, asiatische Regionalvarianten)
- relevantes Textwissen in Bezug auf Formen und Funktionen von Konversation (z. B. Redeeröffnung, dialogisches vs. monologisches Sprechen), über Maximen der Konversation (quantity, quality, relation, manner), über unterschiedliche Gesprächsformen (z. B. Konversation, Interview, Streitgespräch, Debatte) sowie über Unterschiede in der grammatikalischen Normorientierung gesprochener und geschriebener Sprache (z. B. situationsgebundene Ellipsen, Formen von self- and peer correction)
- relevantes Textwissen in Bezug auf Formen und Funktionen von Schrifttexten in Bezug auf unterschiedliche Grade ihrer Formalität und der entsprechenden Textkonstitution (z. B. Wissen über Textanfang/Textende, Textkohäsion und Textkohärenz, Adressatenbezug, grundlegende Verfahren des Textverstehens)
- grundlegendes Wissen über Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache, über allgemeine Sprachbauprinzipien und über Strategien des Fremdsprachenlernens (z. B. reduction vs. achievement strategies, overgeneralization)
- exemplarische Einblicke in Merkmale von Fachsprachen und deren Funktionen in der Berufs-/Arbeitswelt und Wissenschaft (z. B. English for Specific Purposes, English for Academic Purposes).

Im orientierenden Schaubild zum fremdsprachlichen Lernen (Seite 13) werden die Schülerinnen und Schüler in ihrer aktiven Rolle als explorer/analyst/experimenter gekennzeichnet. Im Sinne wissenschaftspropädeutischer Ausbildung werden hier Methodenkompetenzen in der Reflexion von Sprache eingeübt: Beschreiben, Klassifizieren, Generalisieren und Abstrahieren sprachlicher und kultureller Phänomene – auch im Vergleichen von Muttersprache und Fremdsprache; praktische transferierbare Verfahren zur Textanalyse (Text- und Literaturwissenschaften; cloze-Verfahren, Leerstellen erweitern, Umstell- und Kontrastproben, Perspektivwechsel usw.). So wird anhand von exemplarischen methodischen Verfahren auch die Leistungsfähigkeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Modellbildungen und Ansätze thematisiert und praktisch erfahrbar.

2.2.2 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.

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. Das bedeutet, dass der Englischunterricht ein gesichertes Handlungs- und Orientierungswissen in exemplarischen Einblicken erarbeitet bezogen auf den Erfahrungsraum

- **der Britischen Inseln in der europäischen Dimension**
- **der USA und Kanadas in der amerikanischen Dimension**

Ergänzend ist ein weiteres Beispiel aus

- dem **afrikanischen** oder **asiatisch-pazifischen** oder **australisch-neuseeländischen** Raum verbindlich vertieft zu bearbeiten im Hinblick auf Aspekte wie z. B. Imperialismus, Entkolonialisierung und Postkolonialismus, aktuelle wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklungen.

In Anknüpfung an den Lehrplan für den Englischunterricht 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 den oben bezeichneten Erfahrungsräumen 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 Englisch in der Sekundarstufe I an und vertieft die thematisch-inhaltliche Arbeit in den folgenden Bereichen:

- Learning and the work experience: Schule, Ausbildung, Abschlüsse, Arbeitswelt: – z. B. Erkunden von Studienmöglichkeiten, Erkunden von (inter)nationalen Tests (z. B. Cambridge Certificate, APIEL); Auswertung der Erfahrungen von Austauschschülerinnen und Austauschschülern; Vorbereitung und Auswertung von Auslandsaufenthalten und -praktika
- Bilder des eigen- und fremdkulturellen Alltags: z. B. Analysen medial unterschiedlich vermittelter Texte (drama, radio play, soap opera, feature film etc.) unter besonderer Berücksichtigung wirklichkeitsprägender Faktoren des Mediengebrauchs (Vergleich von Rollenstereotypen usw.)
- Gestaltung alltagssprachlicher Kommunikationssituationen in medialer Vermittlung: z. B. Untersuchung von Routinen und Ritualen der Begrüßung oder zu Formen der Gesprächskultur im Genre des amerikanischen Highschool Films.

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

- Freizeitgestaltung
- geschlechtsspezifische Rollenausprägungen und -stereotype

- Engagement und Konsum
- Individualität und Konformität
- Zukunftsperspektiven.

Die Ebene der **Erschließung des gesellschaftlichen und historischen Kontextes der Bezugskulturen** wird vor allem in folgenden Bereichen vertieft:

- Möglichkeiten und Grenzen der Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung: beispielsweise The entrepreneurial spirit – from Puritan ethics to economic world domination; Crime and violence – a survival strategy; The sexual revolution and the AIDS threat
- Gestaltungsfragen und -aufgaben demokratischer Gesellschaften: z. B. British parties – adaptation to changing societies; Regionalism versus centralisation – UK or Canada; South Africa – a story of democratic success?
- Probleme der Orientierung an Grundwerten across cultures and traditions: z. B. Ideas of equality – race, gender, class; The Declaration of Independence – making the world safe for democracy?; The idea of childhood across the ages and different cultures; Two sides of the coin: The American Dream
- Formen kultureller Mitgestaltung: z. B. Individualism in mass culture: Who controls the mainstream?; Farewell to the Melting Pot: The American quilt; Linguistic and cultural diversity in the UK
- Strukturelle Veränderungen in Wirtschaft und Technologie: z. B. The future of work in the information age; Internet – easy access and the invasion of privacy; Economic miracles – little tigers in the Pacific region and in Europe.

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:

- globale Fragen: z. B. Global migration; Fortress Europe and global cooperation
- Wertorientierungen im "global village": z. B. Old and new fundamentalisms; Current peace making processes
- das Raumschiff Erde – "Planet Earth"; z. B. Saving the planet; Megalopolis – a place to live?
- Utopien und alternative Weltentwürfe: z. B. Nineteenth-century views of the twentieth century; Twentieth-century views of the twenty-first century; Utopias and dystopias.

2) Problemorientierung

Die 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 Referenzwissens aufzubauen (vgl. dazu im Einzelnen Kapitel 3.3).

3) Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität

Die Auswahl von Themen, Inhalten und Methoden berücksichtigt die sprachliche und kulturelle Vielfalt der anglophonen Bezugskulturen – z. B. den Aspekt der Mehrsprachigkeit in Großbritannien oder in Nordamerika oder etwa den Gebrauch der Zielsprache in ihren verschiedenartigen Varietäten. Neben dem Erwerb entsprechend differenzierter Kenntnisse im Hinblick auf die Zielsprache(n) und –kultur(en) werden die Schülerinnen und Schüler damit zugleich im Hinblick auf – stets drohende – Homogenisierungstendenzen des Fremdsprachenunterrichts sensibilisiert – sei es in Bezug auf landeskundliche Klischees bzw. Stereotypen oder auch im Hinblick auf das Vorkommen unterschiedlicher Englishes.

Darüber hinaus trägt die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der sprachlichen und kulturellen Pluralität in den Zielkulturen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der eigenen Lebenswelt als Herausforderung und Chance für eigene Erfahrungen und eigenes Lernen und als Gestaltungsaufgabe wahrnehmen und annehmen.Vor dem Hintergrund zielsprachiger und -kultureller Pluralität 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 englischen Sprache als gemeinsame Fremdsprache für Lernende mit unterschiedlichen Muttersprachen (Deutsch, Spanisch, Türkisch, usw.) oder die verschiedenartige Gestalt von Konventionen der Gesprächseröffnung in unterschiedlichen Sprachen.

4) Perspektivwechsel als didaktisches Prinzip und fachspezifische Methode

Die Auswahl von Themen, Inhalten und Methoden berücksichtigt das Prinzip des vergleichenden und kontrastiven Perspektivwechsels, und zwar in Bezug auf

- im Vergleich zum eigenen Lebensraum kontrastive bzw. komplementäre Beispiele fremder Kulturen
- diachrone bzw. synchrone Ansätze zum Verstehen der Bezugskulturen in historischer Perspektive; beispielsweise "Crime – dia-/synchronous approaches" oder "Children's Literature in the Victorian Age"
- personale und persönliche Auseinandersetzung mit Themenstellungen, in denen Träger kulturell geprägter Sichtweisen als solche erkannt, in ihren kulturspezifischen Differenzen wahrgenommen und auf den eigenen Verstehenshorizont bezogen werden, sodass die Lernenden im Spannungsfeld der eigenen und der fremden Kultur kritische und reflektierende Distanz, aber auch Empathie entwikkeln, um sich mit fremden Positionen probeweise identifizieren und so zu einem vertieften Verständnis kommen zu können. Ein derartiger Perspektivwechsel kann im Übrigen besonders ergiebig sein im Umgang mit Texten, die „kulturbedingte“ Spannungen zwischen der eigenen und der fremden Kultur ansprechen, indem sie etwa die eigene Kultur in der Sicht fremder Kulturen spiegeln – etwa World Wars I/II aus der Perspektive unterschiedlicher anglophoner Kulturen – oder indem sie Rückbezüge von fremder Kultur auf die eigene Kultur ermöglichen – etwa Migration and change: the experience of immigration.

Das Prinzip des Perspektivwechsels gibt nicht nur Orientierung zur Auswahl von Themen, Inhalten und Methoden, sondern sollte den Schülerinnen und Schülern im Sinne der Entwicklung von Methodenkompetenzen bewusst gemacht werden.

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

Ausgehend vom Prinzip des Perspektivwechsels entwickelt der Englischunterricht interkulturelle Kompetenz in Bezug auf die folgenden Dimensionen, die – hier in analytischer Trennung dargestellt – in der Wirklichkeit fremdsprachlichen 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 werden sich eigener Haltungen und Einstellungen gegenüber der Zielsprache bewusst, bedenken die Bedeutung von sprachlichen bzw. kulturellen Normabweichungen und reflektieren Möglichkeiten, Chancen und Risiken, sich in einer fremden Sprache differenziert mitzuteilen
- sie untersuchen an Beispielen unterschiedlicher semantischer Systeme Grenzen der „Übersetzbarkeit“ kultureller Konzepte und Sprachspiele (z. B. Feiertage wie bank holiday oder Halloween)
- dabei erwerben die Schülerinnen und Schüler zugleich differenzierte Kenntnisse im Hinblick auf die Bezugskulturen, 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.

2.2.3 Umgang mit Texten und Medien

2.2.3.1 Arbeiten mit unterschiedlich medial vermittelten Texten

Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit und die vielfältigen Veränderungen in der eigenen und den Zielkulturen (z. B. Erweiterung der Schriftkultur zur Bildkultur, Ausprägung einer Mediengesellschaft) haben für den modernen Fremdsprachenunterricht einen erweiterten Textbegriff zur Folge, der alle Vermittlungsformen von Text (Druck, Bild, Ton, elektronische 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 neben literarische Texte und Sach- und Gebrauchstexte treten.

Der Englischunterricht wird daher eine weiter aufgefächerte Methodenkompetenz in Bezug auf unterschiedlich medial vermittelte Texte entwickeln müssen.

2.2.3.2 Bereiche und Formen der Textarbeit

In der Textarbeit wird der rezeptive und produktive Gebrauch von Texten gemäß dem Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit erkundet, analysiert und erprobt. Die Textarbeit ist auch Grundlage des systematischen und eigenverantwortlichen Spracherwerbs im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe.

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 real-life Verwendungssituationen der Fremdsprache:

- Die Anwendungsfelder werden in Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 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 fremdsprachlicher 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. Cloze-Verfahren
- Ansätze der Diskursanalyse und der Textwissenschaft zur Beschreibung mündlicher und schriftlicher Texte – z. B. Konventionen der Texteröffnung/des Textabschlusses
- Ansätze zu English for specific purposes (ESP) und English for academic purposes (EAP)

- Erschließen der kognitiven Operationen in der textanalytischen Dimension
- Möglichkeiten der evaluativen Begleitung des eigenen Lernprozesses – z. B. self-assessment, „Sprachenpässe“.

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
- Erschließen der kognitiven Operationen in der produktionsorientierten Dimension
- Rollenspiele, Simulationen, Fallstudien, Zukunftswerkstatt usw.
- Darstellendes Lesen und szenisches Spiel.

2.2.3.3 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 fremde 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.

Spracherwerb

Der Umgang mit literarischen Texten unterstützt die Entwicklung des eigenen Spracherwerbs, indem er z. B.
- die Freude am Lesen fördert
- verschiedene Formen des Lesens individuell weiterentwickeln hilft
- die Auseinandersetzung mit einer breiten Palette authentisch gestalteter Sprache ermöglicht
- Modelltexte als Orientierungsmuster für den eigenen kreativen Umgang mit Texten bereitstellt.

Multiperspektivische Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen

Literarische Texte werden eingesetzt,
- um komplexe und thematisch orientierte Aufgabenstellungen ästhetisch vielfältig und multiperspektivisch zu bearbeiten
- um unterschiedliche Formen narrativer, dramatischer und lyrischer Darstellung in thematischen Zusammenhängen vertieft zu untersuchen. So kann bei der Erarbeitung thematisch orientierter Aufgabenstellungen das Spektrum unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten einer bestimmten Gattung erkundet werden (z. B. die Darstellung des Fronterlebnisses in den beiden Weltkriegen in lyrischen Texten). Ebenso lässt sich die vielfältige Darstellung eines thematischen Aspektes in unterschiedlichen Gattungen erarbeiten (z. B. zwischengeschlechtliche Beziehungen und veränderte Wertvorstellungen in den Kurzgeschichten von Frank Moorhouse "Five Incidents Concerning the Flesh and Blood" und "A Person of Accomplishment"; in den Romanen The Child in Time von Ian McEwan, Tales of the City von Armistead Maupin, in den Dramen The Last Yankee von Arthur Miller und Moonlight von Harold Pinter).

Literaturwissenschaftliche Ansätze und Verfahren

Die Auseinandersetzung mit Literatur geschieht auf der Grundlage unterschiedlicher literaturwissenschaftlicher Ansätze:
- textzentrierte Ansätze mit formal-strukturalistischer Perspektive – z. B. point of view, plot – Modelle, Figurenkonstellationen, Ironie
- autorenzentrierte Ansätze mit biographischen und psychoanalytischen Zugängen
- leserzentrierte Ansätze mit rezeptionsästhetischer und rezeptionsgeschichtlicher Perspektive
- kontextzentrierte Ansätze mit literatur- und kulturgeschichtlicher Perspektive.

Perspektivwechsel

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

- die Darstellung der eigenen Kultur im Spiegel der fremden Kultur, so etwa die Konfrontation mit der Vergangenheit in den Kurzgeschichten "Evermore" von Julian Barnes und "Nazi Christmas" von Hugo Hamilton, den Romanen Schindler´s Ark von Thomas Keneally, How German Is It von Walter Abish und Out of the Shelter von David Lodge
- die Darstellung der fremden Kultur im Spiegel der eigenen Kultur, so etwa Großbritannien aus der Sicht im Lande lebender Angehöriger kultureller Minderheiten in den Romanen The Buddha of Suburbia von Hanif Kureishi und Sour Sweet von Timothy Mo; das Aufwachsen hispanischer Mädchen in den USA in dem Roman How the Garcia Girls Lost Their Accent von Julia Alvarez oder der südafrikanische Rassenkonflikt aus weißer Perspektive in July´s People von Nadine Gordimer.

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 sind mehrfach kodierte Texte auch eigenständiger Sequenzbestand. Zu umfangreiche oder komplexe literarische Texte werden über die Realisierung als Film, Hörspiel oder Theaterproduktion unter Einbezug exemplarischer Auszüge im Original behandelt. Sie geben auch Anlass zu eigenen Produktionen im Rahmen der schulischen Möglichkeiten.

Komplementärer Einsatz analytisch-interpretierender und produktionsorientierter Ansätze

Im Sinne des Konzepts konstruktiven Textverstehens sind textanalytische Verfahren und produktionsorientierte Ansätze komplementär zueinander. Damit wird Entwicklungen der Rezeptionsforschung und der Literaturdidaktik Rechnung getragen, die die aktive und handelnde Rolle der Leserin bzw. des Lesers im Verstehensprozess hervorheben. Lesen ist nicht Bedeutungsentnahme, sondern Bedeutungskonstruktion. Unter dem Aspekt des Perspektivwechsels im Kontext interkulturellen Lernens bringen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Perspektive ein und kontrastieren sie mit der Perspektive des Textes. Textverstehen wird damit zu einem Dialog zweier unterschiedlicher Perspektiven.

Ein solches Rezeptionsverfahren bedeutet auch, dass der literarische Text als Grundlage für die Erstellung neuer Texte dienen kann, mit denen die Leserinnen und Leser in kreativer, subjektiver Form auf das Original reagieren.

Entscheidend für den Einsatz analytisch-interpretierender bzw. produktionsorientierter Zugangsweisen (siehe Kapitel 2.2.3.2) ist ihre Leistungsfähigkeit für die Erschließung des Textes im Kontext der komplexen thematischen Aufgabenstellung, für die Erweiterung der Sprachkompetenz und des Methodenrepertoires der Lernenden. Analytisch-interpretierende und produktionsorientierte Verfahren sind sorgfältig aufeinander abzustimmen: So können analytisch-interpretierende Arbeitsweisen die grundlegenden ästhetischen Einsichten und stilistischen Mittel für eine produktionsorientierte Aufgabe vermitteln; so kann eine produktionsorientierte Aufgabe wirksam auf den Einsatz analytisch-interpretierender Verfahren vorbereiten oder die Leistungsfähigkeit eines Interpretationsansatzes überprüfen. 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. 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 Englischunterricht 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 popular fiction, und Texte in historischer Perspektive. Der Einbezug der historischen Perspektive bereichert den inhalts- und problemorientierten Ansatz durch die kontrastive Betrachtung thematisch oder teilthematisch verwandter Texte unterschiedlicher Epochen.
- Für die Auswahl literarischer Texte gilt der Aspekt der Offenheit des „Kanons" für Revision, für Erweiterung und Änderung durch Berücksichtigung bislang unbeachteter wie Ersetzung tradierter Texte vor dem Hintergrund neuer Erfahrungen und veränderter Sichtweisen.
- Die epochenübergreifende Aktualität von Shakespeares dramatischem Werk zeigt sich in der Anzahl der Produktionen auf den Theaterbühnen innerhalb wie außerhalb der Länder des Bezugsraums ebenso wie in den filmischen Realisierungen der 80er und 90er Jahre, die einzelne Werke in einen aktuellen zeitgenössischen Kontext transferieren. Für den Leistungskurs (LK) gilt das studierende Lesen eines dramatischen Werkes von Shakespeare als verbindlich. Für den Grundkurs (GK) kann die Auseinandersetzung im Sinne eines taster course im exemplarischen Zugriff anhand ausgewählter Textauszüge mit medialer Ergänzung durch filmische oder dramatische Realisierungen erfolgen.
- Für den Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist die Auseinandersetzung mit narrativen, dramatischen und lyrischen Texten verbindlich.

2.2.3.4 Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten

Aufbauend auf dem offenen Textbegriff des Lehrplans Englisch 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.

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

- rezeptiven und produktiven Umgang mit Formen der Gesprächsführung (listening and speaking skills, discourse knowledge, classroom discourse): z. B. narrative Formen im Alltag (narrative: Anekdoten/persönliche Geschichten im mündlichen Gespräch), Formen der Selbstdarstellung (identifying: über sich selbst sprechen – Aspekte der eigenen Biographie, Wohnen und Arbeiten usw.), der Meinungsäußerung und der argumentativen Auseinandersetzung (comment-elaboration: Meinungen vertreten und elaborieren in Alltagszusammenhängen; debate and argument: aktiv eine Position vertreten und den Standpunkt im Gespräch argumentativ entwickeln), Entscheidungen treffen und Ergebnisse aushandeln (decision-making, negotiating outcomes: Entscheidungen/Konsens herbeiführen, Lösungen im Gespräch aushandeln). Erarbeiten des rezeptiven und produktiven Umgangs mit den o. g. Formen im classroom discourse sowie anhand von Trainingsprogrammen und authentischen Materialien aus Radio und Fernsehen – z. B. Conversation in feature films, or soaps, Meinungen in Talkshows oder Podiumsdiskussionen
- rezeptiver und produktiver 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 Formaten eines job interview 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 (Abstracts, Thesen usw.) für verschiedenartige Zwecke und Adressaten: z. B.

- Elemente eines pädagogisch nützlichen Schemas schriftlicher wissenschaftlicher Darstellung anhand von zugänglichen Texten untersuchen, für die Informationsverarbeitung nutzen und in Teilelementen für die eigene Textproduktion erproben
- anhand von mündlichen Texten – z. B. Lehrer-/Schülervortrag – die typische Struktur eines Vortrags erarbeiten und in eigenen Produktionen in Teilelementen erproben
- im Kontext von academic reading Leseabsichten klären: to obtain information (facts, data etc.), to understand ideas or theories etc., to discover authors´ viewpoints, to seek evidence for one´s own point of view (and to quote) all of which may be needed for writing an essay etc.
- entsprechende Lesestrategien entwickeln (siehe Kapitel 2.2.1.2): prediction, skimming, scanning, distinguishing between factual/non-factual information, between important/less important items, between explicit/implicit information, between ideas/examples/opinions, drawing inferences and conclusions, deducing unknown words, understanding graphic presentation (data, diagrams etc.), understanding text organisation and linguistic/semantic aspects – e.g. relationships between and within sentences (e.g. cohesion), recognising discourse/semantic markers and their function
- 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 textanalytisch-orientierten Schreibens.

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 (siehe Kapitel 2.2.3.1)

- Sach- und Gebrauchstexte kreativ zu bearbeiten sowie eigenständig und adressatenorientiert zu gestalten: besonderen Stellenwert hat hier die Fähigkeit, fremde Texte als „Vorlagen"/Modelle für die eigene Textproduktion zu nutzen (Kapitel 2.2.3.2).

2.2.3.5 Umgang mit audiovisuellen Medien und Neuen Technologien

Die Lebensverhältnisse in den anglophonen Kulturen der Gegenwart wie auch Vergangenheit werden oft in ihrer vielfältigen Gestalt medialer Vermittlung erfahren. Auch werden die Bezugskulturen selbst durch den Einfluss der Medien auf Informationsstand, Meinungsbildung, Lebensgestaltung, Wertsysteme in der Bevölkerung und auch auf die Sprache geprägt. Hinzu kommt, dass dort wie im Englischunterricht neue Informations- und Kommunikationstechnologien den Zugriff auf Informationen durch Vernetzung und größere Zugänglichkeit von Archiven und Datenquellen erleichtern.

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

Ihre Verwendung erfolgt in drei Dimensionen:
- medial vermittelte Ausschnitte von Wirklichkeit werden selbst zum Gegenstand des Unterrichts (z. B. das Bild der Großstadt in verschiedenen Spielfilmsequenzen)
- sie eröffnen Zugänge zu den formalen, funktionalen und ästhetischen Kategorien medialer Textformate (z. B. TV news, TV documentary, video clip, feature film)
- in der bewussten Begegnung mit authentischer Sprachverwendung sind sie sehr gut geeignet, Sprachlernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Gerade für einen dem interkulturellen Handeln und dem selbstbestimmten Lernen verpflichteten Englischunterricht ist die Ausbildung einer ausgeprägten media literacy unumgänglich. Sie ist zu verstehen als Baustein einer Medienerziehung, die in themen- und problemorientierten Unterrichtssequenzen fachübergreifend mit anderen Fächern (the use and abuse of media) zusammenwirkt. Der fachspezifische Beitrag des Englischunterrichts kann auf Grundkenntnissen aufbauen, die in der Sekundarstufe I fachübergreifend im Umgang mit audiovisuellen Medien, mit mehrfach kodierten Texten und mit dem Computer erlangt wurden.

In der gymnasialen Oberstufe zielt dieser Beitrag ab auf
- die Verbesserung der Sprachkompetenz durch Umgang mit zielsprachlichen 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 (radio broadcasts, (TV) news, TV documentaries, commercials, video clips, feature films) werden neben der inhaltlichen Arbeit v.a. zwei Ziele verfolgt: die Erweiterung der Sprachkompetenz und die Vermittlung von media literacy. 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 auch z. B. in authentischen Sprechsituationen.

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/frames, längere shots und am Schneidetisch zusammengefügte sequences) 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 (footage, library pictures, voice-over …; stills, frames, disconnected shots) und der Kongruenz von Bild- und Tonmaterial (in einfachen Begriffskategorien wie overlap, split, wide split). Sie vergleichen verschiedene Darbietungen der gleichen Nachricht sowie die Funktion verschiedener Nachrichtensendungen und 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 infotainment)
- commercials im Zusammenspiel von Wort, Bild, Musik und dem Kaufanreiz, in ihren Motiven und z. B. der Verwendung spezifischer Rollen oder Stereotypen (product identification, repetition, novelty, visual impact, music associations, …)
- video clips in der wechselseitigen Beeinflussung bzw. Verstärkung von Bild, Musik, Liedtext und Präsentation der performers (visual music, promotion, story line …), z. B. bei Unterrichtssequenzen zum Thema youth cultures
- 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 einer Bezugskultur
  - Analyse unter filmspezifischen Perspektiven etwa hinsichtlich des filmischen Entstehungsprozesses, der Elemente filmischer Bildsprache (wie Kameratechnik, Kamerabewegungen, Schnitttechnik und ihrer Wirkung auf Zuschauer), 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, z. B. als pre-, while- und post-viewing activities:

- pre-viewing activities: z. B.: mit vorgelegten, aus der Filmsequenz herausgefilterten Kernbegriffen eine Geschichte erzählen, anhand des vorliegenden bzw. von der reinen Tonspur rekonstituierten Textes über Visualisierungen spekulieren
- while-viewing activities: z. B.: eine Sequenz genau beschreiben, shots und ihre kameratechnischen Eigenarten benennen, Klasse aufteilen: eine Hälfte vor dem Bildschirm, die andere hinter dem Gerät oder außerhalb des Raums
- post-viewing activities: 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 anhand eines eigenen film scripts 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 mit und in der Fremdsprache dar. Mit Blick auf die Entwicklung der nächsten Jahre (u. a. die Ausstattung der Schulen) wird hier versucht, ihren Beitrag zum fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht in den Blick zu nehmen.

Durch ihre mediale Vielfalt sowie die Unterstützung eines prozessorientierten, aktiven Lernens stärken sie vernetztes Denken sowie produktionsorientierte und offenere Lern- und Arbeitsformen. Sie können aufgrund ihrer Funktion (vornehmlich Quelle oder Werkzeug) und des Grades der Veränderbarkeit (geschlossene/offene bzw. unveränderbare/dynamische Systeme) in vier große Gruppen eingeteilt werden; dabei enthalten viele Anwendungen (z. B. Textverarbeitung und andere Programmpakete mit mehreren Einsatzmöglichkeiten) Elemente, aufgrund derer sie teilweise auch einer anderen Kategorie zuzuordnen sind:

- Anwendungen zum Üben oder Festigen fremdsprachlicher Lexeme oder Strukturen und Faktenwissens (**tutorielle Lernwerkzeuge**) mit teils **explorativem** Charakter; sie spielen in fortgeschrittenem ganzheitlichem Unterricht und handlungsorientiertem Arbeiten eine geringe Rolle
- Anwendungen, die Lernenden ermöglichen, in einem geschlossenen System Materialien zu Zielsprache oder Zielkulturen 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 und explorative Anwendungen: Sprach- und Kommunikationstrainer, multimediale Kurse zu English for Special Purposes, Lernspiele, Rechtschreib- und Textmanipulationsprogramme

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 haben diese Programme vielfach insofern einen explorativen Charakter, als 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 zielsprachlicher 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 zielsprachigen Texten/Filmen/Ereignissen, zur selbstständigen Erstellung von Annotationen 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 Fremdsprachenunterrricht: Thesaurus/-Synonymwörterbücher, Textverarbeitung, Konkordanzprogramme, lernereigene 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.

Die Schülerinnen und Schüler verwenden

- die Textaufbereitungsfunktion (Konkordanzprogramme, Thesaurus, u. a.) 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 mittels fachübergreifend erarbeiteter Kategorien medienkritisch die Qualität der verwendeten Programme: die visuelle Gestaltung, das Verhältnis von Informationsgehalt und audiovisueller Aufbereitung (den Grad an edutainment), 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 englischsprachige Kommunikation auf fortgeschrittenem Niveau pflegen sowie
- Informationen oder Materialien zum englischsprachigen Raum 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-Mail: Über die in der Sekundarstufe I entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, E-Mail-Projekte anzubahnen und aufrechtzuerhalten, können Schülerinnen und Schüler auf der gymnasialen Oberstufe bei geeigneter Ausstattung der Schule Kontakte mit einer Partnerschule ausbauen, indem sie alters- und stufenspezifische Themen (Berufswünsche, Ausbildungssysteme, Migration), aktuelle politische Fragen und fachübergreifende bzw. fächerverbindende Projekte verfolgen.

Für die **Nutzung des World Wide Web (WWW) und elektronischer Online-Archive** des englischsprachigen 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 Materialiensammlungen.

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
- 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).

Sie machen sich vertraut mit der elektronischen Textsorte des hypertext, der den reinen 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 native speakers 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 (siehe 2.2.4).

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

2.2.4 Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

Fremdsprachlicher Unterricht, 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 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 2.2.1 bis 2.2.3 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 Englischunterrichts 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 für den Spracherwerb im Englischen: z. B. Herausforderungen suchen, um den eigenen Fremdsprachenerwerb zu intensivieren (etwa Kinobesuch mit Originalversion englischsprachiger Filme), neue fachliche Bereiche erschliessen (etwa English Discussion Group, Film Club); Informationsbeschaffung (z. B. Bibliotheken, Kulturinstitute wie British Council, Amerikahaus)
- 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 Zielkultur realisieren durch die Nutzung der Kommunikationstechnologien, Brief- und Schulpartnerschaften, Kontakte zu Muttersprachlern, Schüleraustauschprogramme, Strategien zur Identifikation und Analyse von Missverständnissen in der Kommunikation mit Mitgliedern anglophoner Kulturen 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 mind maps

- Planung längerfristiger Arbeitsvorhaben: Strategien des Recherchierens entwickeln; Sachthemen selbstständig erarbeiten (statements, 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 gemeinschaftlichen Handelns erkennen und für den eigenen Lernfortschritt nutzbar machen; Techniken der sinnvollen Arbeitsteilung, des Aushandelns, 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; die Fremdsprache als Arbeitssprache bei der Lösung von Aufgabenstellungen im fächerverbindenden Projekt verwenden; 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; den Wechselbezug von Disziplinarität und Interdisziplinarität erkennen und in verschiedenen Unterrichtsfächern nachweisen.

2.3 Obligatorik und Freiraum

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

Im Folgenden werden diejenigen Fähigkeiten und Kenntnisse noch einmal zusammengestellt, über die alle Schülerinnen und Schüler verbindlich mit Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen sollten, wenn sie mit Erfolg am Englischunterricht

teilgenommen haben. Diese Obligatorik ist so angelegt, dass einerseits Klarheit bezüglich der zu erwartenden Fähigkeiten und Kenntnisse hergestellt wird, dass andererseits Freiräume geschaffen werden, die der pädagogisch-fachlichen Individualisierung des Lerngeschehens in den Kursen dienen, denn die thematisch-inhaltliche Konkretisierung der Obligatorik ist in erheblichem Maße Gegenstand der Planungsprozesse an der jeweiligen Schule.

Sprache

Die Darstellung der obligatorischen Lernziele und -inhalte orientiert sich im Bereich „Sprache“ am Allgemeinen Europäischen Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen, der im Auftrag des Europarats entwickelt worden ist, damit die Dokumentation des Lernstands beim Spracherwerb auch im internationalen Kontext vergleichbar gehandhabt werden kann und so auch grenzüberschreitend transparent wird. Für die anderen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts – 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 Kompetenzstufen beschrieben werden.

Von den Schülerinnen und Schülern, die erfolgreich am Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe teilgenommen haben, werden die im Folgenden aufgeführten sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten verbindlich erwartet. Sie entsprechen im GK in aller Regel der Stufe B2 (= Vantage), im LK im Wesentlichen der Stufe C1 (= Effective Proficiency).[1)]

Gemessen an den für die Sekundarstufe I festgelegten Kompetenzstufen liegt der Schwerpunkt des Spracherwerbs für den Grundkurs einerseits in der Konsolidierung und handlungssicheren Ausdifferenzierung und Erweiterung der Stufe B2 (Vantage) bezogen auf ein exemplarisches Spektrum von Verwendungssituationen in den Dimensionen alltagssprachlicher, wissenschaftsorientierter, berufsorientierter und literarisch/ästhetisch-orientierter Kommunikation (vgl. Kapitel 2.2.1) und andererseits in der Vernetzung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (skills, vocabulary, grammar etc.) in komplexen und thematisch anspruchsvollen Lernsituationen.

	Grundkurs	**Leistungskurs**
Hörverstehen	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 Standardenglisch 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.

1) Vgl. dazu die Kompetenzstufen des Europarats im Anhang

	Diese Kompetenzen können im GK unter folgenden Voraussetzungen erreicht werden: Umfangreichere gesprochene Texte werden in Auszügen (maximale Textlänge 5 Min.+) bearbeitet; sofern diese Textlänge überschritten wird, sind den Verstehensprozess unterstützende Maßnahmen angezeigt (text skeleton, key-word skeleton, Abarbeiten einer Gliederung). Im GK können die Schülerinnen und Schüler die Art des Programms sicher erkennen (z. B. news, soap) und eine thematische Einordnung vornehmen; in Teilbereichen gelangen sie nach besonderer sprachlich-thematischer Vorbereitung auch bei schwierigeren Passagen zu einem gesicherten Textverständnis.	Im LK können die Kompetenzen 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; sie können sichere Aussagen machen zu thematischer Einordnung, Handlungsablauf usw. und können jedoch nur in Bereichen, mit denen sie thematisch und sprachlich vertraut sind, medial vermittelte Texte detailliert verstehen.
Leseverstehen	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.	
	Im GK kann diese Kompetenzstufe unter folgenden Einschränkungen erreicht werden: Komplexe Sach- und Gebrauchstexte beziehen sich auf vertraute Gebiete; literarische Texte sind in der Regel zeitgenössische Texte; historische Texte sind nur nach eingehender sprachlicher Vorarbeit zugänglich. Stilistische Besonderheiten werden wahrgenommen und hinsichtlich ihrer Wirkung in einen funktionalen Zusammenhang gestellt. Fachsprachliche Texte sind nur zugänglich, wenn thematische Zusammenhänge erarbeitet und Zugangsweisen zu fachsprachlichen Problemen thematisiert worden sind.	Für den LK bedeutet dies darüber hinaus: Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, sich in fachsprachliche Texte unbekannter Wissensbereiche einzuarbeiten. Sie verfügen über Lern- und Arbeitstechniken, sich Sprache, Merkmale der jeweiligen Textsorte sowie Textsorten und Inhalte fachsprachlicher Texte zu erschließen.
Mündlicher Sprachgebrauch, Interaktion	Sie sind in der Lage, sich mit Spontaneität und Geläufigkeit an Gesprächen mit native speakers zu beteiligen und eigene Positionen zu vertreten. Sie können in klarer und detaillierter Form Sachverhalte über ein breiteres Spektrum von Themen aus den eigenen 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 Redebeiträge geschickt auf andere beziehen. Sie können auch komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen, Teilaspekte entwickeln und den eigenen Beitrag angemessen abschließen.

	Dieses Kompetenzniveau wird erreicht, wenn Themen und Inhalte den Schülern vertraut sind und die sprachliche Bearbeitung vorbereitet ist (vgl. die spezifischen Angaben zu presentation skills und spoken interaction in Kapitel 3.2.1).	Die Zuordnung des LK zu dieser Kompetenzstufe erfolgt unter folgenden Einschränkungen: Eine flüssige und spontane Verständigung wird nur erreicht in den Schülern vertrauten Teilausschnitten der Dimensionen der Sprachverwendung. Sie haben ein klares Adressatenbewusstsein entwickelt und können damit ihre Redebeiträge flexibel auf andere beziehen. Nach Vorbereitung und in vertrauten thematischen Zusammenhängen können sie komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen.
Schriftliche Textproduktion	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.
	Im Bereich des Umgangs mit Texten und Medien erreichen die Schülerinnen und Schüler des GK Teilkompetenzen des LK-Niveaus (vgl. Anforderungen Kapitel 4 + 5)	Für den LK erweitert sich diese Kompetenzstufe um die sichere Darstellung wissenschaftspropädeutischer und berufsorientierter Zugangs- und Verarbeitungsweisen.
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 Kompetenzstufe kann nur in Verwendungssituationen erreicht werden, auf die sich die Schülerinnen und Schüler sorgsam vorbereitet haben. In Progression der Jgst. 11–13 erweitern sie ihr Repertoire, Fehler zu erkennen, zu bearbeiten und zu vermeiden.	Für den LK bedeutet diese Kompetenzstufe, dass auftretende Fehler die mündliche und schriftliche Kommunikationsleistung nur geringfügig beeinträchtigen. Das angestrebte hohe Niveau kann auch im LK nur in den Schülerinnen und Schülern vertrauten Verwendungssituationen erreicht werden.
Ausdrucksvermögen, kommunikative	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	Sie verfügen über einen breiten Ausschnitt zielsprachlicher Mittel, sodass die meisten Themen von persönlichem und allgemeinem Interesse intentionsgemäß verhandelbar sind. Gelegentlich auftretende Lücken –

„Reichweite“	dabei nicht auffällig nach geeigneten Wörtern und benutzen gelegentlich komplexere syntaktische Strukturen.	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 Kompetenzstufe um gesichertes Ausdrucksvermögen in den Bereichen Comprehension, Analysis und Evaluation..	Auf der Grundlage der wissenschaftspropädeutischen Anforderungsbereiche des Kapitels 5 erweitert sich die Kompetenzstufe für den LK um gesichertes und differenziertes Ausdrucksvermögen in den Bereichen Comprehension, Analysis und Evaluation 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	• Sie sind mit der Lebenswirklichkeit anglophoner Gesellschaften vertraut und können anhand 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 anglophonen Welt auswirken. • Sie begreifen dieses Wissen als dynamisches Wissen, stellen es in Bezug zu ihren eigenen Einstellungen, Haltungen und Weltsichten und können zwischen Eigen- und Fremdperspektive vermitteln. • Mit Blick auf die Britischen Inseln und die USA haben sie sich anhand exemplarischer Beispiele eine strukturierte Vorstellung von der Lebenswirklichkeit (siehe oben) aufgebaut – auch in historischer Vertiefung in ausgewählten Bereichen. Mit Blick auf andere anglophone Länder/Gesellschaften haben sie sich mit exemplarischen Beispielen für den afrikanischen, asiatisch-pazifischen oder den australischen bzw. neuseeländischen Raum auseinander gesetzt.
Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität	• Sie wissen und können durch Beispiele belegen, dass die Gesellschaften des anglophonen Sprachraums sprachlich, kulturell, ethnisch und sozial in komplexer Weise gegliedert sind, und haben sich exemplarisch mit den Lebensbedingungen, Sichtweisen und Interessen ausgewählter Minderheitengruppen auseinander gesetzt.
Sensibilisierung durch Wahrnehmung und Perspektivwechsel	• Sie nehmen kulturspezifische Differenzen wahr und beziehen sie auf den eigenen Verstehenshorizont und die eigenen Lebensbedingungen. Sie sind auch in der Lage, kulturbedingte Sichtweisen zu erkennen und sie selbst im Perspektivwechsel zu erproben. Dabei können sie im Spannungsfeld der eigenen und der anderen Kultur kritische und reflektierende Distanz herstellen und auch Empathie entwickeln.

Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation	• 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.
Für den **Grund- und Leistungskurs** bedeutet dies aufgrund der Verpflichtungen in Kapitel 2.2.2: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein solides Orientierungswissen bezogen auf anglophone Kulturen in Europa und Nordamerika sowie auf ausgewählte Beispiele aus dem afrikanischen bzw. asiatisch-pazifischen bzw. australisch-neuseeländischen Raum in 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: • handlungssicherer Umgang mit wissenschaftspropädeutischen Arbeitsweisen (z. B. Formen der Recherche und Dokumentation) • differenzierte Kenntnisse – auch in der historischen Dimension – zu ausgewählten soziokulturellen Schwerpunkten der Bezugskulturen.	

Umgang mit Texten und Medien

Textanalytische Teilfertigkeiten	• Sie verfügen über (umfangreiche) Leseerfahrung in der Zielsprache und sind in der Lage, (überwiegend kürzere) authentische Texte zu lesen, die ein (breites) Spektrum von Textsorten (literarische und 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 "scanning", orientierendes Lesen "skimming", kursorisches Lesen "receptive reading", argumentatives Lesen "responsive reading", detailliertes Lesen, analytisches Lesen, kombiniertes Lesen). • Sie verfügen über ein Repertoire von Techniken und Methoden, um überwiegend zeitgenössische 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	• 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.

Texten	• 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 (textzentrierte, autorenzentrierte, leserzentrierte, kontextzentrierte …). • Sie sind in der Lage, auch literarische Texte in historischer Perspektive (durch studierendes Lesen) zu verstehen. Für den LK ist die Behandlung eines Shakespeare-Dramas verbindlich.
Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten	• Im Umgang mit Sachtexten können sie wesentliche Ausschnitte der anglophonen 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 in Teilelementen für die eigene Textproduktion erproben.
Umgang mit medial vermittelten Texten	• 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 anglophonen 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.

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 (vgl. Bindungen für die Qualifikationsphase, Kapitel 3.4.2):

- anwendungsorientierte Verwendung des Englischen – v. a. in berufs- und wissenschaftsorientierter Kommunikation
- narrative Langformen – mehrere Beispiele und mindestens ein zeitgenössischer Roman
- dramatische Texte – darunter ein zeitgenössisches (Ganzschrift) sowie ein historisches Beispiel in exemplarischen Ausschnitten (z. B. Shakespeare)
- poetische Texte
- mehrere Spielfilme
- repräsentatives Spektrum von mehrfach kodierten Texten aus dem Bereich news, documentaries, soaps, music tv, sports etc.
- repräsentatives Spektrum von Sach- und Gebrauchstexten – v.a. aus dem Bereich berufs- und wissenschaftsorientierter Kommunikation
- repräsentatives Spektrum von analytisch-interpretierenden und produktionsorientierten Arbeitsweisen
- repräsentative Auswahl von fremdsprachlichen Übungen und Testverfahren.

Für den **Leistungskurs** bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler über ausgewiesene vertiefte und spezialisierte Kenntnisse in den folgenden Bereichen verfügen: • wissenschaftpropädeutische Arbeitsweisen – z. B. Sprachreflexion, fachliche Methoden der Textanalyse • berufs- und wissenschaftsorientierte Kommunikation – z. B. Fachsprache(n) • die historische Dimension literarischer Texte – ein Shakespeare – Drama sowie ausgewählte Schwerpunkte zu narrativen und poetischen Texten • Evaluation von Übungs- und Testverfahren zum fremdsprachlichen Lernen (skills etc.).

Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen und die kontinuierliche Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen übernehmen	• Sie können Sprachlern-, Lese-, Hörverstehens- und Textentschlüsselungsstrategien anwenden. • Sie verstehen, wie die Sprache strukturiert ist und in konkreten Situationen angewendet wird, und sie beherrschen in angemessener Form die Begrifflichkeit zur Beschreibung von Sprache. Diese Erfahrungen setzen sie in Bezug zur Muttersprache und 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, im Rahmen der computer literacy mit 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	• Sie kennen in der Zielsprache 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 mindestens anhand eines umfangreicheren Unterrichtsvorhabens 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	• 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 in der Zielsprache 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 Englischunterrichts, 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 (language/language learning awareness) 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 Lernens (vgl. Kapitel 2) – in der Gestaltung der Unterrichtssequenzen (vgl. 3.4) 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 fremdsprachlicher 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 (Kognitivierung und metakognitives Wissen) 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 communicator, explorer und learner 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.

Planvoll beinhaltet, dass anwendungs- und handlungsorientierte Ansätze – z. B. Erwerb von Handlungssicherheit in den Dimensionen der Sprachverwendung (Alltagskommunikation, wissenschafts-, berufs- und ästhetisch-orientierte Kommunikation) in einem produktiven Verhältnis zu wissenschaftspropädeutischen Arbeitsformen stehen – z. B. exemplarische Zugangsweisen zu soziokulturellen Themenfeldern, Umgang mit literatur- und textwissenschaftlichen Grundkonzepten und Methoden. Von grundlegender Bedeutung sind hier die Sensibilisierung für sprachliche und interkulturelle Lernprozesse und die Erschließung literarischer bzw. ästhetisch vermittelter Ausdrucksformen der Bezugskulturen zur aktiven Erweiterung der eigenen Lebensgestaltung (Freizeit, Mediengebrauch: die eigene Lese- und Schreibkultur entwickeln usw.).

Im Sinne einer fortschreitenden Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen sind Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden und komplementär

zueinander zu nutzen. In Lernsituationen sind Strategien zu entwickeln, Fehler explorativ für eine Optimierung der Lernprozesse zu nutzen; auf dieser Grundlage geht es in Leistungssituationen (Prüfungen, Tests, Klausuren usw.) um Strategien, anerkannten Gütemaßstäben zu genügen und Fehler zu vermeiden.

Die in Kapitel 2 gemachten didaktischen und methodischen Angaben zu den Bereichen des Faches sind verbindlich für die Gestaltung der Lernprozesse. Darüber hinaus gelten folgende Kriterien als Leitlinien für die Lehrkräfte und für Abstimmungsprozesse in den Fachkonferenzen.

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.

Diese Kriterien gelten für die vier Bereiche des Faches.

Für den **Bereich Sprache** bedeutet dies:

- Progression in den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Textverstehens und der Textproduktion – listening/speaking, reading/writing skills – siehe unten presentation skills/spoken interaction
- akzentuierte Berücksichtigung der Dimensionen der Sprachverwendung: Alltagskommunikation, wissenschafts-, berufs- und literarisch/ästhetisch-orientierte Kommunikation
- Entfaltung von Lern- und Arbeitstechniken zur aktiven Wortschatz- und Grammatikarbeit
- handlungsrelevante Kenntnisse und Methodenkompetenzen in der Reflexion über Sprache.

Für den **Bereich des interkulturellen Lernens** bedeutet dies:

- exemplarische Einblicke in und Zugriffsweisen auf soziokulturelle Themenfelder, damit die Schülerinnen und Schüler ein Orientierungswissen entwickeln, das ih-

nen gestattet, sich sachgerecht und effektiv in unbekannte Themenfelder einzuarbeiten
- der Unterricht vermittelt Vertrautheit mit interkulturellen Problemstellungen und entsprechenden Strategien ihrer Bearbeitung durch den Einsatz vielfältiger authentischer Materialien, durch die Verwendung der Fremdsprache in komplexen Unterrichtssituationen (siehe oben: spoken interaction/presentation skills sowie Expertengespräche usw.), durch medial vermittelten Kontakt mit anglophonen Sprechern (Englishes & English as lingua franca in Korrespondenzprojekten/Materialaustausch – E-Mail, Fax usw.) sowie durch internationale Begegnungen (Schüleraustausch, interdisziplinäre Projekte, internationale Betriebspraktika).

Für den **Bereich Umgang mit Texten** gilt:
- Einbettung unterschiedlicher Sach- und Gebrauchstexte sowie literarischer Texte in eine komplexe thematische Aufgabenstellung
- ausgeglichene Berücksichtigung und komplementäre Nutzung von anwendungsorientierten, analytisch-interpretierenden und produktionsorientierten Zugangsweisen
- Entfaltung von Medienkompetenzen (siehe unten media literacy).

Für den **Bereich Methoden und Formen des selbstständigen Lernens** beinhaltet dies:
- Konstruktion komplexer Aufgabenstellungen für Unterrichtsvorhaben
- Einsatz von Arbeitsformen des selbstständigen und kooperativen elementaren Lernens (Übens) und Problemlösens
- Entwicklung von Kenntnissen und Methoden zur Reflexion des Lernprozesses.

Beispiele für Progressionen: Media literacy, Presentation skills/Oral presentations, Spoken interaction

Die folgenden Skizzen von möglichen Progressionen sollen verdeutlichen, wie innerhalb einer Lerngruppe (bzw. Jahrgangsstufe) Teilkompetenzen systematisch ausgebaut werden können. In den Beispielen für die Progression in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird davon ausgegangen, dass sich die Fachkonferenz Englisch, die Fachkonferenzen der sprachlichen Fächer (D, F, E, S, I usw.) und/oder eine Oberstufenkonferenz, in der alle Fächer vertreten sind (vgl. Kapitel 1 und 3: language across the curriculum), auch mit Blick auf das mündliche Abitur (vgl. Kapitel 5) auf eine allgemeine Formulierung der gewünschten Niveaus verständigen. Die weitere konkrete Ausgestaltung der Progression ist offen, setzt bewusst lehrplankonforme Ausformung durch die individuelle Schule voraus und versteht sich so als Aufforderung zur Weiterentwicklung:

Media literacy

Targets: Media literacy (radio, tv, film, picture etc.) Learners are familiar with and can actively cope with a wide variety of listening and viewing situations related to the use of radio, audiocassette, audiovisual materials in the **personal, educational, occupational and public domain**. They can participate in the **cultural activities** related to these domains – e.g. talking about the news (radio, tv etc.), current music programmes, educational programmes, talk shows, documentaries, feature films etc.; they can use such materials for **study purposes** (language learning, working in subject-specific/thematic areas; they develop **critical cultural awareness** – power/control, manipulation/information, audiences/programmes/ratings, knowledge about different genres, verbal/visual communication, music/text etc., differences across different cultures etc. (news/weather reports/soaps/investigative reports across cultures); they can actively apply **media literary skills for presentation purposes** – video/audio-recordings of classroom tasks, radio play, mini news broadcasts ("Our School This Week", "Our View – Comment on International/Local Events", "Advertising a School Event" etc.), audio/video documentation of experiments/interviews etc.

Jahrgangsstufe 11:	**Jahrgangsstufe 12:**	**Jahrgangsstufe 13:**
Create awareness of the following varieties: news (tv, radio), music programmes (tv, radio), feature film.	**Create awareness of and familiarity with the following varieties**: documentaries/in-depth reports (tv, radio), soaps (radio or tv), sports reporting (radio and tv), feature film.	**Create confidence in the use of varieties from the personal, educational, occupational and public domain depending on differing purposes:** entertainment, information, critical study – e.g. news, reports, 'high brow' talk shows, feature film.
Active listening & viewing – comprehension, analysis, evaluation: develop listening/viewing skills (pre-/ while/post-activities); establish basic knowledge about genres (news, music programmes – in comparison with familiar German formats); use/make transcripts to support listening/viewing skills (e.g. passages from audio books, extracts from listening/ viewing training materials); experiment with summary/true-false questions, multiple choice questions to test comprehension; follow the development of plot and characters in feature film; make and exploit audio/video recordings of classroom activities to develop presentation skills and to evaluate language learning progress and problems.	**Active listening & viewing – comprehension, analysis, evaluation:** establish listening/viewing skills (pre-/while/post-activities) and working knowledge about genres (documentaries, sports reporting – in comparison with familiar German formats) and basic institutional backgrounds (audiences, stations); consolidate the use and making of transcripts and different forms of testing comprehension; develop knowledge about and skills in the analysis of a feature film – in-depth study of individual scenes using spoken language, camera shots, camera movement; light); consolidate the use of audio/video recordings of classroom activities to develop presentation skills and to evaluate language learning progress and problems.	**Active listening & viewing – comprehension, analysis, evaluation:** establish personal preferences in listening/ viewing skills and strategies; consolidate knowledge about genres and institutional backgrounds (audiences, stations – across cultural boundaries); establish personal preferences in the use and making of transcripts and different forms of testing comprehension; develop knowledge about and skills in the analysis of a feature film – cf. Jgst.11 & 12, compare passages from prose fiction to corresponding film scene, transfer knowledge and skills to other genres – news/camera shots & movement etc.; use, study and evaluate "training videos" used in occupational contexts; establish preferences in the use of audio/ video recordings of classroom activities to develop presentation skills and to evaluate language learning progress and problems in view of Abitur and forms of external testing.

Presentation skills/oral presentations

Targets: Presentation skills/oral presentations Learners are familiar with and can productively use a **general model** for oral presentations: (1) general introduction, (2) Statement of intention (task), (3) information in detail, (4) conclusion, (5) invitation to discuss; they are aware of, familiar with and confident in the use of the following **study skills**: (1) sequencing, (2) signposting, (3) delivery (speed/clarity), (4) visual aids and other support materials (pictures, diagrams, key quotations etc.), (5) body language, (6) concluding; they can apply the general model and the study skills to a variety of personal, informal and formal **situations** and corresponding **text formats**: personal experience (narrative, anecdote, joke etc.), report (results of an investigation etc.), mini-lecture, public speaking (political speech, funeral address etc.).

Jahrgangsstufe 11:	**Jahrgangsstufe 12:**	**Jahrgangsstufe 13:**
Create general awareness of components of the general model for oral presentations and study skills: demonstration lectures given by teachers/materials from training programmes (English for academic purposes, teaching the spoken language etc.), speeches from the public domain (radio & television). **Practice – exercises and tasks:** storytelling/ telling anecdotes and jokes (using a manuscript/improvised "video prompter", story skeletons etc.); presenting poems (reading and from memory); presenting news texts (written to be spoken); giving mini-presentations on specialized subjects (hobbies, areas of special interest, results of group work etc.); using „Blitzlicht“ to investigate subject area/ controversial issues etc.; exploring pictures in presentations.	**Create awareness of and familiarity with the general model of oral presentations and study skills:** demonstration lectures (teachers & learners), authentic presentations (experts in documentary features, talk shows etc.), speeches from the public domain (focus: political speeches). **Practice – exercises and tasks:** in-depth experiments with general model and study skills (forms of introductions, sequencing, signposting etc. – general presentation vocabulary, phrases etc.) with the focus on learner mini-presentations (max. 5 minutes) using visual aids (statistics, graphs & diagrams) and key quotations, experimenting with non-scripted (free), semi-scripted (notes, skeleton etc.) and scripted presentations (written to be spoken) – presenting homework, group work results, thematic background information (biography, sociocultural context etc.); storytelling – giving a vivid rendition of a memorable personal event.	**Create confidence in the use of the general model and the application of study skills:** demonstration lectures (teachers & learners), exposure to extended passages from authentic lectures, public speeches on a variety of occasions (presidential address, Academy Award, Oxford Debates, people 'lecturing' in films – cf. Four Weddings and One Funeral, at conferences etc.). **Practice – exercises and tasks:** establishing a personal style in the variation of the general model and the application of study skills according to different audiences, contexts and subject matter (personal experience, specific topics etc.); establishing personal preferences in the use of visual aids and other support materials (OHP, handouts etc.) and in the choice of non-scripted, semi-scripted and scripted forms of presentation; preparing for and rehearsing the presentation phase of the oral exam (mündliches Abitur), exploring other forms of oral presentation tests (cf. APIEL, IB, Cambridge Certificate).

Spoken interaction

Targets: Learners are familiar with and can actively cope with a wide range of **situations** and **formats** of spoken interaction: primarily in the context of **classroom discourse** (using English for study purposes) they develop strategies and skills in the **personal, educational, occupational and public domain**. They can participate in **conversations** on general and specific topics for personal and social purposes, in formal and informal **discussions** about complex issues and unfamiliar topics putting an articulate and persuasive argument, in a more formal debate developing an argument systematically with appropriate highlighting of significant points and relevant supporting detail, in **interviews** in the role of interviewer and interviewee developing the point being discussed fluently and adapting interview formats to a wide variety of purposes – gathering information, exploring opinions etc., in **simulations and role-plays** exploring literary texts and real-life situations.

Jahrgangsstufe 11:	**Jahrgangsstufe 12:**	**Jahrgangstufe 13:**
Conversations: talking about familiar subjects, expressing opinions, showing awareness of different participants.	**Conversations:** talking about specific subjects, elaborating opinions, exploring the views of different participants, turn-taking.	**Conversations:** talking about a wide range of subjects, changing subjects, elaborating opinions/long turns, initiating and ending conversations.
Discussions: actively participating in classroom discourse on subject-specific questions, asking questions, asking for clarification etc., developing a simple argument and giving examples.	**Discussions**: creating awareness of formal discussions (debate) – putting an articulate and persuasive argument, chairing formal discussions in classroom discourse. Exploring 'expert' roles in discussions.	**Discussions**: talking about complex issues, developing an argument systematically with appropriate highlighting of significant points and relevant supporting detail, adopting different positions. Panel discussions.
Interviews: establishing interview skills with partner on themes relating to everyday life, language learning or issues of general interest.	**Interviews**: preparing for interview situations in the role of interviewer and interviewee on specific topics – ratings, opinion polls etc.	**Interviews**: preparing for the role of interviewee in complex interviews – e.g. job interviews, proficiency tests; carrying out complex interviews for study purposes.
Simulations/role-play: • exploring literary texts: interview 'in role' characters from short story, dramatic scene, film • exploring real-life situations: mediating between speakers using different languages on general topics.	**Simulations/role-play**: • exploring literary texts: replaying dramatic scene from play or narrative text and developing an interpretation. • exploring real-life situations: meetings and decision making.	**Simulations/role-play**: • exploring literary texts: using simulations/role-play in complex interpretations. • exploring real-life situations: carrying out complex simulations.
Evaluation: Establishing simple skills of making and evaluating audio/video recordings	**Evaluation**: Developing strategies and skills of making and evaluating audio/video recordings. Using training programmes on "spoken discourse".	**Evaluation**: Proficiency in making and evaluating audio/video recordings. Exploring and preparing for proficiency tests.

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Damit sich vernetztes Wissen und Methodenkompetenzen in der Bearbeitung komplexer problemorientierter Aufgabenstellungen (siehe Kapitel 2.2.2) 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 (im Einzelnen aus der Perspektive der Lernenden, Kapitel 2.2.4, zu Formen der Evaluation von Lernprozessen – v.a. self-/peer group assessment Kapitel 4.4).

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 der Partnerschule, Veranstaltung eines Expertengesprächs in der Jahrgangsstufe). 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 das in Kapitel 2.2 vorgestellte 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 aufgrund 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, Jugendgruppen, British Council, Amerikahaus usw.).

Während die Arbeit in der schulischen Öffentlichkeit und mit institutionellen Partnern in unterschiedlichen funktionalen Zusammenhängen vielfältige Formen europäischer und internationaler Mehrsprachigkeit nutzt (Verwendung der Muttersprache(n), rezeptive Mehrsprachigkeit, Englisch als Lingua Franca usf.), ist der Englischunterricht der Oberstufe dem **Prinzip der Einsprachigkeit** verpflichtet.

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

- Vereinbarungen in der Lerngruppe: developing rules for pair and group work
- Arbeitsteilung in Triaden und größeren Gruppen durch Einführung eines „Sprachbeauftragten“ (monitor, watchdog, language consultant/adviser etc.), der zunächst nur code switching protokolliert, Phasen markiert, in denen die Arbeitssprache wechselt, der aber zunehmend auch auf spezifische sprachliche Aspekte der Interaktion in der Gruppe achtet (fachsprachliche 'Lücken', turn-taking usw.)
- Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge, die die Verwendung der Fremdsprache erforderlich machen: Vorlesen und Vergleichen der Hausaufgaben, sprachliche Trainingsaufgaben (Vorbereitung der Präsentation von Arbeitsergebnissen), Einüben von Rollenspielen, Übungen zum darstellenden Lesen usf.
- Dokumentation und Auswertung von Partner- und Gruppenarbeitsphasen durch audio bzw. audiovisuelle Mitschnitte (siehe oben: spoken interaction/presentation skills/media literacy).

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 (presentation skills).

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. Eine Progression von Präsentationsformen ist im Kapitel 3.2.1 dargestellt.

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 mithilfe 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).

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** (vgl. Kapitel 4.4 **Portfolio**) 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/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 listening/viewing skills und dienen der inhaltlichen wie sprachlichen Evaluation von individuellen und lerngruppenspezifischen Arbeitsergebnissen. In besonderen Fällen detaillierter Untersuchung von spoken discourse kann es sinnvoll sein, Transkripte von kurzen Ausschnitten anfertigen zu lassen (wegen des hohen Arbeitsaufwands max. drei Minuten).

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 Englisch 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 Englischunterricht. 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 presentation skills
- 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 fremdsprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten (E-Mail- und Internetprojekte, Materialbeschaffung per Internet, Beschaffung und Aufarbeitung von über Kabel und Satelliten ausgestrahlten englischsprachigen 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 **punktueller 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 (Erstellen von Kollokationsfeldern usw.)

- Textverstehensübungen (viewing/listening skills) nach verschiedenartigen Testverfahren – z. B. clozes, multiple-choice, using diagrams/graphs
- Sicherung des Textverständnisses anhand 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.

Facharbeiten

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.

Grundsätzlich folgt die Facharbeit der Aufgabenstellung für Klausuren (vgl. Kapitel 4.2) vom Ausgangstext über fachspezifische Bearbeitungsweisen (comprehension, analysis, evaluation) zum Zieltext (orientation/context, analysis/body, evaluation/conclusion). Als Aufgabenarten für die Facharbeit kommen die **Aufgabenarten A1, A2, B und C** in Betracht. Die Aufgabenart **D** ist ausdrücklich ausgeschlossen.

Aufgrund der besonderen Anforderungen in den Phasen Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation der Facharbeit gelten folgende fachspezifischen Leitlinien:

- **Ausgangstexte**: Im Gegensatz zur Klausur nimmt die Schülerin bzw. der Schüler die Auswahl des zu bearbeitenden Textes (der Texte, Textausschnitte) nach den Prinzipien der Aufgabenarten A – C selbstständig im Benehmen mit der Lehrkraft vor. Die Textauswahl ist im Zieltext zu begründen. Im Gegensatz zur Klausur unterliegt die Textlänge keinen Beschränkungen: die Schülerinnen und Schüler können z. B.: einen Roman ihrer Wahl, eine Serie von Werbespots, eine Nachrichtensendung über mehrere Tage hinweg, eine Reihe von selbst durchgeführten Interviews mit lokalen native speakers Experten oder eine Gedichtanthologie zum Gegenstand der Untersuchung machen.
- **Bearbeitungsweisen**: Die Facharbeit muss trotz bzw. wegen der oben beschriebenen Offenheit der Ausgangstexte nachweisen, dass die Schülerin bzw. der Schüler den Anforderungen in den Bereichen comprehension, analysis und evaluation entspricht. Das stellt hohe Ansprüche an die von den Schülerinnen und Schülern selbstständig zu formulierenden Aufgabenstellungen zu comprehension, analysis und evaluation und die entsprechenden fachlichen Kompetenzen zur Durchführung der Untersuchung.
- **Zieltexte**: Die Zieltexte gemäß der Aufgabenarten A – C stellen gegenüber der Klausur erhöhte Anforderungen. Das selbstständige Arbeiten erfordert besondere Anstrengungen in der Begründung des Themas und der Aufgabenstellung (Aufgabenarten A und B), eine besondere eigenständige produktionsorientierte Leistung für den Aufgabentyp C. Durchführung und Evaluation in den Aufgabentypen A und B stellen hohe Ansprüche an die Sorgfalt und intellektuelle Redlichkeit in der Dokumentation der verwendeten Hilfsmittel usw.

Die Facharbeit ist in einem Beratungsgespräch mit der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer vorzubereiten (Themenstellung im Benehmen mit der Lehrkraft), ein Arbeitstagebuch kann 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.

Mögliche Themen für Facharbeiten sind je nach Schwerpunkt:

- **Anwendungsorientierte Zugangsweisen**
  - Auswertung eines internationalen bzw. eines fremdsprachenbezogenen Berufspraktikums (exemplarische Materialien/Texte)
  - Dokumentation und Auswertung von Expertengesprächen, z. B. Umweltproblematik "Rio and After"
  - Durchführung und Auswertung von Umfragen bzw. Interviews zu einem Teilthema des Unterrichts, z. B. zum Fremdsprachenbedarf bzw. zu den Erwartungen an Fremdsprachenkompetenz in Handel und Wirtschaft
  - Book/Film review nach im Unterricht verabredeten Gesichtspunkten.

- **Analytisch-interpretierende Zugangsweisen**
  - Analyse und persönliche Bewertung eines oder mehrerer literarischer Werke
  - Analyse und Bewertung einer politischen Rede/Vergleich themenbezogener Reden
  - Analyse und Bewertung von Werbespots
  - Analyse und Bewertung einer Nachrichtensendung/Vergleich unterschiedlicher Nachrichtensendungen.
- **Produktionsorientierte Zugangsweisen**
  - Writing a (political) speech and explaining its context
  - Presenting a conflict and writing a short story
  - Presenting a problem and writing an essay
  - Presenting a theme and writing a series of personal poems.

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 fächerverbindenen 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.
- Die Ausführungen zu den Grund- und Leistungskursen (Kapitel 3.3) weisen fachübergreifende, fächerverbindende und fächerergänzende Vorhaben als verbindlich und kursspezifisch aus.
- Gerade fachübergreifende und fächerverbindende Vorhaben bieten Ernstfall-Situationen, 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 Englisch kann mit folgenden Fragestellungen Beiträge leisten:

Fachübergreifender Unterricht

Durch das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit hat der Englischunterricht grundsätzlich fachübergreifende Dimensionen, z. B. in der Berücksichtigung der historischen Dimension (The American Dream), sozialwissenschaftlicher Fragestellungen (Parteiensystem, Wahlkampf), naturwissenschaftlicher Problemstellungen (Gentechnologie) usw.

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

Beispiele für Unterrichtssequenzen

- Edward Hopper – a painter of modern human inter-relations (Kunst)
- Youth cultures – pop music and video clips (Musik)
- World War I / World War II / Viet Nam War: literary voices, contemporary sources (newspaper articles, film) (Geschichte)
- Access to English for Specific Purposes (Bezugstexte aus den Naturwissenschaften).

Fächerverbindender Unterricht/Projektunterricht

- **Jahrgangsstufe 11:**
  - Changes of the family system in modern industrial societies (Englisch, Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften).
- **Jahrgangsstufe 12 bis 13:**
  - Ecotopia – Views of a "Brave Green World" (Englisch, Biologie)
  - The American Millenium – Towards a global peace order? (Englisch, Geschichte, Sozialwissenschaften)
  - Love and courtship across different cultures – who is afraid of Effie Briest? (Englisch, Deutsch, Geschichte)
  - Shakespeare across European drama, opera, art – translations and transformations (Englisch, Kunst, Musik, Deutsch)
  - Megalopolis or urban jungle? (Englisch, Erdkunde).

Bilingualer Unterricht

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

Ausgehend von den grundsätzlichen Hinweisen in Kapitel 1.2 sollten vor allem Formen des fächerverbindenden Unterrichts nach dem Modell „Fremdsprache als Arbeitssprache“ in übergreifenden Projektveranstaltungen erprobt werden.

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 Experi-

ment, 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), (vgl. auch Kapitel 5.5).

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

- **The English-speaking community in my hometown** (Felduntersuchung): reasons for living/staying (ratio of civilians/service personnel and families), preferred neighbourhoods, regional/social origins, main fields of occupation, interests/hobbies, degree of integration into mixed communities/German community; archives research, interviews, polls, statistical analysis
- **Roots: Following the traces of 19th or 20th century emigrants to the U.S.** e.g. Revolution of 1848, Jewish citizens, the underprivileged (Felduntersuchung): exemplary biographies across 3–5 generations, causes of emigration, amount of mobility in the U.S. in the course of time, intensity of contact to German home community; archives research, interviews, polls, statistical analysis, E-Mail communication
- **Our twin town in the U.K./the U.S.** (Felduntersuchung): geographical, economic, social, political features (incl. reasons), analysis of population, elements of German culture, the process of selection/twinning, history of contacts, the state of the relationship; archives research, interviews, polls, statistical analysis, E-Mail communication
- **Infotainment or Pieces of the Truth: A Long-Term Study of Various News Programmes:** presentation of news, role of the anchorperson, degree of infotainment, fragmentation, selection of themes and news items.

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.

Im Fach Englisch 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.

Grundkurse nutzen in besonderer Weise die Chancen und Möglichkeiten, die sich aus der fachlichen Heterogenität der jeweiligen Lerngruppen ergeben: Die Schülerinnen und Schüler bringen sehr unterschiedliche Sprachlernerfahrungen in den Unterricht ein, und sie haben ausgeprägte spezifische und spezialisierte Interessen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in anderen Fächern – z. B. aufgrund 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 Englischunterricht zu erschließen
- und den Transfer fachspezifischer Kompetenzen auf andere Fächer zu thematisieren, zu erkunden und zu üben.

Grundkurse sind demnach explizit dem Prinzip language across the curriculum (siehe Kapitel 1) verpflichtet, indem sie den Anwendungsbezug und Verwendungshorizonte des Englischen in anderen Fächern erfahrbar machen, z. B.

- reading skills/Informationsaufnahme im mathematisch-naturwissenschaftlichen oder gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld
- Entdecken und Entwickeln gemeinsamer Fragestellungen im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (z. B. unter dem Aspekt ästhetischer Sensibilisierung oder der Ausbildung von Medienkompetenzen)
- Einüben von presentation skills für sprachliches Handeln in spezifischen Interessens- und Berufsfeldern (z. B. wissenschafts- und berufsorientierter Kommunikation).

In diesem Sinne entwickeln die Grundkurse ein eigenständiges Profil gegenüber den Leistungskursen nach dem Prinzip wissenschaftspropädeutisch geleiteter Anwendungsorientierung. Der Nachweis von Transferleistungen (GK ↔ GK, LK ↔ GK) in entsprechend längerfristig geplanten Aufgabenstellungen (Facharbeit, Gruppenreferat, Schülervortrag usw.) ist ein wesentliches Merkmal des eigenverantwortlichen Arbeitens im Grundkurs (zur Lernerfolgsüberprüfung: „Sonstige Mitarbeit" – Portfolio usw. Kapitel 4).

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Sie erfüllen damit sowohl die Anforderungen hinsichtlich Transfer und language across the curriculum, sie nutzen aber auch in besonderer Weise die Chancen und Möglichkeiten, die sich aus der Entscheidung der Schülerinnen und Schüler für eine Spezialisierung durch Wahl des Leistungskurses Englisch 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 Fremdsprachenkompetenzen (Spezialgebiet etwa ESP – English for Specific Purposes/Fachsprachen), auf soziokulturelle Themen (z. B. Spezialisierung in einem Erfahrungsfeld der anglophonen Bezugskulturen), auf literatur- oder filmästhetische Fragestellungen (z. B. The Booker Prize; Filmereignisse in USA, Großbritannien, Neuseeland; die historische Dimension der Literatur), auf spezifische Formate im Bereich der Sach- und Gebrauchstexte (z. B. Nachrichtensendungen und Berichterstattung across different channels – BBC, ITV, CNN, RTE im Vergleich mit ARD, ZDF, RTL).

Die Entwicklung lerngruppenbezogener oder individueller Profile ist ein wesentliches Merkmal der eigenverantwortlichen Arbeit im Leistungskurs; sie realisiert sich in längerfristig geplanten Aufgabenstellungen (Facharbeit, Schülervortrag, Gruppenreferat, Portfolio – siehe Kapitel 4) im Rahmen des schulinternen Curriculums.

Das im Leistungskurs erworbene Expertenwissen wird reflektiert mit Blick

- auf gemeinsame Kenntnisse, Fragestellungen/Theoriebildung und Methodenkompetenzen im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld
- und Anwendungsbereiche, Theoriebildung und Methodenkompetenzen in anderen Aufgabenfeldern.

3.4 Sequenzbildung

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist organisatorisch durch die Einführungsphase in der Jahrgangsstufe 11 und die anschließende Qualifikationsphase strukturiert. Inhaltlich wird er in der Qualifikationsphase durch die jeweils spezifischen Aufgaben der Grund- und Leistungskurse bestimmt. Um der Bedeutung des Englischen in der gymnasialen Oberstufe gerecht zu werden, ist es erforderlich, in den Fachkonferenzen mit Blick auf die Progression des Lernprozesses (Jgst. 11 bis 13), auf die Vergleichbarkeit von Lernprozessen und -leistungen und auf die besonderen Leistungsmöglichkeiten der Schule (Schulprogramm, Schulentwicklung) Absprachen für schulinterne Schwerpunktsetzungen in allen vier Bereichen des Faches zu treffen, während die Tradition schulinterner Lehrpläne sich bisher eher auf den Ausweis von Themenschwerpunkten und die Verteilung von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten beschränkte.

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 Sequentialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen muss, d.h dass gesorgt werden muss für

- eine breite fachliche Grundlegung
- 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 Schülerinnen und Schüler je nach schulischem Werdegang über ein unterschiedlich breites Spektrum an Sprachlernerfahrungen in z.T. mehr als einer Fremdsprache (z. B. sechs bzw. vier Jahre Englisch, vier bzw. zwei Jahre Französisch, sechs bzw. vier Jahre Latein). Sie haben die englische Sprache in ihren Formen und Funktionen in Grundzügen kennen gelernt, gesellschaftliche und historische Kenntnisse in Bezug auf die britischen Inseln, Nordamerika und weitere Länder der Bezugssprache Englisch erworben, extensivere Leseerfahrungen zumeist anhand didaktisch aufbereiteter Lektüren gesammelt und auch Formen selbstständigen Arbeitens in Ansätzen erprobt.

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.

Eine Bestandsaufnahme in den zentralen Bereichen des Faches knüpft an diese einschlägigen Erfahrungen (Stärken, Schwächen, Vorlieben, Abneigungen, Ziele und Bedürfnisse) der Schülerinnen und Schüler an. Neben der systematischen Schulung im Umgang mit unterschiedlichen Texten und Medien werden in der Jahrgangsstufe 11 zwei Schwerpunkte besonders ausgewiesen: zum einen die Reflexion auf die eigenen Sprachlernprozesse (language learning awareness), zum anderen die Präsentationsformen (presentation skills).

Die **Reflexion auf die eigenen Sprachlernprozesse (**language learning awareness) unter Einbeziehung relevanter Übungsformen in einzelnen sprachlichen Teilleistungen (reading comprehension, listening comprehension, speaking skills, writing skills) ist integraler Bestandteil einer jeden Sequenz zur Sicherung sprachlicher Mindeststandards im Hinblick auf die Vereinheitlichung von Leistungen und die Vorbereitung von Kurswahlentscheidungen.

Die Reflexion auf eigene Sprachlernprozesse (language learning awareness) 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 self evaluation oder peer evaluation gemacht haben. Diese können z. B. in Form einer Auseinandersetzung mit geeigneten Elementen außerschulischer, in der Studien- und Berufsrealität verwandter Sprachprüfungen (z. B. Cambridge Certificate, Council of Europe, International Baccalaureate, APIEL in Auszügen) erfolgen. Neben Aufgabentypen, welche den Schülerinnen und Schülern bereits aus der Sekundarstufe I bekannt sind (z. B. multiple choice), treten auch andere Übungsformen (z. B. zeitlich begrenztes essay writing oder inhaltliche Kurzstatements) in den Vordergrund.

Selbsteinschätzungen und Peer-Einschätzungen sind auch mit spezifischen Aufgabenstellungen verknüpft, wie z. B. dem Leiten einer Diskussionsrunde, dem darstellenden Vortrag eines Gedichts, der Durchführung eines Job-Interviews. In jedem Fall sind die folgenden Arbeitsschritte konstitutiv für einen selbstverantworteten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit derartigen Simulationen fremdsprachlicher Kommunikationssituationen, für welche die jeweiligen Fachlehrerinnen und Fachlehrer als Beraterinnen und Berater fungieren:

- Erkundung der eigenen Äußerungsabsichten
- Analyse linguistischer und pragmatischer Schwierigkeiten
- Simulation im Plenum oder in Kleingruppen
- Evaluation durch die Gruppe u. U. anhand von Audio/Video-Mitschnitten
- Feststellung weiterführender Lernaktivitäten und -strategien.

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

Zu den presentation skills zählen z. B.:

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

Die im nachfolgenden Schaubild ausgewiesenen Präsentationsformen sind sowohl in der Einführungssequenz als auch in den nachfolgenden Sequenzen verankert.

Der Englischunterricht in der Jahrgangsstufe 11 ist in vier Sequenzen (von je 15 bis 20 Unterrichtsstunden) beschreibbar. Eine Einführungssequenz dient der Aufarbeitung von Lernerfahrungen, wobei eine die Neugier der Schülerinnen und Schüler weckende Zusammenstellung verschiedener Texte einen deutlichen Schwerpunkt auf den fremdsprachlichen Lernprozess und die ihn optimierenden Lernstrategien legt. Hier können sich thematische Kurzeinheiten anbieten, die eine inhaltliche Grundlage bieten für die Selbstbewertung von Stärken und Schwächen der Lernersprachen, speziell in Auseinandersetzung mit außerschulischen Testformaten und Übungsformen. Die verbleibenden drei Sequenzen sind thematisch als komplexe Lernsituation ausgelegt und berücksichtigen exemplarisch einen textuellen Schwerpunkt, welcher jeweils textadäquate Verarbeitungsstrategien betont fördert.

Das folgende Schaubild gibt einen Überblick über die Sequenzbildung in der Jahrgangsstufe 11:

Grundkursprofil Englisch für die Jahrgangsstufe 11

Language learning awareness/Sprach-erwerb	Sequenzschwerpunkt	Presentation skills

Sequenz 1

Vocabulary / grammar / listening – speaking – reading – writing skills	**Einführungsmodul: First Steps – Bestandsaufnahme zum Sprachlernprozess**	Vorstellung des eigenen Lernerprofils mit Stärken und Schwächen

Sequenz 2

Reading comprehension & reading skills (z. B. aus Cambridge Certificate)	**Exemplarische Einführung in fortgeschrittene Zugriffsweisen auf narrative Texte anhand eines fiktionalen Langtextes (popular fiction oder Jugendliteratur) bei komplementärem Einsatz von Sach-und Gebrauchstexten**	Präsentation von eigener Lektüre und von Buchrezensionen; Vorstellen von Textsammlungen mit eigenen Schreibversuchen usw.

Sequenz 3

Listening & viewing skills; essay writing	**Exemplarische Einführung in den Umgang mit medial vermittelten Texten anhand unterschiedlicher Beispiele mehrfach kodierter Texte: z. B. Nachrichten, Szenen aus soaps, feature films, Auszüge aus talk shows – Ergänzung durch Sach- und Gebrauchstexte**	Kommentierte Präsentation von Video- oder Filmausschnitten; Exposé zur Filmsprache usw.

Sequenz 4

Self- and peer assessment in vocabulary / grammar / listening – viewing – reading – writing skills unter Einbeziehung von Fremdstandards	**Zwischenbilanz zum Sprachlernprozess; Bestandsaufnahme zur fortgeschrittenen Auseinandersetzung mit Sach- und Gebrauchstexten sowie poetischen Texten**	Thematisch gebundene Streitgespräche; Vorstellung selbstständig ausgewählter Texte und Materialien usw.

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 Kapitel 2.3 und Anhang) 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 inhaltlich-thematischen Vorgaben. Der Rahmen für inhaltliche Entscheidungen wird in den Fachkonferenzen abgesteckt, wobei die Interessenlage junger Erwachsener ein wesentliches Entscheidungsmoment darstellt. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer entscheiden in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern nach Maßgabe der Fachkonferenz.

Auf der Grundlage eines so gestalteten Englischunterrichts haben die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 die Möglichkeit, ihre Entscheidungsfindung 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 englischsprachigen Ausland, sodass die Schülerinnen und Schüler einen anwendungsbezogenen Einblick in den Gebrauch des Englischen in unterschiedlichen Berufszweigen erhalten. Aber auch Praktika im Inland, welche in fremdsprachenorientierten Abteilungen von Institutionen in Wirtschaft und Verwaltung abgeleistet werden, können die Voraussetzung schaffen für Berufswahlentscheidungen, die aus der konkreten Anschauung erwachsen. In Bezug auf wissenschaftsorientierte Studiengänge und Berufsbilder, in denen das Englische eine entscheidende Rolle spielt, bieten Exkursionen zu fremdsprachigen Radio- und Fernsehanstalten, Veranstaltungen des universitären Alltags, Besuche in Verlagen sowie Expertenbefragungen zusätzliche Informationen.

Der **Angleichungskurs** bietet zusätzliche Übungsmöglichkeiten im Sinne einer Vereinheitlichung der Eingangsvoraussetzungen und der Vorbereitung auf die Standards der Qualifikationsphase. Er ist gleichermaßen orientiert an den zentralen Schwerpunkten der Jahrgangsstufe 11, d. h.

- an den Formen der Selbsteinschätzung und Peergruppeneinschätzung (self-evaluation and peer evaluation) sowie
- an der Einübung von Präsentationsformen.

Gerade im Angleichungskurs ist es wichtig, dass das Grundprinzip des Englischunterrichts als Kommunikation in bedeutungsvollen Kontexten (language learning is language use in meaningful situations) realisiert wird; das bedeutet, dass eine lose Folge remedialer Grammatikübungen diesen Zielsetzungen nicht entspricht. Übungsformen zur Aufarbeitung von fremdsprachlichen Grundkenntnissen sind daher in bedeutsame Kontexte einzubinden und im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit für die weitere sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren.

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-koordinierter 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 fremdsprachlichen Kompetenzen in den Dimensionen der Sprachverwendung – Verabredungen bezüglich der Textsorten und angestrebter Niveaus beispielsweise für die Entwicklung von Gesprächskultur (Streitgespräch, Debatte, Simulation, Rollenspiel, conversation and presentation skills usw.), in Bezug auf Profile für die Facharbeit (siehe Kapitel 3.2) oder im Hinblick auf Formen des creative writing; text/grammatische Schwerpunkte, Aspekte der Reflexion über Sprache.
- Entfaltung der soziokulturellen Themen und Inhalte, Formen des interkulturellen Lernens – problemorientierte Themenschwerpunkte bezogen auf die anglophonen Bezugskulturen.
- 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 (im Einzelnen vgl. Kapitel 4: Selbstevaluation und Auseinandersetzung mit Fremdstandards – internationale Testverfahren), Absprachen zu Projekten.

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

- zwei deutlich markierte, dominant anwendungsorientierte Sequenzen innerhalb der Qualifikationsphase

- mehrere narrative Langformen, darunter mindestens ein zeitgenössisches Beispiel – ein Beispiel im Schwerpunkt
- mehrere dramatische Texte (Drama, Einakter, Hörspiel), darunter ein zeitgenössisches Beispiel – ein Shakespeare-Drama im LK, ein historisches Beispiel in exemplarischen Ausschnitten im GK – ein Beispiel im Schwerpunkt
- lyrische Texte als multiperspektivischer Bestandteil von Sequenzen – einmal im Schwerpunkt
- mehrere Spielfilme – einmal im Schwerpunkt
- ausgewogenen Einsatz von news, documentaries, soaps, music tv usw. – einmal im Schwerpunkt
- ausgewogenen Einsatz von Sach- und Gebrauchstexten – mehrfach im Schwerpunkt
- prozessbegleitende Auseinandersetzung mit Übungsformen und Testverfahren – abschließender evaluativer Schwerpunkt in 13/II.

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.

Darüber hinaus bieten Schwerpunktsetzungen in den vier Bereichen des Faches die Möglichkeit, standortbezogen unterschiedliche Kursprofile zu entwickeln und zu erproben. Schulen mit etablierten Austauschprogrammen werden – zumindest für ein Kurshalbjahr – ein spezifisches anwendungsorientiertes Profil ausbilden; Schulen mit einer etablierten Tradition von Theater-/Musical-AGs bzw. aktiven Literaturkursen werden vielleicht einen literarischen Schwerpunkt ausweisen; Schulen, die keinen bilingualen Bildungsgang haben, könnten für einige Unterrichtssequenzen besondere Kooperationen mit anderen Fächern vereinbaren. Derartige Kursprofile sind für Lehrende und Lernende verlässlich zu planen und in vereinbarten Zeiträumen zu evaluieren.

Die Akzentuierung der Unterrichtssequenzen durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches kann als wichtige Gestaltungsaufgabe von Fachkonferenz und Schule im Rahmen der Schulprogrammentwicklung und der Profilbildung genutzt werden.

Beispielsequenzen

Die folgenden Beispiele für Unterrichtssequenzen (bezogen jeweils auf ein Quartal) sollen Konstruktionsprinzipien der Bereiche des Faches (siehe Schaubild Kapitel 2.1) 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.

Beispiel für eine Sequenzbildung in 11 bis 13

Jgst.	Themen und Inhalte	Bindungen
11/I.1	Sprache: Bestandsaufnahme, Ausgangspunkt: Jugendsprache, -sendungen, -magazine	Sprache
11/I.2	Short Novel: Mark Behr, The Smell of Apples/ Sandra Cisneros, The House on Mango Street : oral history, adolescence, family ethics, racial/ethnic/ gender discrimination	Roman/literarische Texte
11/II.1	Film Characters as Role Models? Forrest Gump's American Dream – Einführung in Filmanalyse	Media Literacy
11/II.2	Kontrastive Behandlung von Sach- und Gebrauchstexten sowie Lyrik zu jugendspezifischen Themen Evaluationsphase: Abschlussprofil 11	Lyrik/Songs Sach- und Gebrauchstexte
12/I.1	From Rags to Riches – an Irish Success Story? Roddy Doyle, The Commitments (1987) – the novel, the film and the music in the context of economic, social and cultural developments in the 90s	Roman Irland Film
12/I.2	American Dreams – American Nightmares Sam Shepard, True West – Concepts of Multiculturalism Today	zeitgenössisches Drama USA
12/II.1	Commonwealth and Decolonization Treasures of Nigeria – Legacy of 2000 years – New English Literatures	Sprache/ Englishes Kurzgeschichte Dossier
12/II.2	Rio and After: Chances for Planet Earth? Global solutions	Sach- und Gebrauchstexte Anwendungsorientierung: Präsentation News, documentary
13/I.1	The world according to Shakespeare Past concepts and present effects in Shakespeare's Drama and Poetry The Poetry of Love and Romance	Shakespeare Lyrik GB
13/I.2	From Utopia to the Present: Limits to Liberty	Nordamerika Roman Film Anwendungsorientierung: Broschüre
13/II	Megalopolis – a place to live? Greater London in Transition Evaluation & Training	Sach- und Gebrauchstexte v. a. news, documentary Evaluation

12/I.1	Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches				
Sequenzthema	Bezugskulturen	Sprache	Interkulturelles Lernen	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
From Rags to Riches – an Irish Success Story? Roddy Doyle, The Commitments (1987) – the novel, the film and the music in the context of economic, social and cultural developments in the 90s: Planungsalternativen für die Schülerinnen und Schüler: Roddy Doyle, The Commitments, The Snapper, The Van – alle drei liegen als Filmversionen vor.	Irland (USA)	Listening to Irish speakers – linking listening, viewing & reading skills; features of contemporary Irish English. Dossier work: Images of Dublin – documentary materials. Debate & argument: student discussions, role play & interviews. Writing skills: elements of film reviews; creative writing: film & narrative prose.	Contemporary Dublin: urban growth and rural exodus, problems of (un)employment, the world of young adults in Dublin's Northside – the dignity of work / of being on the dole, local and regional cultural identity – creating a new identity through music and the band (Dublin soul music). Jugendsprache.	Literary texts (novel / film) & media literacy: analytisch-interpretierende Zugänge: linking reading, listening & viewing skills: das Bild der Stadt, Charakterisierung / Figurenkonstellation, die Entwicklung der Band (Dublin Soul), Vergleich Roman- / Filmanfang, Vergleich motivgleicher Szenen, Vergleich narrativity in film and narrative prose – description, report, speech and comment, the reality of music in the film / in the novel. Thematische Erarbeitung: Sach- und Gebrauchstexte – Zeitungsausschnitte, Radiomitschnitte, Auszüge aus Werbebroschüren zu Irland und Dublin, Filmkritiken usw. Anwendungs- und produktionsorientierte Zugänge: z. B. screening / interviewing possible candidates for the band (Film, Roman, Rollenspiel), finding stage names (Joey the Lips, Meat Man etc.), find good locations for a similar film in your home town.	Planungsvorlauf: Zielsetzung, Planung, Durchführung, Evaluation – Übersicht & Konstitution eines Student Planning Committee. Arbeitsteilige Erarbeitung z. B. (1) Dossier zu "Contemporary Dublin", (2) Film Reviews zu Alan Parker, The Commitments, (3) Schlüsselszenen des Films, (4) Schlüsselszenen des Romans, (5) Zusammenstellung von filmanalytischen Grundbegriffen und Vorstellung an exemplarischen Beispielen, (6) The Commitments' Songs / "Dublin Soul" – lyrics und musikalisches Konzept.

Schwerpunkte für den GK: (1) Exemplarische Erarbeitung von reading, listening, viewing skills zu Film & Roman; (2) Orientierung in einem fremden soziokulturellen Raum (Irland / Dublin) – Techniken der Recherche, Umgang mit bildlichen & statistischen Materialien; (3) anwendungs- und produktionsorientierte Zugänge: job interviews, exploring possible locations for a film in home environment.
Schwerpunkte für den LK: (1) Extensive reading / viewing: individuelle Erarbeitung eines weiteren Romans / Films aus der Trilogie (Einsatz eines Arbeits-/Lesetagebuchs); (2) Filmanalytischer Schwerpunkt: z. B. Auszüge aus Daniel Arijon, Grammar of the film language; (3) Aspekte des irischen Englisch: z. B. Auszüge aus David Crystal, The English Language.

Mögliche Themenstellungen für Facharbeiten: (1) Study film reviews of one of the other films of the Rabitte trilogy. Study the film and write a review focussing on three key passages from the film- (2) Read one of the other novels of the Rabitte trilogy. Choose one central theme or one formal aspect of narrative fiction and analyze three key passages from the novel. (3) Collect tourist brochures on a specific area in Ireland and study the way they present an image of a particular region. (4) Make recordings of the RTE news (or another Irish station) and compare the news format to any of the popular German news broadcasts. (4) Collect the original lyrics of the soul music the Commitments adapt to the Irish / Dublin situation – analyze and evaluate the changes (themes, poetic style & expression etc.). (5) Study one unit from a training programme for "business situations" (e.g. D. Evans, Decisionmaker. 14 Business Situations for Analysis and Discussion, CUP 1997). Describe the unit, analyze the different strategies which are trained and evaluate the unit on the background of your present language learning goals and needs.

12/I.2		Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Bezugs-kulturen	Sprache	Interkulturelles Lernen	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
American Dreams – American Nightmares Thematische Aspekte & Alternativen für die Arbeit im Kursplenum: American drama: Sam Shepard's True West; Dave – an average person in the Oval Office? American Dreams: lost and found – examples from Studs Terkel; the melting-pot theory: myth and reality – Native Americans / Black Americans / Hispanics / Asian Americans	USA	American English: listening, viewing, reading skills Reflexion über Sprache: features of contemporary American English; Redemittel zur Analyse unterschiedlich medial vermittelter Texte (Schwerpunkt Drama)	Erschließung einiger wesentlicher Aspekte des gesellschaftlichen und historischen Kontextes (USA): From early immigration and settlement to American democracy The frontier – past & present American values and beliefs? The political system of the USA: a model of democracy? The American Dream reborn: Bill Clinton – the boy from Hope	Dramenanalyse: analytisch-interpretierende und produktionsorientierte Zugangsweisen – also beispielsweise Analyse von Figurenkonstellation und Plot etc.; ggf. Vergleich von Schlüsselszenen in Original und Filmversion; unterschiedliche Formen szenischen Interpretierens: Standbilder, Experimentieren mit Sprechhaltungen, Rollenlesen, szenisches Darstellen	gemeinsame Planung der Unterrichtssequenz; arbeitsteilige Gruppenarbeit beispielsweise zu folgenden Themen: siehe Interkulturelles Lernen Präsentation von Arbeitsergebnissen: mini-presentations: general presentation vocabulary, semi-scripted presentation: notes, visual aids, key quotations etc
Schwerpunkte für den GK: (1) Exemplarische Lektüre True West (2) Orientierungswissen USA (3) Aspects of multiculturalism **Schwerpunkte für den LK**: (1) Vertiefende Bearbeitung weiterer exemplarischer Beispiele in der historischen Dimension (2) Drama: True West im Vergleich zu einem weiteren zeitgenössischen Drama von z. B. August Wilson, David Mamet, David Rabe (3) Concepts of multiculturalism (4) Sprachwandel am Beispiel des Amerikanischen Englisch					
Mögliche Themenstellungen für Facharbeiten: (1) The right to bear arms – an American nightmare? (2) The American Dream as reflected in American political speech (3) The Civil Rights Movement – an American success story? (4) From Declaration of Independence to New World Order (5) Politics & the media					

12/II.1		Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Bezugskulturen	Sprache	Interkulturelles Lernen	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
Treasures of Nigeria – Legacy of 2000 years – a cooperative venture English and geography: Economy vs. ecology – conflict of aims – 'sustainable development' / global players / multinationals; cultures: pre-colonial / colonial / post-colonial structures and values – the language of geography and geography skills; Nigerian literature in English (New English Literatures)	Nigeria (GB)	Listening to African speakers of English – linking listening, viewing & reading skills; features of contemporary African English. Reading skills: documentary materials complementing and supporting the geography course. Debate & argument: role play & formal debate. Writing skills: definitions in English for Academic Purposes, writing support materials for a formal debate (key propositions, diagrammes, statistics).	Fachsprache – zweisprachig Deutsch / English – Grenzen der Übersetzbarkeit? Negotiating values across cultural borders – z. B. Shell in Nigeria, the concept of "democracy" etc. Understanding African life styles, traditions and values -z. B. Chinua Achebe, "Akueke" (short story), Onuora Nzekwu, The Finger of God (extract from the novel), passages from Ken Saro-Wiwa, A Month and a Day. A Detention Diary.	Anwendungsorientierter Schwerpunkt: exemplarische fachmethodische Arbeitsweisen des Erdkundeunterrichts im Englischen – fachwissenschaftliche / populärwissenschaftliche Texte (reading skills for specific purposes), fachwissenschaftliche Methoden – "understanding and evaluating geography materials"; the language of geography – "scientific English" – Erprobung und Anwendung in einer "formal debate" (siehe oben). Analytisch-interpretierender Schwerpunkt: englischsprachige nigerianische Texte (siehe oben – als interkulturelle Vertiefung des geographischen Ansatzes – Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen "negotiating meaning & values".	Ein Student Planning Committee entwickelt mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer nach dem Handlungsschema – Zielsetzung / Planung / Durchführung / Evaluation – einen Ablaufplan für die 20-stündige Unterrichtsreihe. Arbeitsteilige Erarbeitung: z. B. (1) Dossier zu "Nigeria from a geographical point of view – so far", (2) English for specific purposes: definitions / technical terms (3) A formal debate – rules / linguistic support, (4) Passages from A Month and a Day, (5) Preparing the reading and analysis of "Akueke" / chapter from The Finger of God.
Schwerpunkte für den GK: (1) Handlungssicherer anwendungsorientierter Umgang mit „geographischen“ Texten und Materialien – reading skills, speaking / writing skills – Fachsprache / fachspezifische Terminologie; (2) Orientierungswissen zu "developing countries / problems of globalization"; (3) Ästhetische Sensibilisierung für nigerianische literarische Stimmen. **Schwerpunkte für den LK:** (1) English for Specific Purposes / English for Academic Purposes – Aspekte und Probleme von Fachsprachen; (2) Handlungssichere Anwendung von ESP / EAP in einem komplexen Rollenspiel; (3) selbstständige Vertiefung des literarischen Schwerpunktes (Lesetagebuch). (4) Nigerian English – z. B. Auszüge aus David Crystal, The English Language, English as a Global Language, The Cambridge Encyclopedia of Language.					
Mögliche Themenstellungen für Facharbeiten: (1) Collect two scientific geographical articles – describe and evaluate the use of technical language. (2) Study a scientific geographical article – describe, explain and evaluate different reading strategies and skills you use. (3) Choose a short story / a set of poems from Nigeria and discuss them in the context of New English Literatures. (4) Give a detailed analysis of William Boyd's "Introduction" to Ken Saro-Wiwa's A Month and a Day. (5) Write a manuscript for a geographical presentation on the current political, economic and cultural situation in Nigeria – use pictures, diagrammes and statistics to support the presentation.					

12/II.2		Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Bezugskulturen	Sprache	Interkulturelles Lernen	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
Rio and After: Chances for Planet Earth? Global Solutions (1) Aufarbeiten exemplarischer Bereiche der Umweltverschmutzung (land, air, sea, water, wildlife) aus der Perspektive wissenschaftsorientierter Texte (z. B. Time Magazine 1995 / 1997) und aus der literarischen Perspektive: Top of the Food Chain (T.C. Boyle) (2) Problematisierung des politischen Willens verschiedener Länder zur Verbesserung des Umweltschutzes auf der Grundlage authentischer Materialien (z. B. Weltumweltgipfel)	supranational: Thema globaler Relevanz	Fachsprachliche Aspekte wissenschaftsorientierter Kommunikation: environment, political power, lobbying; Redemittel & Diskursstrategien: Gesprächsführung, Meinungsäußerung, argumentative Auseinandersetzung Erweiterung des metasprachlichen Vokabulars zur Auswertung von Präsentationsphasen	Kennenlernen der ökonomischen, historischen, sozialen und politischen Bedingungen, die die Haltungen der ausgewählten Länder zur Umweltproblematik bestimmen: Agenda 21, sustainable development), North-South conflict, developing, emerging, industrialized countries	Anwendungsorientierte Zugangsweisen: Präsentation der zu den einzelnen Themenbereichen land, air, sea, water und wildlife erarbeiteten Materialien; Videomitschnitt einzelner Präsentationen mit gemeinsamer Auswertung der Phasen; Vorstellen der erhaltenen Materialien als „Expertenvorträge“ unter dem Aspekt der Perspektivübernahme; panel discussion mit unterschiedlichen „Experten“ Textanalytische Zugangsweisen: Erschließen der einseitigen perspektivischen Sicht in der Kurzgeschichte Top of the Food Chain (T.C. Boyle) als Ausdruck des Machtverhältnisses zwischen Großindustrie und Politik sowie Großmacht und Entwicklungsland Auseinandersetzung mit den Sachtexten unter den kognitiven Kategorien Inferieren, Elaborieren, Generalisieren, Selektieren und Reduzieren der Textinformation; Einschätzen und Bewerten von Sachinformationen zum Themenkomplex	Beschaffung, Auswahl und sprachliche wie inhaltliche Vorbereitung geeigneten Textmaterials arbeitsteilige Organisation dieser Aufgaben in Kleingruppen und der Präsentation der Arbeitsmaterialien im Plenum; produktiver Umgang mit Formen der Gesprächsführung, der Meinungsäußerung, der argumentativen Auseinandersetzung
Schwerpunkte für den GK: (1) Trainingsphasen zu Lesetechniken: wissenschaftsorientierte Kommunikation (2) Orientierungswissen zum Sachgebiet (3) Expertengespräche und Diskursstrategien **Schwerpunkte für den LK**: (1) English for Specific Purposes, extensive reading: Lesetechniken zu wissenschaftsorientierten Texten (2) Reflexion über Sprache: Bewusstmachung kognitiver Operationen (3) Moderationstechniken					
Mögliche Themenstellungen für Facharbeiten: (1) Analyze how the British media cover a particular incident of environmental concern (2) Collect two different articles (one scientific and one from the popular press) and analyse their use of language (3) A profile of an organisation (e.g. local, regional, national, international) concerned with environmental protection with a critical examination of the image they present (4) An E-Mail project with an American (etc.) high school					

13/I.1		Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Bezugs-kulturen	Sprache	Interkulturelles Lernen	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
The Broad Spectrum of Love: a close look at different views throughout the ages: (1) Doomed Love – Shakespeare´s Romeo and Juliet. Textanalytische, anwendungs- und produktionsorientierte Erschließung des Dramas (2) Metaphors of Desire: Analysing the language of love and romance in lyrical texts. Textanalytische Erschließung ausgewählter Gedichte verschiedener Epochen	GB GB	Talking about drama: the text & the performance Aspects of 16th cent. English Talking about love poetry	Shakespeare – historical roots – world literature – Shakespeare today: The Globe Theatre Shakespeare profile The Elizabethan experience A contemporary film version and / or performance Erwerb soziokulturellen & literarischen Hintergrundwissens im Themenbereich	textanalytisch: Erschließen des Dramas vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rezeptionsansätze: tradierte und neuere Ansätze; Analyse der filmischen Realisierung: Übertragbarkeit des Textes in andere Kulturen produktions- und anwendungsorientiert: Erschließung von Schlüsselszenen als performance text: Sprache, nicht-verbale Komponente, Bühnenbild; Erstellen und Präsentieren von Skizzen zu einem möglichen Aufführungskonzept unter Berücksichtigung lokaler Bedingungen (Stadthalle, Schulaula); szenische Darstellung einzelner Auszüge textanalytisch: text- und kontextzentrierte Ansätze (Sprecher; Sprache; geschlechtsspez. Merkmale; historischer Kontext) zur Erschließung der unterschiedlichen Textformate	Arbeitsteilige Auswahl & Aufarbeitung von Materialien zu den Themenbereichen: siehe Interkulturelles Lernen Erstellen von Handouts und Folien für die Präsentation im Kursverband Arbeitsteilige Gruppenarbeit: Erschließen und Präsentieren der lyrischen Texte anhand eines gemeinsam erstellten Kriterienkatalogs Zusammenstellen und Edieren der textanalytische Ergebnisse (Protokolle, Referate, Handouts, Präsentationen) als Heftbroschüre
Schwerpunkte für den GK: (1) "Taster Course Shakespeare": exemplarische Behandlung ausgewählter Szenen (Text- und Filmausschnitte) & Formen des szenischen Interpretierens (2) Aspekte poetischer Sprache – e.g. metaphor, symbol, simile **Schwerpunkte für den LK**: (1) Interpretation eines ausgewählten Dramas als Ganzschrift – textanalytische & produktionsorientierte Verfahren (2) Szenisches Interpretieren eines Textauszugs (3) Exemplarische Lektüre von Rezensionen zu Aufführungen und Verfilmungen (4) Lyrik: Gattungsspezifische Aspekte im historischen Kontext					
Mögliche Themenstellungen für Facharbeiten: (1) Aspekte musikalischer Bearbeitungen – Berlioz, Brittain, Prokofieff, Bernstein: West Side Story (2) Übersetzungsvergleich einer Schlüsselszene (3)Kontrastierende Analyse weiterer lyrischer Texte zum Themenbereich in historischer & zeitgenössischer Dimension					

13/I.2		Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Bezugskulturen	Sprache	Interkulturelles Lernen	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
From Utopia to the Present – Limits to Liberty (1) Produktionsorientierte Behandlung von Margaret Atwoods The Handmaid's Tale: Erstellen einer Broschüre: texts dealing with and inspired by THT (2) Aspekte der inhaltlichen Bearbeitung: Are There Limits to Religious Freedom? (Christian fundamentalism) Spreading the Truth? The Gospel and the Media (televangelism) Can Liberty Turn into Minority Rule? (affirmative action) Where Have All the Values Gone? (Political Correctness) Gender – his & hers?	U.S.A. Canada	Wissenschaftsorientierte und literarisch/-ästhetisch-orientierte Kommunikation/ Reflexion über Sprache: The Use and Misuse of Language – denotations, euphemisms, propaganda – distorted messages; the Bible and literary classics in THT	Erschließung einiger wesentlicher Aspekte des gesellschaftlichen und historischen Kontextes (Nordamerika); Reflexion in Bezug auf die eigene und fremde Kultur: Religion im öffentlichen Leben Grundrechte Einfluss der Medien	Anwendungsorientierter Schwerpunkt: linking reading and writing skills; Verfassen weiterführender Texte (Berichte, Rezensionen); Erstellen von Präsentationstexten (Vortrag, Broschüre) Analytisch-reflektierender Schwerpunkt: analytisch-interpretierende Verfahren: textzentrierter Ansatz (u. a. Figurenkonstellation, Schlüsselszenen, Erzählperspektiven und Erzählstruktur, Dekonstruktivismus), kontextzentrierter Ansatz, setting(s); Produktionsorientierter Schwerpunkt: Fortschreiben der Handlung, Ausfüllen von Leerstellen des Textes und Ausgestalten marginaler Passagen (Leerstellen, Perspektivwechsel; Briefe, Tagebuch, Reden, Zeitungsartikel, dramatische Szenen, psychologische Bewertung u. a.);	Beschaffung, Auswahl und sprachliche wie inhaltliche Vorbereitung geeigneten Textmaterials, der arbeitsteiligen Organisation dieser Aufgaben in Kleingruppen und der Präsentation der Arbeitsmaterialien im Forum; Produktiver Umgang mit Formen der Gesprächsführung, der Meinungsäußerung, der argumentativen Auseinandersetzung. Mögliche Projekte: The background of the novel, New England, Iran in the 80s and 90s Produktionsorientierung: Erstellen einer Broschüre; presentation skills, use of the computer.
Schwerpunkte für den GK: (1) Anwendungsorientierung: Anfertigung von Kurztexten – Besprechungen, Figurenprofile, Lebensläufe, Lesetagebuch (2) Orientierungswissen zu Gestaltungsfragen/Aufgaben demokratischer Gesellschaften/Probleme der Orientierung an Grundwerten **Schwerpunkte für den LK**: (1) Sprachreflexion: Analyse gesellschaftlicher, historischer und sozialer Bedingtheit von Sprache, Grenzen ihrer Neutralität (2) Geschlechtsspezifische Rollenbilder & Stereotypen – across ages & cultures (3) Produktionsorientierung: Anfertigung einer Broschüre / Erstellen von Exponaten / Stellwänden					
Mögliche Themenstellungen für Facharbeiten: (1) Old and New Fundamentalisms (2) Free at Last?: Life in a Religious Community in America (3) A Historical Case of Religious Totalitarianism (4) The Underground Railroad in Southern Ante-bellum Society (5) Chances and Risks of Electronic Banking: Cheque and Credit Cards					

13/II		Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches			
Sequenzthema	Bezugs-kulturen	Sprache	Interkulturelles Lernen	Umgang mit Texten und Medien	Methoden und Formen kooperativen und selbstständigen Arbeitens
(1) Greater London – a Megalopolis: Still a Place to Live? Facets of London in non-literary and literary texts **(2) Evaluation & Training** Sprach- und Methodenkompetenzen der Qualifikationsphase; Training von Prüfungssituationen – Simulationen usw. Längsschnitte zu soziokulturellen Themen & Inhalten	GB	Wissenschaftsorientierte & literarisch/ästhetische Kommunikation: Architecture, urban living, facets of modern life, social consensus Sicherung der metasprachlichen Redemittel zu Texterschließung & Reflexion über Sprache	Aspekte des gesellschaftlichen, historischen und sozialen Kontextes: London, Großbritannien; Reflektion in Bezug auf die Lebensbedingungen der eigenen und fremden Kultur Soziokulturelle Kenntnisse & Strategien interkultureller Kommunikation (Bestandsaufnahme)	Analytisch-interpretierend: Sach- und Gebrauchstexte – Zeitungsberichte, politische Reden, Dokumentarfilme, Nachrichtensendungen Konsolidieren textanalytischer Verfahren: lyrische und narrative Kurztexte Anwendungsorientiert: Panel discussions mit unterschiedlichen „Experten“ aus dem Kurs; Umgang mit statistischem Material etc. Arbeiten mit Übungs- und Trainingsprogrammen: listening, viewing, reading & writing	Arbeitsteilige Auswahl und Bearbeitung: z. B. Docklands, the Greenwich Millennium Dome, securing London against floods, commuting, urban violence, Carnaby Street); Erstellen von Handouts und Folien für den Kursverband Bestandsaufnahme: Präsentationen & Simulation des Prüfungsvortrags & der Teilnahme am Prüfungsgespräch – gemeinsame Auswertung mit Audio/Videomitschnitt usw. Einsatz von Elementen aus APIEL, Cambrindge Certificate etc. für self-assessment & peer group assessment
Schwerpunkte für den GK: (1) Anwendungsorientierter Umgang mit Statistiken, Diagrammen und Bildern (2) Orientierungswissen zum Themenbereich (3) Thematisch integrierte Bestandsaufnahme zu den Bereichen des Faches **Schwerpunkte für den LK**: (1) Exemplarische Auseinandersetzung mit dem thematischen Schwerpunkt (2) Bestandsaufnahme: Sprachreflexion/Fachmethoden/Fachsprachen (3) Fachlich vertiefte Auseinandersetzung mit Übungs-/Trainings- und Testprogrammen					
Mögliche Themenstellungen für Facharbeiten: (1) Selbstdarstellung einer englischsprachigen Stadt/Gemeinde usw. im Internet – profile & evaluation (2) Die Darstellung der Großstadt in ausgewählten Filmsequenzen (3) Beschreibung, Erprobung & Bewertung einer exemplarischen Trainingseinheit zum sprachlichen Lernen – skills, vocab, grammar. Da die Sequenzthemen je nach schulinterner thematischer Progression nicht an einen bestimmten Ort der Qualifikationsphase gebunden sind, dienen die möglichen Themenstellungen für Facharbeiten in der Jahrgangsstufe 13 als Anregungen für die Jahrgangsstufe 12.					

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** (siehe unten) über eine **Verstehens- bzw. Verarbeitungsleistung** zum Verfassen eines **Zieltextes** führen. Der Zieltext sollte in einem den Schülerinnen und Schülern vertrauten Format (möglichst in einer kommunikativen oder heuristischen Funktionen entsprechenden Textsorte) 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 – listening and viewing skills, working with statistics, graphs, diagrammes, pictures) 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 (comprehension, analysis, evaluation) zu einem Zieltext:

Ausgangstext(e)	Komplexe Verarbeitungsweisen – kognitive Leistungen	Zieltext(e)
A →	**B** →	**C**
Authentizität und Repräsentativität: • Literarische Texte • Sach- und Gebrauchstexte • Texte in auditiver/ audiovisueller Vermittlung • Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Photos usf.	**Zugangsweisen**: 1) comprehension: Textverstehen sichern 2) analysis: Texte problemorientiert untersuchen und thematisch vertieft verarbeiten 3) evaluation: Auswertung und Bewertung der problemorientierten Bearbeitung des Textes	**Textsorten/Textproduktion**: typische Textsorten des schulischen Gebrauchs/ English for Academic Purposes Literarische Texte: lyrische, dramatische und narrative Kurzformen und geeignete Ausschnitte von Sach- und Gebrauchstexten: geeignete Kurzformen und Teilelemente

Schaubild: Vom Ausgangstext zum 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, Auschnitte aus auditiven und audiovisuellen Texten. Grundsätzlich sind alle Textsorten als Ausgangstexte geeignet. Die Ausgangstexte – d. h. der gewählte Textausschnitt – 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.)

Die Bemessung des Umfangs der Texte hängt ab vom Grad der sprachlich-ästhetischen Markiertheit und der Komplexität der mehrfachen Kodierung der Ausgangstexte. 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.

Soweit Texte gekürzt werden, dürfen dadurch ihr besonderer Charakter (Diktion, Struktur, Textart, Inhalt, Tendenz usf.) und ihre Kohärenz nicht beeinträchtigt wer-

den. 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 (z. B. […], they [Erläuterung]).

Als Texte in auditiver bzw. audiovisueller Vermittlung eignen sich Mitschnitte aus Rundfunk und Fernsehen, Materialien aus dem Internet sowie Ausschnitte aus Trainingsprogrammen zu listening/viewing skills for advanced learners, Hörbüchern (talking books) bzw. Begleitcassettten zu Oberstufenmaterialien.

Teiltexte (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 (z. B. einsprachiges Wörterbuch) erschlossen werden können, werden in annotations erläutert.

Bearbeitungsweisen/Aufgabenstellung

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

1) **Comprehension/Orientation/Context**: 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. Schlüsselzitaten 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) entfalteten Problemstellung und Untersuchung. Soll in Aufgabe (2) das Verhältnis zwischen Erzähler und implizitem Leser untersucht werden, kann sich Aufgabe (1) darauf beschränken, die Rolle des Erzählers im dargestellten Handlungsauschnitt zu beschreiben; soll in Aufgabe (2) die Sprache der politischen Propaganda anhand eines Redeausschnitts untersucht werden, kann Aufgabe (1) darauf abheben, den historischen Kontext der Rede und ihren thematischen Schwerpunkt darzustellen.
2) **Analysis**: Schwerpunkt dieser Teilaufgabe ist die gedanklich vertiefte und deutende Bearbeitung des Ausgangstextes anhand 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 (turn-taking, Verhältnis von Prosa und Dialog usw.), die Untersuchung der Verwendung von gender stereotypes 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) **Evaluation**: 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

- **comment**: 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
- **(re-)creation of text**: 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 (comment/(re)creation of text) muss die Aufgabenstellung gewährleisten, dass der Ausgangstext ausführlich wertend bearbeitet wird (Textbezug).

- Für den comment bedeutet das, dass die analytische Aufgabe (2) konkret ausgewertet wird; Aufgaben, die nur allgemein wertende Ausssagen im Rahmen des vom Ausgangstext abgesteckten Themenbereichs erfordern, decken diesen Bereich nicht ab
- Für die produktionsorientierte Aufgabe bedeutet das, dass die Gestaltungsaufgabe an die analytische Aufgabe (2) anschließt und den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gibt, eine eigenständige zieltextorientierte 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 der Quartalssequenz. 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. Schülerinnen und Schülern Auswahlmöglichkeiten geben; die getroffene Auswahl ist ggf. in der Bearbeitung durch die Lernenden 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 geschlossenen Zieltext entwickeln können nach dem schulgebundenen Textformat (essay) bzw. dass das essay-Format zur produktionsorientierten Textaufgabe hinführt.

Zieltexte

Die Bearbeitung der drei Teilaufgaben realisiert sich in

- einem geschlossenen Zieltext nach den Konventionen von schulgebundenen Textsorten bzw. von English for Academic Purposes. Die Darstellung – geleitet durch die Teilaufgaben – folgt dem offenen und vielfältig variierbaren Schema von (1) Orientation/Context – Hinführung zum Thema, Orientierung des Lesers, Darstellung wesentlicher Inhaltspunkte des Ausgangstextes usw., (2) Analysis / body – Durchführung der problemorientierten Untersuchung, Entfaltung des Themas, (3) Evaluation, conclusion – adressatenorientierte Auswertung, Bewertung und Perspektivierung der Untersuchung
- einem geschlossenen Zieltext im schulgebundenen Textformat 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) Comprehension/Orientation, Context (2) Analysis und (3) Evaluation
- **Aufgabenart A2:** Die analytisch-interpretierende Textaufgabe mit anwendungs- bzw. produktionsorientierter Aufgabenstellung – (1) Comprehension/Orientation /Context, (2) Analysis als Vorbereitung und Hinführung zu (3) (re-) creation of text – anwendungs-/produktionsorientierter Aufgabenstellung
  Die Aufgabenarten A1 und A2 können in der 3. Teilaufgabe kombiniert werden, indem die Schülerinnen und Schüler die Wahl haben zwischen analytisch-

interpretierender (Evaluation/Comment) und anwendungs-produktionsorientierter (Evaluation/re-creation of text) Schwerpunktsetzung (A1/A2)

- **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 comprehension, analysis, evaluation unterstützt. Diese Aufgabenart kann mit Aufgabenart B kombiniert werden
- **Aufgabenart D**: Die Textaufgabe mit besonderen Übungselementen zur Produktion von Zieltexten. Diese Aufgabenart variiert die Aufgabenarten A1, A2 und B, indem in einer Teilaufgabe ein Zieltextausschnitt besonders hervorgehoben und geübt wird: solche Übungselemente können sein – z. B. das Anfertigen einer Gliederung oder spezielle Übungen zu listening/viewing skills (beispielsweise gezielte Informationsentnahme) in (1), die Beschreibung und Auswertung einer Statistik in (2), das Anfertigen der Exposition einer Rede in (3). Diese Aufgabenart eignet sich insbesondere für die Jahrgangsstufe 11, nicht jedoch für die Jahrgangsstufe 13.

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 – listening/viewing skills, working with graphs, statistics, pictures usw. Ein isoliertes verstehenssicherndes Abfragen im Sinne von comprehension questions zum mehrfach kodierten Ausgangstext ist nur in Aufgabenart D zulässig; verständnissichernde bzw. fachmethodische Hinweise zur Bearbeitung können gegeben werden – z. B. concentrate on camera movement, choose five key phrases and explain them in the context of …

Der Umfang der Ausgangstexte im Grundkurs für die Aufgabenarten A, C und D beträgt 400 bis 600 Wörter; für den Leistungskurs 600 bis 800 Wörter. Für die Aufgabenart B sollte der schriftliche Ausgangstext im Grundkurs den Umfang von 400 Wörtern, im Leistungskurs den Umfang von 500 Wörtern 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 Statistik und ein Schaubild, ein Cartoon, ein Photo und ein Schaubild.

Im Verlauf des Oberstufenlehrgangs ist sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler mit den Aufgabenarten A und B handlungssicher umgehen können; die Aufgabenarten C und D dienen der pädagogisch-heuristischen Akzentuierung des

Lehrgangs in den Bereichen der Anwendungs-/Produktionsorientierung (C) und des Festigens und Übens (D). In der Qualifikationsphase muss die Aufgabenart B2 (Verbindung mit auditiv bzw. audiovisuell vermittelten Texten) zwei Mal zum Einsatz kommen.

Zur Bearbeitung der Ausgangstexte und zur Erstellung der Zieltexte ist die Verwendung eines einsprachigen Wörterbuchs vorgesehen; soweit die Aufgabenstellung dies erforderlich macht (Verwendung von Fachsprache, Sprachvergleich usf.), können darüber hinaus auch zweisprachige Wörterbücher benutzt werden.

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/-comprehension, (2) Textanalyse/vertiefte Textbearbeitung/analysis und (3) Wertung / evaluation / comment begutachtet und bewertet:

- Comprehension: Textverstehen des Ausgangstextes bzw. der Ausgangstexte in wesentlichen und durch die Aufgabenstellung fokussierten Punkten
- Analysis: Anwendung von fachlichen Kenntnissen und Methoden zur Lösung der problemorientierten Aufgabenstellung
- Evaluation / Comment: Einordnung angewendeter 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 anhand der folgenden Kriterien begutachtet und bewertet: Inhalt/-Bearbeitungsweisen: Die Bearbeitung lässt erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse und fachmethodische Verfahren zur Einordnung und Bewer-

tung der (des) Ausgangstexte(s) nach den analytisch-interpretierenden Vorarbeiten in (2) – siehe oben – bei der Gestaltung des Zieltextes (3) verwerten können. Beispielsweise 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 (EPA, Seite 21):

- 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 nach einer schulgebundenen Textsorte – Aufgabenart A1 (Comprehension, Analysis, Evaluation / Comment) und A2 (Comprehension, Analysis) kommen:

- Orientation / Context / Audience: Eine Fragestellung leserorientiert mit Bezug zum (zu) Ausgangstext(en) erläutern, wesentliche Punkte des (der) Ausgangstexte(s) in einem thematischen Zusammenhang sachlich angemessen darstellen
- Analysis / Argumentation: Fachmethoden darstellen mit Blick auf die leitende Fragestellung und auf Kenntnisse im Fach, auf Formen der Belegtechnik und auf Formen der vertieften Textbearbeitung
- Evaluation / Comment / Perspective: Den Text in geordneter und geeigneter Weise abschließen – die Fragestellung und fachmethodisches Vorgehen so einordnen und beurteilen, dass die eigene Position deutlich wird und sich Anschlussmöglichkeiten für die Adressaten ergeben.

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 (evaluation/(re)-creation of text) 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.

Exemplarisch werden mögliche Kriterien für die Begutachtung und Beurteilung der sprachlichen Leistung im Schaubild Evaluation / Assessment als Impuls zur Weiterentwicklung durch die Fachkonferenzen ausdifferenziert. Der Diagnosebogen ist für die Hand der Lehrenden und Lernenden bestimmt. Das Diagnoseblatt ersetzt nicht eine knappe ganzheitliche schriftliche Bewertung der sprachlichen Leistung.

Schaubild: Diagnosebogen – Evaluation / Assessment: Language Proficiency

1. LINGUISTIC PERFORMANCE	**2. COMMUNICATIVE / TASK PERFORMANCE / TEXT FORMATS**
ERROR INDEX:_____% **Trend**: positive / negative / no (little) change **GENERAL LINGUISTIC LEVEL**: very basic / basic / intermediate / advanced intermediate / advanced **AREAS OF SPECIAL INTEREST:** **Vocabulary:** • general • text analysis • thematic • idiomatic expressions **The English verb** • negation, question • tense, aspect, modality • voice: active / passive • gerund / participles **Articles** **Pronouns** **Some / any** **Prepositions** **Adjective / Adverb** **Comparison** **Syntax:** • word order • complex sentence, sentence linking, conjunctions, connectives • reported speech, if-clauses **Functions / text:** • describe, classify / define, explain, conclude, evaluate • reference / concord • coherence / cohesion • paragraph structure / layout **False friends** **Spelling** **Punctuation**	• **Fluency, readability** • **Reader orientation** • **Variation** • **Register: colloquial / informal / formal; intimate / frozen** • **Train of thought / development of the argument: structuring & signalling – introduction-body-conclusion** • **Text patterns: problem/solution, general/particular, hypothetical/real** • **Generic aspects / text formats: report, essay, correspondence, narrative** • **Precision / detail** • **Technical language: text analysis, topical subject area** • **Expression of opinion / comment**

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 (ausgewiesen durch den Fehlerquotienten) berücksichtigt.

Die Bewertung der Sprachrichtigkeit kann sich nicht allein am Fehlerquotienten orientieren, da bezogen auf die gesamte sprachliche Leistung beurteilt werden muss, in welcher Weise die Schülerin bzw. der Schüler mit den Normen der Zielsprache umgehen kann – z. B. Art der Verstöße und Grad der Beeinträchtigung der Aussageabsicht.

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. Im Sinne des fremdsprachlichen Lehrgangs hat dabei die sprachliche Note ein geringfügig höheres Gewicht gegenüber der Inhaltsnote; eine rechnerische Lösung für die Gewichtung der Teilbereiche ist jedoch nicht zulässig, da die Note ganzheitlich entsprechend der individuellen Ausgestaltung der verschiedenen Komponenten zu geben ist.

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 Englischarbeiten 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).

Fehler in der sachlichen Aussage und der gedanklichen Entfaltung sowie Mängel in der Texterstellung sind meist komplexer Natur und lassen sich demnach nicht durch ein einfaches Korrekturzeichen erfassen. Sie erfordern vom Korrektor eine nähere Kennzeichnung des Fehlers; dabei können Kurzbezeichnungen verwendet werden wie z. B. Inh (Inhalt), Aufb (Aufbau), Log (Logik) usw.

Korrekturzeichen für die sprachliche Richtigkeit

Fehlerbezeichnung	Korrekturzeichen
Rechtschreibfehler	R
falsche Zeichensetzung	Z
falsche Wortwahl	W
Ausdrucksfehler	A
Grammatikfehler	Gr
Tempusfehler	T
Stellungsfehler	St
Satzbaufehler	Sb
Beziehungsfehler	Bz
Verwendung der falschen Präposition	Präp
Verwendung der falschen Konjunktion	Konj
falscher Pronomengebrauch	Pron
Kongruenzfehler	Kongr
Streichung von syntaktisch oder semantisch Überflüssigem	(…)
Einschub von syntaktisch oder semantisch Fehlendem	√

Lexiko-syntaktische Fehler gelten als eine ganze Fehlereinheit (/); Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler (R, Z) gelten als eine halbe Fehlereinheit (-).

Falsche Zeichensetzung wird nur dann als Fehler gewertet, wenn sie sinnstörend oder sinnentstellend wirkt.

Fehler, die sich innerhalb einer Arbeit wiederholen, werden nicht erneut gewertet, sondern mit dem zuvor verwandten Korrekturzeichen und dem Zusatz „s. o.“ versehen.

Davon zu unterscheiden sind sogenannte „Strukturfehler“, die auf erhebliche Mängel in der Beherrschung z. B. der Elementargrammatik verweisen und auch verständnisstörend wirken. Sie sind entsprechend in die Beurteilung der Teilnote für Sprache einzubeziehen.

Im Sinne der Qualitätsentwicklung und -sicherung ist sicherzustellen, dass im Rahmen der Arbeit der Fachkonferenzen in den Jahrgangsstufen 12 bzw. 13 exemplarisch anhand einer Klausur fachspezifische Abstimmungen über die unterrichtlichen Voraussetzungen, die Gestaltung der Klausuren sowie die Maßstäbe ihrer Beurteilung erfolgen. Dazu gehört auch das Ansetzen gemeinsamer paralleler Klausuren, die eine Abstimmung über die Sequentierung der betreffenden Unterrichtsreihe voraussetzen.

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 (vgl. 4.4; weitere fachspezifische Hinweise siehe Kapitel 3.2.2.).

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

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

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

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

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

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 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.

4.3.2.1 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 (vgl. Kapitel 3.2.2 "Spoken interaction") 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 presentation skills).

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.

4.3.2.2 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. Sie 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.

4.3.2.3 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 mithilfe 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 usf.

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.

4.3.2.4 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 turn-taking in einer Gesprächssituation, Zusammenstellung von fachsprachlichen Wortschatzproblemen in der Gruppenarbeit usw.) des Unterrichts handelt.

4.3.2.5 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.

Punktuelle Übungs- und Testverfahren

Im Rahmen der Spracherwerbsprogression und der inhaltlichen Arbeit können auch Schülerleistungen in begrenzten Übungs- und Testverfahren als Beurteilungselemente im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ genutzt werden. Dazu gehören z. B.

- Wortschatz- und Grammatikübungen und Testverfahren
- Textverstehensübungen nach verschiedenartigen Testverfahren.

Der Einsatz solcher punktueller Testverfahren dient primär der Herausbildung von Sprachbewusstheit bzw. der Sicherung inhaltlich-thematischer oder sprachlicher Kenntnisse, v. a. aber der Übung von Lern- und Arbeitstechniken. Solche Testverfahren sollten nur behutsam als Mittel der Leistungsüberprüfung eingesetzt werden (vgl. dazu auch Kapitel 4.4).

4.3.2.6 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, Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache, Präsentation von Gruppenergebnissen) erstellt werden.

4.4 Selbstevaluation unter Einbeziehung von Fremdstandards/Testverfahren

Die Förderung der Selbstständigkeit und der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler erfordert es, dass sie in zunehmendem Maße ihre eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse reflektieren. Dazu gehört auch, dass Lernergebnisse auf gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen wie Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und die Vergleichbarkeit erreichter Standards[2)] – u. a. im Hinblick auf nationale und internationale Testverfahren – bezogen werden. Derartige Testverfahren können als zusätzliche Unterrichtsmaterialien zur Selbstevaluation der Schülerinnen und Schüler genutzt werden (siehe oben 4.3.2). Es ist Aufgabe der Lehrenden bzw. der Schule, entsprechende Materialien bereitzustellen. In diesem Kontext ist es dienlich und erforderlich, die entsprechenden Kompetenzstufen des Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Kapitel 2.3 und 3.4) immer wieder bei der Eigen- und Fremdevaluation heranzuziehen.

Damit entspricht der Englischunterricht dem Prinzip, dass Lernen und Leisten, Erprobung und Bewährung gleichermaßen ihren spezifischen Platz haben. Es entspricht dem pädagogischen Leistungsbegriff, zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden und diese Unterscheidung bei der Beurteilung von Schülerleistungen entsprechend zu berücksichtigen.

4.4.1 Beteiligung der Lernenden an der Evaluation ihres Lernstandes (self-assessment/peer-evaluation)

Eine Konzeption von Unterricht, die die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden fördert, muss diese kontinuierlich an der Überprüfung ihres Lernstandes und Lernerfolges beteiligen und dabei ihre Fähigkeit zur selbstständigen Bewertung eigenen Lernens (self-assessment) entwickeln, und zwar insbesondere im Hinblick auf die

- Feststellung und Beschreibung des aktuellen Lernstandes und des sich daraus in Bezug auf bestimmte Aufgabenstellungen, Unterrichtsziele usw. ergebenden Lernbedarfs
- die Planung von Lernaktivitäten im Hinblick auf den so festgestellten Lernbedarf – ggf. auch im Hinblick auf neue bzw. anders akzentuierte Unterrichtsziele und methodische Schwerpunkte.

---

2) vgl. Konstanzer Beschlüsse der KMK 1997

Ein derartiges Bemühen und Vorgehen kann u. a. dazu führen,

- dass der Unterricht stärker den aktuellen Lernbedarf der Lernenden berücksichtigt und somit effektiver wird
- dass die Lernenden ein Gefühl der Mitverantwortung und – damit einhergehend – ein größeres Interesse für das Unterrichtsgeschehen entwickeln
- dass die Lernenden ihre fremdsprachlichen Lernprozesse häufiger und gezielter reflektieren und sie damit optimieren (language learning awareness).

Über die bekannten Formen der Selbstevaluation (z. B. individuelle Beratungsgespräche oder Führen einer Fehlerstatistik) hinaus bieten sich für self-assessment und peer evaluation u. a. die folgenden Formate an:

- Checklists, questionnaires und rating scales zur gezielten und systematischen Beobachtung und Erfassung einzelner Aspekte des fremdsprachlichen Lernens – beispielsweise im Hinblick auf sprachliche Grundfertigkeiten oder in Bezug auf Lern- und Arbeitstechniken
- Portfolios als repräsentative und individuelle Zusammenstellungen von Lern- und Arbeitsergebnissen der Lernenden, wie sie über einen gewissen Zeitraum in verabredeten oder vorgegebenen Teilbereichen des Faches erarbeitet wurden (z. B. das Transkript eines gelungenen Interviews; eine Audiocassette einer erfolgreichen Präsentation; eine gelungene Kurzgeschichte) als Dokumentation der Leistungen und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler, als Grundlage für eine Selbstreflexion seitens der Lernenden sowie für Beratungsgespräche zwischen Lehrenden und Lernenden – etwa im Hinblick auf Strategien der Texterstellung oder auf Formen selbstständigen sprachlichen Übens. Zugleich können portfolios im Sinne von Fremdevaluation im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ in die Bewertung einbezogen werden.

Derartige Formen der Reflexion und Beratung im Hinblick auf das fremdsprachliche Lernen geben Aufschluss über den Lernstand und den Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler und stellen eine wichtige Grundlage für eine lerngruppenbezogene und bedarfsgerechte Gestaltung des Unterrichts dar.

4.4.2 Nutzung nationaler und internationaler Testverfahren bei der Selbstevaluation des Lernstandes (proficiency assessment)

Der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe muss sich den Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft insbesondere im Hinblick auf die Vergleichbarkeit erreichter Standards stellen. Insofern gilt für den fortgeschrittenen Englischunterricht, dass Fremdevaluation im Sinne von Leistungsbeurteilung nicht nur Leistung und Lernerfolg in Bezug auf die Arbeit im jeweiligen Kurs – und hier vor allem mit Blick auf kürzlich behandelte Stoffe – zu erfassen hat (achievement assessment), sondern diese auch in Beziehung setzen sollte zu allgemeinen fachlichen Standards (proficiency assessment and testing: APIEL, Cambridge Certificate, International Baccalaureate, Council of Europe: Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference). Insofern sollten sich Lehrende und Lernende derartige Außenstandards und vor allem auch die Machart

der zugehörigen Überprüfungsverfahren in regelmäßigen Abständen vergegenwärtigen und sie unterrichtlich und außerunterrichtlich zum Zweck der Selbstevaluation nutzen. So könnten sich interessierte Schülerinnen und Schüler beispielsweise selbstständig und außerhalb des Fachunterrichts auf entsprechende Prüfungen – etwa APIEL – vorbereiten, indem sie sich privat oder in der Schülerarbeitsbibliothek bzw. im Selbstlernzentrum ihrer Schule mit dem Aufbau und typischen Überprüfungsformen des jeweiligen Testverfahrens auseinander setzen. Bei Bedarf könnten diese und andere Schülergruppen entsprechend ausgelegte Aufgaben- und Übungsapparate erstellen, die die im Oberstufenunterricht gebräuchlichen Aufgabenformen ergänzen, indem sie beispielsweise Hör- und/oder Leseverstehensübungen in der Form von multiple choice, true-false-statements, matching tasks, comprehension questions oder auch testorientierte Schreibaufgaben (z. B. abstract, summary) berücksichtigen. Eine solche behutsame Erweiterung des Unterrichts durch Einbeziehung von Fremdstandards und Testverfahren zur Selbstevaluation von Lernprozessen, Lernergebnissen und Unterrichtsergebnissen kann ein wichtiger Beitrag für die Qualitätsentwicklung des Englischunterrichts der gymnasialen Oberstufe sein.

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 KMK[3)] 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.

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:

---

3) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979, i. d. F. vom 1. Dezember 1989.

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 Englisch gehören zu diesem Anforderungsbereich bezogen auf die Aspekte **comprehension/orientation/context:**
- 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 Englisch gehören dazu unter dem Aspekt **analysis**:
- 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 Englisch unter dem Aspekt **evaluation**:
- für eine **analytisch-interpretierende Aufgabenstellung (comment)**

- 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 (re-creation of text)**
  - Anschluss an den Aufgabenbereich II – Analysis
  - 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 Verarbeitungsweisen (comprehension, analysis, evaluation) 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 genügen. 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 bearbeiteten Autors. Auch Passagen aus umfangreichen Werken (Roman, Drama, Film, Hörbuch usw.), die den Schülerinnen und Schülern bei der Unterrichtsarbeit nicht als Ganzes vorgelegen 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 (z. B. […], they [Erläuterung]). Alle Streichungen und sonstigen Veränderungen sind in einer Kopie des vollständigen und unveränderten Originaltextes zu kennzeichnen, die als Anlage den Aufgabenvorschlägen beigefügt 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 Ausschnitte aus Trainingsprogrammen zu listening/viewing skills for advanced learners, Hörbüchern (talking books) bzw. Begleitcassetten zu Oberstufenmaterialien. Die jeweiligen Trainingsprogramme, Hörbücher bzw. Begleitcassetten dürfen nicht im Unterricht als Arbeitsgrundlage der Schülerinnen und Schüler vorgelegen haben.

Teiltexte (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. einsprachiges Wörterbuch) erschlossen werden können, werden in annotations 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) **Comprehension/Orientation/Context**: Diese Teilaufgabe dient der Verständnissicherung und gibt dem Prüfling Gelegenheit darzustellen, dass der (die) Ausgangstext(e) in der zentralen Aussage verstanden ist (sind).
2) **Analysis**: Schwerpunkt dieser Teilaufgabe ist die gedanklich vertiefte und deutende Bearbeitung des Ausgangstextes anhand einer fachlichen Problemstellung und mit Hilfe des gezielten Einsatzes fachlicher Methoden.
3) **Evaluation**: Schwerpunkt dieser Teilaufgabe ist die abschließende Bewertung und Auswertung der in (2) durchgeführten Untersuchung. Diese Teilaufgabe kann bearbeitet werden als
   - **comment**
   - **(re-)creation of text.**

In der jeweiligen Bearbeitungsform (comment/(re)creation of text) 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. dem Prüfling Auswahlmöglichkeiten geben; die getroffene Auswahl ist ggf. in der Bearbeitung durch den Prüfling 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 inhaltliche 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 der Prüfling einen geschlossenen Zieltext entwickeln kann nach dem schulgebundenen Textformat (essay) bzw. dass das essay-Format zur produktionsorientierten Textaufgabe hinführt.

Zieltexte

Die Bearbeitung der drei Teilaufgaben realisiert sich in

- einem geschlossenen Zieltext nach den Konventionen von schulgebundenen Textsorten bzw. von English for Academic Purposes. (1) Comprehension / Orientation / Context (2) Analysis / body (3) Evaluation, conclusion
- einem geschlossenen Zieltext im schulgebundenen Textformat 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.

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 Englisch sind folgende Aufgabenarten zulässig:

Aufgabenart A: Textaufgabe

- **Aufgabenart A1:** Die **Textaufgabe mit analytisch-interpretierendem Schwerpunkt** mit den drei Teilaufgaben (1) Comprehension/Orientation, Context, (2) Analysis und (3) Evaluation
- **Aufgabenart A2:** Die **analytisch-interpretierende Textaufgabe mit anwendungs-/produktionsorientierter Aufgabenstellung** – (1) Comprehension/ Orientation/Context, (2) Analysis als Vorbereitung und Hinführung zu (3) (re-) creation of text – anwendungs-/produktionsorientierter Aufgabenstellung.
  Die Aufgabenarten A1 und A2 können in der 3. Teilaufgabe kombiniert werden, indem die Schülerinnen und Schüler die Wahl haben zwischen analytisch-interpretierender (Evaluation/Comment) und anwendungs-produktionsorientierter (Evaluation/re-creation of text) Schwerpunktsetzung (A1/A2).

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 Aufgabenarten C und D (siehe Kapitel 4.2.2) finden im schriftlichen Abitur keine Anwendung.

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

Die Ausgangstexte für die Aufgabenarten A1 und A2 sollen für den Grundkurs im Umfang von 400 bis 600 Wörtern, für den Leistungskurs im Umfang von 600 bis 800 Wörtern liegen (im Ausnahmefall mit besonderer schriftlicher Begründung 900 Wörter im Leistungskurs). Für die Aufgabenart B sollte der schriftliche Ausgangstext im Grundkurs den Umfang von 400 Wörtern, im Leistungskurs den Umfang von 500 Wörtern 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. ein Cartoon, eine Statistik und ein Schaubild bzw. ein Foto und ein Schaubild.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

Für das Einreichen von Vorschlägen für die schriftliche Abiturprüfung gelten die folgenden verbindlichen Regelungen.

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

Für die Gestaltung des Prüfungsvorschlags gelten folgende Regelungen:

- Jeder Prüfungsvorschlag gibt 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 den Prüfling muss der Textsortenschwerpunkt deutlich sein.
- Jeder Prüfungsvorschlag gibt dem Prüfling 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 media literacy sowie der daraus sich ergebenden Festsetzungen 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 beiden Aufgaben eines Vorschlags 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 note taking

- Phase 2: Präsentation mit note taking 1
- Phase 3: Präsentation mit note taking 2.

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 des Prüflings auf den Ausgangstext zu präsentieren, entfällt die zusätzliche Arbeitszeit.

Als Hilfsmittel für alle Aufgabenarten ist in der Regel das in der Schule eingeführte einsprachige 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 Englisch 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 päd-

agogische 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 – Bewertung 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 – in der schulgebundenen Textform (Aufgabenart A1 Comprehension, Analysis, Evaluation und A2 Comprehension, Analysis) bzw. in der anwendungs-/produktionsorientierten Aufgabenstellung nach einer literarischen bzw. sach- und gebrauchstextlichem Zieltextvorgabe (Aufgabenart A2 evaluation: (re)-creation of text).

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

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 Englisch der Fall, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

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

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 – Comprehension**: Der Prüfling hat den (die) Ausgangstext(e) in wesentlichen und durch die Aufgabenstellung fokussierten Punkten verstanden.
- **Anforderungsbereich II – Analysis**: Der Prüfling kann relevantes Wissen und grundlegende Fachmethoden zur Lösung der problemorientierten Aufgabenstellung einsetzen.
- **Anforderungsbereich III – Evaluation/Comment**: Der Prüfling kann mit Rückgriff auf seine erworbenen Kenntnisse grundlegende Fachmethoden anwenden,

in dem er sie auf andere spezifische und auf allgemeine Situationen überträgt bzw. auf persönliche Erfahrungen und Werthaltungen bezieht.

Zieltext: schulgebundene Textformen: 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. Der Prüfling verfügt über ein eingeschränktes, aber doch für die Bearbeitung 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 kann der Prüfling in den folgenden Textbereichen verständlich kommunizieren:

- **Orientation/Context/Audience:** Eine Fragestellung leserorientiert mit Bezug zum (zu) Ausgangstext(en) erläutern, wesentliche Punkte des (der) Ausgangstexte(s) in einem thematischen Zusammenhang sachlich angemessen darstellen.
- **Analysis/Argumentation:** Die grundlegenden Fachmethoden anwenden mit Blick auf die leitende Fragestellung und auf wesentliche Kenntnisse im Fach, auf Formen der Belegtechnik und der vertieften Textbearbeitung.
- **Evaluation/Comment/Perspective:** 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 / (re-)creation of text:

Inhalt/Bearbeitungsweisen: Die Bearbeitung lässt erkennen, dass der Prüfling 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 kann. 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 der Prüfling mit den grundlegenden Konventionen des Zieltextes der anwendungs-/produktionsorientierten Aufgabenstellung vertraut ist und diese weitgehend produktiv anwenden kann. 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 Englisch der Fall, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

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

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 – Comprehension**: Der Prüfling hat den (die) Ausgangstext(e) in allen wesentlichen und durch die Aufgabenstellung fokussierten Punkten differenziert verstanden und kann den Text bzw. die Aufgabenstellung selbstständig in den soziokulturellen, literarischen usw. Kontext einordnen.
- **Anforderungsbereich II – Analysis**: Der Prüfling kann fundiertes Wissen und differenzierte fachmethodische Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. textanalytische Verfahren) zur eigenständigen Lösung der problemorientierten Aufgabenstellung einsetzen.
- **Anforderungsbereich III – Evaluation / Comment**: 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: schulgebundene Textformen: 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. Der Prüfling verfügt 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 kann der Prüfling in den folgenden Textbereichen klar, anschaulich und überzeugend kommunizieren:

- **Orientation / Context / Audience**: 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.
- **Analysis / Argumentation**: 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.
- **Evaluation / Comment / Perspective**: 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 / (re-)creation of text:

Inhalt/Bearbeitungsweisen: Die Bearbeitung lässt erkennen, dass der Prüfling 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 kann. 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 der Prüfling mit den Konventionen des Zieltextes der anwendungs-/produktionsorientierten Aufgabenstellung vertraut ist und diese handlungssicher und nuancenreich anwenden kann. 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.

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

Beispiele für den Grundkurs

Aufgabe GK

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

Fundstelle der Texte: Roddy Doyle, The Van, London: Minerva 1993, pp. 187–189 & extract from the film passage: "Kids".

Wortzahl bzw. Länge des Ausschnitts: 384 Wörter, 1"03’17–1"06’58 (3‘41) Film;

Abstract of film scene:
When Jimmy and Bertie sell chips to some rough youngsters outside a pub, a quarrel over the price ensues and the youths begin to shake the van, climb on the roof and try to turn it over, so that everyone in the van has to lock door and window, hide on the floor and wait until the rioting is over.

Text

There was a gang of them that hung around the Hikers car park, young fellas, from fourteen to maybe nineteen. Even in the rain, they stayed there. They just put their hoodies up. Some of them always had their hoodies up. They were all small and skinny looking but there was something frightening about them. The way they behaved, you could tell that they didn't give a fuck about anything. When someone parked his car and went into the pub they went over to the car and started messing with it even before the chap had gone inside; they didn't care if he saw them. Jimmy Sr once saw one of them pissing against the window of the off-licence, in broad daylight, not a bother on him. Sometimes they'd have a flagon or a can of lager out and they'd pass it around, drinking in front of people coming in and out of Crazy Prices, people that lived beside their parents. It was sad. When they walked around, like a herd migrating or something, they all tried to walk the same way, the hard men, like their kaks were too tight on them. But that was only natural, he supposed. The worst thing though was, they didn't laugh. All kids went through a phase where they messed, they did things they weren't supposed to; they smoked, they drank, they showed their arses to oul' ones from the back window on the bus. But they did it for a laugh. That was the point of it. It was part of growing up, Jimmy Sr understood that; always had. He'd seen his own kids going through that. If you were lucky you never really grew out of it; a little bit of kid stayed inside you. These kids were different though; they didn't do anything for a laugh. Not that Jimmy Sr could see anyway. They were like fuckin' zombies. When Jimmy Sr saw them, especially when it was raining, he always thought the same thing: they'd be dead before they were twenty. Thank God, thank God, thank God none of his own kids was like that. Jimmy Jr, Sharon, Darren – he couldn't have had better kids. Leslie – Leslie had been a bit like that, but – no.
The Living Dead, Bertie called them.

Annotations

shower: here Irish colloquial expression: group
the Hikers: the local pub
off-licence: a shop selling alcoholic drink for consumption elsewhere
Crazy Prices: a local supermarket
kaks: Irish colloquial expression: trousers

Arbeitsanweisungen

Operating out of an old van, Jimmy Rabbitte Sr, well-known to readers of The Commitments as Jimmy Jr's father, has lost his job as a builder and has just started his own fast food business with his best friend Bimbo.

1) Briefly describe the situation depicted in the passage and in the extract from the film. (**Orientation/Context**)
2) Study and compare the prose and film versions of a confrontation between adults and youths – you should focus on one of the following aspects:

- the role of dialogue and the voice of the narrator
- the use of dialect and vulgar language. (**Analysis**).

3) Discuss the presentation of growing-up in an economically depressed area of Dublin and compare it with other stories of growing-up and your own experience of urban crisis points in your community. (**Evaluation**)

Hilfsmittel: einsprachiges Wörterbuch.

Unterrichtliche Voraussetzungen

Schwerpunkt der Aufgabenstellung (vgl. Kapitel 3 Beispielsequenz) ist das Thema "Growing-up in the Urban Jungle: Ireland/Dublin – The Commitments, novel, film, music" 12/I) mit dem textsortenspezifischen Hauptaspekt "storytelling in narrative prose and film" (12/I bis 13/II). Die Lernenden sind mit landeskundlichen Spezifika – z. B. Dublin/the Republic of Ireland/soziale Minderheiten, mit der Untersuchung der Erzählsituation (point of view, inside/outside view) narrativer Texte, mit dem Vergleich der unterschiedlichen Darstellungsweisen im Roman und im Film, mit dem Vergleich gesprochener Sprache im Film und der Darstellung von gesprochener Sprache im Roman und auch mit der Ästhetik der Romane Roddy Doyles vertraut. Die Schülerinnen und Schüler sind mit wesentlichen Merkmalen des Irischen Englisch vertraut (vgl. D. Crystal, The Cambridge Encyclopedia of the English Language, Cambridge CUP 1995).

Thema und Aufgabenstellung gestatten Ausblicke auf 13/I – z. B. "Growing-up in a black ghetto in LA – BOYZ N THE HOOD", zur Lage ethnischer Minoritäten, und 13/II – z. B. die Zukunftsfragen einer humanen Gesellschaft und "Englishes/Varieties" (12/I, 13/I, 13/II).

Erwartungshorizont

Die sprachliche Leistung ist definiert nach den Anforderungen an den Zieltext in der schulgebundenen Textform – siehe Kapitel 4.2.2 und 5.3.3.

Anforderungsbereich I – Comprehension: Diese verstehenssichernde Aufgabe erfordert die aktive Auswahl von Information (reading/listening/viewing comprehension) unter dem Aspekt der dargestellten Situation bezogen auf den Text- und Filmausschnitt: the situation inside and outside the van, the difficulties the two adults have with these youngsters, escalating violence etc. Es wird ferner erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die beiden Textausschnitte in den Kontext ihres Wissens zu Roddy Doyle einordnen: Dublin/Ireland, the success of his work (novel/film). Bezogen auf die Aufgabenart B2 wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Notizen zur Bearbeitung des Filmausschnitts unter den oben angegebenen Aspekten auswerten können.

Anforderungsbereich II – Analysis: Diese analytisch-interpretierende Aufgabe gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, selbstständig den fachmetho-

dischen Vergleichsaspekt auszuwählen. Die thematische Zielrichtung ist für alle Wahlmöglichkeiten gleich: die Darstellung der Konfrontation zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen – normal youngsters vs. the Living Dead, zombies, a herd migrating, provocations, the presence and absence of humour etc.

The role of dialogue/the voice of the narrator: Mögliche Einstiegsmöglichkeiten in die Analyse können sein: in the film we have a 'live' presentation of the different voices, in the novel we have interior monologue – Jimmy is thinking about the situation, comparing these kids to his own children etc. Die Schülerinnen und Schüler kommen zu einer selbstständigen Einschätzung der unterschiedlichen Darstellungs- und Wirkungsweisen

- die Dichte des interior monologue, der Jimmy Srs Erlebnisse rafft und zusammenfasst, einen Vergleich der unterschiedlichen Gruppen von youngsters gestattet und zu einer pointierten Bewertung kommt: The Living Dead, Bertie called them
- die situative Konkretheit der Filmszene, die in unterschiedlichen Ausschnitten die Eskalation der Gewalt in der Provokation der jungen Leute darstellt, die physische Gewalt, die konkret gezeigt wird (verbal attacks & physical violence), die Gefühle der Erwachsenen – ihre Angst und Panik, die über face shot, big close-up, close-up und medium close-up vermittelt werden
- darüber hinaus können auch die unterschiedlichen Verarbeitungsprozesse thematisiert werden: Lesen/Sehen, Probleme der Innen- und Außensicht von Figuren usw.

Bezüglich der Aufgabenart B2 wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Filmpräsentation gezielt Notizen zu unterschiedlichen Einstellungen und Schnitten machen und diese hier auswerten.

The use of dialect and vulgar language: Diese Aufgabenstellung knüpft an verschiedene Zugriffe auf "Englishes" in 12/I – 13/II an. Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben zunächst das Vorkommen auffälliger und irisch markierter lexikalischer Items (z. B. young fellas, oul' ones, hoodies – typisches Diminuitiv – kaks) bzw. vulgärer Sprache
- und reflektieren den Gebrauch solcher Elemente unter den Aspekten einer realistischen Darstellung von einfacher lokal geprägter Umgangssprache als Lokalkolorit, als Mittel der Charakterisierung – eine radikale Perspektive „von unten“ – und als mögliche Provokation konservativer Leserkreise.

Darüber hinaus können sie einen direkten Bezug zum Thema – the threatening behaviour of the young fellas and threatening language – herstellen: Wodurch unterscheiden sich 'sprachlich' eigentlich Jimmy und The Living Dead? They did it for a laugh / they didn't laugh. Damit bereiten sich die Schülerinnen und Schüler auf die abschließende bewertende und erweiternde Aufgabenstellung vor. Bezüglich der Aufgabenart B2 wird erwartet, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der Präsentation der Filmszene Notizen zu einigen typischen sprachlichen Beispielen für dialect und vulgar language machen (listening for detail) und diese hier auswerten.

Anforderungsbereich III – Evaluation: In dieser wertenden Aufgabe werden die Ergebnisse der Teilaufgaben interpretierend zusammengefaßt: Als Hinsichten für eine bewertende Auseinandersetzung werden

- textübergreifende literarische und inhaltliche Aspekte genannt, damit die Lernenden die Textauschnitte auf das Motiv des Heranwachsens in anderen "stories" (z. B. The Commitments, Boyz N the Hood, Generation X, "Good Advice" oder private Lese- und Filmerfahrung) bzw. auf die eigene Lebenswelt beziehen
- dabei kann auch, bezogen auf 13/2, die Frage nach der Zukunft von Industriegesellschaften gestellt werden, in denen sich solche extremen Polarisierungen herausbilden können. Als konkrete Folien für einen Vergleich von schwierigen Lebenswelten von Jugendlichen bieten sich an: Dublin (Textauschnitt und The Commitments – novel / film und modern LA ghetto (Boyz N the Hood oder Coolios "Gangsta's Paradise" und "lyrics" von Ice-T) und soziale Brennpunkte im eigenen Umfeld.

Aufgabe GK

Sach- und Gebrauchstext, Aufgabenart A2 (analytisch-interpretierende Textaufgabe mit anwendungs-/produktionsorientierter Aufgabenstellung)

Fundstelle des Textes: Paul Auster, "A Prayer for Salman Rushdie", (first published in THE NEW YORK TIMES), The Red Notebook, London: Faber and Faber, 1995, pp. 157–159;

Wortzahl: 569 Wörter

Text

When I sat down to write this morning, the first thing I did was think of Salman Rushdie. I have done this every morning for almost four and a half years, and by now it is an essential part of my daily routine. I pick up my pen, and before I begin to write, I think of my fellow novelist across the ocean. I pray that he will go on living another twenty-four hours. I pray that his English protectors will keep him hidden from the people who are out to murder him – the same people who have already killed one of his translators and wounded another. Most of all, I pray that a time will come when these prayers are no longer necessary, when Salman Rushdie will be as free to walk the streets of the world as I am.

I pray for this man every morning, but deep down, I know that I am also praying for myself. His life is in danger because he wrote a book. Writing books is my business as well, and I know that if not for the quirks of history and pure blind luck, I could be in his shoes. If not today, then perhaps tomorrow. We belong to the same club: a secret fraternity of solitaries, shut-ins, and cranks, men and women who spend the better part of our time locked up in little rooms struggling to put words on a page. It is a strange way to live one's life, and only a person who had no choice in the matter would choose it as a calling. It is too arduous, too underpaid, too full of disappointments to be fit for anyone else. Talents vary, ambitions vary, but any writer

worth his salt will tell you the same thing: To write a work of fiction, one must be free to say what one has to say. I have exercised that freedom with every work I have written – and so has Salman Rushdie. That is what makes us brothers and that is why his predicament is also mine.

I can't know how I would act in his place, but I can imagine it – or at least I can try to imagine it. In all honesty, I'm not sure I would be capable of the courage he has shown. […]

Salman Rushdie is fighting for his life. The struggle has gone on for nearly half a decade, and we are no closer to a solution than when the fatwa was first announced. Like so many others, I wish there was something I could do to help. Frustration mounts, despair sets in, but given that I have neither the power nor the influence to affect the decisions of foreign governments, the most I can do is pray for him. He is carrying the burden for all of us, and I can no longer think of what I do without thinking of him. His plight has focused my concentration, has made me re-examine my beliefs, has taught me never to take the freedom I enjoy for granted. For all that, I owe him an immense debt of gratitude. I support Salman Rushdie in his struggle to win back his life, but the truth is that he has also supported me. I want to thank him for that. Every time I pick up my pen, I want to thank him**.** (1993)

Annotations: —

Arbeitsanweisungen

1) Place the text in the context of the Salman Rushdie 'case'. (**Orientation / Context**)
2) Describe the link between Paul Auster and Salman Rushdie and investigate some stylistic features of this 'prayer' and their effects on the reader. (**Analysis**)
3) Write a letter to the editor in response to Auster's 'prayer'.
   (**Evaluation / re-creation of text**)

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Vorausetzungen

Schwerpunkt der Aufgabenstellung ist das Thema "Problems of multicultural societies" (13/I) mit dem textsortenspezifischen Hauptaspekt "The language of newspaper reporting – issues, styles and rhetoric", der in unterschiedlicher Akzentuierung in den letzten beiden Jahren (12/I – 13/II) kontinuierlich bearbeitet wurde. Die Lernenden sind mit dem Hintergrund der Ereignisse um Salman Rushdie vertraut und haben exemplarisch seine Kurzgeschichte "Good Advice" (1994) gelesen. Paul Auster kennen die Schülerinnen und Schüler als Mitautor des Drehbuches zum Film SMOKE (1995).

Die Schülerinnen und Schüler sind seit der Jahrgangsstufe 11 mit vielfältigen Formen des anwendungs- und produktionsorientierten Schreibens vertraut: letter to the editor, keeping a personal diary (in various well-defined phases), storytelling, poetry projects, hot chair, various forms of reader orientation, of expressing personal opinion, collecting useful phrases from a text etc.

Thema und Aufgabenstellung gestatten Ausblicke auf 12/I – z. B. Generation X, topical issues in the news, 12/II – z. B. Salman Rushdie as an author torn between two cultures, oder auf 13/II – Zukunftsfragen einer humanen Gesellschaft.

Erwartungshorizont

Die sprachliche Leistung in den Teilaufgaben 1) und 2) ist definiert nach den Anforderungen an den Zieltext in der schulgebundenen Textform – siehe Kapitel 4.2.2 und 5.3.3. Zu den spezifischen Anforderungen in der Teilaufgabe 3) – anwendungs- /produktionsorientierte Bearbeitung – siehe unten.

Anforderungsbereich I – Comprehension: Zur Reaktivierung von Weltwissen und Sicherung des Textverstehens ordnen die Schülerinnen und Schüler den Text in den Zusammenhang der politischen Ereignisse ein:

- the conflict between 'liberal' Western culture and 'fundamentalist' culture
- The Satanic Verses, the fatwa
- biographical notes on the two writers
- reference to the writers' work.

Sie setzen die Akzente selbständig und entscheiden auch, welche Elemente des Textes sie zur Kennzeichnung des „Falls“ heranziehen.

Anforderungsbereich II – Analysis: Diese analytisch-interpretierende Aufgabenstellung zielt auf

- die thematische Vertiefung der Textbearbeitung, da sich die Lernenden in einen ihnen fremden Erfahrungsbereich begeben müssen – Darstellung der Welt der Autoren: z. B. We belong to the same club, Tätigkeiten, Leiden und Werte, die sie verbinden – z. B. To write a work of fiction, one must be free to say what one has to say; darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler die Beziehung zwischen Auster und Rushdie unter dem Aspekt support / help untersuchen
- die analytische Verknüpfung von Form und Inhalt in der selbstständigen Anwendung fachmethodischer Arbeitsweisen der Stilanalyse. Es wird zunächst erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler eigenständig Merkmale der Textform prayer erarbeiten – z. B. "a solemn request or expression of thanks to God or to an object of worship", "a fixed form of words used for this" oder "a thing for which one hopes very much" (ADVANCED LEARNER'S, s.v. prayer) – und konkret am Ausgangstext belegen. Dabei klären sie, dass Auster einerseits seine Praxis des täglichen Gebets für Salman Rushdie beschreibt, dass er aber andererseits Elemente des Gebets in seinem Text aktiv einsetzt: formelhafte Wiederholung von pray in der doppelten Bedeutung von 'beten' / 'bitten' und 'danken', Verwendung von sprachlichen Mitteln anspruchsvoller gehobener und feierlicher bzw.

pathetischer Schriftsprache (z. B. a secret fraternity of solitaries, arduous, predicament, he is carrying the burden, his plight) in Verbindung mit sehr einfacher persönlich eindringlicher Darstellung – z. B. Kontrast von komplexer Syntax und höchst einfachem Satzbau.

Anforderungsbereich III – Evaluation: re-creation of text: Diese anwendungs- bzw. produktionsorientierte Aufgabe zur Bewertung und Einordnung des Textes fordert die Lernenden auf, sich auf Problemzonen multikultureller Gesellschaften (z. B. soziale, ökonomische, kulturelle Disparitäten) zu beziehen und die ästhetische Wirkung von Austers 'Gebet' in eigener Textproduktion wertend zu beschreiben. Mögliche Fragehorizonte für die Aufgabenstellung sind z. B.: Wie steht es mit einem wirklichen Dialog zwischen 'westlichen Liberalen' und 'fundamentalistischen' Moslems'? Was sind die Grenzen eines solchen Dialoges (z. B. Freiheitsbegriff in Austers Text)? Was ist für die Zukunft zu erwarten – Konvergenz ("cocktail") der Kulturen oder wachsender ökonomisch-ideologischer 'Kalter Krieg'? Kann Austers schlichtes und eindringliches 'Gebet' in seiner meditativen Qualität ein Beitrag zur Befriedung sein? Oder ist Austers Beitrag ein typisches Beispiel für eine westlich-ethnozentrische Sehweise, die mit keinem Wort auf die Position der 'fundamentalistischen Antagonisten' (z. B. "the people who are out to murder him", "the decisions of foreign governments") im „Fall“ Rushdie eingeht?

Zieltext – letter to the editor: Im Grundkurs darf nicht erwartet werden, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Fragestellungen in den Feinheiten eines förmlichen letter to the editor nachgehen werden. Es wird erwartet, dass sie sich ein oder zwei Inhaltsaspekte herausgreifen und diese aus der Position der Betroffenheit oder kritischer Distanzierung eines Lesers darstellen und dabei ihre eigene Position deutlich herausarbeiten – den persönlichen soziokulturellen Kontext, den Anlass, sich in dieser Form zu äußern, im Textbezug skizzieren, einen zentralen Aspekt herausgreifen und argumentativ bearbeiten und zu einer abschließenden wertenden Perspektivierung kommen. In der stilistischen Ausgestaltung sind die Schülerinnen und Schüler nicht gebunden, solange sie die Konventionen des öffentlichen Schreibens wahren – den Autor und die möglichen Adressaten als Gegenüber achten, den eigenen Standpunkt belegen usw.

Beispiele für den Leistungskurs

Aufgabe LK

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

Fundstelle des Textes: Arundhati Roy, The God Of Small Things, London: Flamingo, 1997, S.124–26: extract from Chapter 5

Wortzahl: 695

In this passage, Rahel, one of the main characters in the novel, returns to her home town in southwestern India after some years and is looking at the river:

Text

Once it had had the power to evoke fear. To change lives. But now its teeth were drawn, its spirit spent. It was just a slow, sludging green ribbon lawn that ferried fetid garbage to the sea. Bright plastic bags blew across its viscous, weedy surface like subtropical flying-flowers.
The stone steps that had once led bathers right down to the water, and Fisher People to the fish, were entirely exposed and led from nowhere to nowhere, like an absurd corbelled monument that commemorated nothing. Ferns pushed through the cracks.
On the other side of the river, the steep mud banks changed abruptly into low mud walls of shanty hutments. Children hung their bottoms over the edge and defecated directly onto the squelchy, sucking mud of the exposed river bed. The smaller ones left their dribbling mustard streaks to find their own way down. Eventually, by evening, the river would rouse itself to accept the day's offerings and sludge off to the sea, leaving wavy lines of thick white scum in its wake. Upstream, clean mothers washed clothes and pots in unadulterated factory effluents. People bathed. Severed torsos soaping themselves, arranged like dark busts on a thin, rocking, ribbon lawn.
On warm days the smell of shit lifted off the river and hovered over Ayemenem like a hat.
Further inland, and still across, a five-star hotel chain had bought the Heart of Darkness.
The History House (where map-breath'd ancestors with tough toe-nails once whispered) could no longer be approached from the river. It had turned its back on Ayemenem. The hotel guests were ferried across the backwaters, straight from Cochin. They arrived by speedboat, opening up a V of foam on the water, leaving behind a rainbow film of gasoline.
The view from the hotel was beautiful, but here too the water was thick and toxic. No swimming signs had been put up in stylish calligraphy. They had built a tall wall to screen off the slum and prevent it from encroaching on Kari Saipu's estate. There wasn't much they could do about the smell.
But they had a swimming pool for swimming. And fresh tandoori pomfret and crêpe suzette on their menu.
The trees were still green, the sky was blue, which counted for something. So they went ahead and plugged their smelly paradise – God's Own Country they called it in their brochures – because they knew, those clever Hotel People, that smelliness, like other people's poverty, was merely a matter of getting used to. A question of discipline. Of Rigor and Air-conditioning. Nothing more.
Kari Saipu's house had been renovated and painted. It had become the centerpiece of an elaborate complex, crisscrossed with artificial canals and connecting bridges. Small boats bobbled in the water. The old colonial bungalow with its deep verandah and Doric columns, was surrounded by smaller, older, wooden houses – ancestral homes – that the hotel chain had bought from old families and transplanted in the Heart of Darkness. Toy Histories for rich tourists to play in. Like the

sheaves of rice in Joseph's dream, like a press of eager natives petitioning an English magistrate, the old houses had been arranged around the History House in attitudes of deference. "Heritage," the hotel was called.

The Hotel People liked to tell their guests that the oldest of the wooden houses, with its airtight, panelled storeroom which could hold enough rice to feed an army for a year, had been the ancestral home of Comrade E.M.S. Namboodiripad, "Kerala's Mao Tse-tung," they explained to the uninitiated. The furniture and knick-knacks that came with the house were on display. A reed umbrella, a wicker couch. A wooden dowry box. They were labelled with edifying placards that said Traditional Kerala Umbrella and Traditional Bridal Dowry-box.

So there it was then, History and Literature enlisted by commerce. Kurtz and Karl Marx joining palms to greet guests as they stepped off the boat.

Comrade Namboodiripad's house functioned as the hotel's dining room, where semi-suntanned tourists in bathing suits sipped tender coconut water (served in the shell), and old communists, who now worked as fawning bearers in colourful ethnic clothes, stooped slightly behind their trays of drinks.

Annotations

Throughout her novel the author creates the language she requires. This also accounts for her slightly idiosyncratic use of capital letters.

corbelled: (here used as a verb) supported by corbels (= stones projecting from a wall to support sth) – **Ayemenem**: small town in the state of Kerala – **Heart of Darkness**: The narrator refers to the abandoned rubber estate that the hotel chain bought as the Heart of Darkness (an allusion to a novelette by Joseph Conrad) or as Kari Saipu's – the former proprietor's – estate. – **History House**: house in the middle of Kari Saipu's estate, also referred to as Kari Saipu's house – **Cochin**: large town in Kerala – **Joseph**: figure in the Old Testament and the Koran – **Mao Tse-tung**: first leader of the Chinese Communist Party who proclaimed China a People's Republic (1949); died in 1976 – **Kurtz**: main character in Heart of Darkness, a captain who becomes insane because of his greed and the jungle

Arbeitsanweisungen

1) Outline the key problems this extract from Arundhati Roy's novel deals with. **(Orientation / Context)**
2) Analyse how the site and the encounter of Indian culture with Western culture are depicted in the extract. In doing so, pay special attention to the diction employed. (**Analysis**)
3) You have a choice here. Choose one of the following items:

a) Discuss the presentation of the mixed blessings commercialized tourism may bring about and compare it with your own experience.
b) Write a prose text from the perspective of a tourist staying at the hotel. (**Evaluation/Re-creation of Text**)

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

In der Unterrrichtssequenz "From Utopia to the Present – Limits to Liberty" (13/I) wurden – am Beispiel des kanadischen Romans The Handmaid's Tale – für die Handlung konstitutive ökonomische, soziale und kulturelle Entwicklungen erarbeitet und hinterfragt. Ein weiterer Schwerpunkt im Bereich „Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte“ lag in der Reflexion in Bezug auf die eigene und fremde Kulturen. Im Bereich „Umgang mit Texten und Medien“ lagen Schwerpunkte bei analytisch-interpretierenden Zugängen zum Roman sowie produktionsorientierten und kreativen Arbeitsformen.

Zur Bearbeitung der Aufgabe werden ferner Kenntnisse zum Themenbereich "Commonwealth and Decolonization" aus dem Halbjahr 12/II vorausgesetzt, als vornehmlich afrikanische Entkolonialisierung, deren soziale Auswirkungen auf Kolonialmacht und einheimische Bevölkerung sowie daraus resultierende psychische Verwerfungen oder Identitätskrisen behandelt wurden. Im Bereich „Interkulturelles Lernen“ boten literarische Texte afrikanischer Autoren Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit "African lifestyles, traditions and values", so dass hier auf grundlegende, auf einen anderen Schauplatz transferierbare Einsichten und Erkenntnisse zurückgegriffen werden kann.

Erwartungshorizont

Die sprachliche Leistung ist definiert nach den Anforderungen an den Zieltext in der schulgebundenen (bzw. für Aufgabe 3b anwendungs-/produktionsorientierten) Textform – siehe Kapitel 4.2.2 und 5.3.3.

Anforderungsbereich I – Comprehension: Der Textausschnitt ist in einer dichten, bilder- und assoziationsreichen Sprache und mit einem sehr differenzierten Wortschatz verfasst, so dass die Schülerinnen und Schüler als besondere Fähigkeit in dieser verstehenssichernden Aufgabe nachzuweisen haben, die angesprochenen Kernprobleme komprimiert und im schulgebundenen Textformat wiederzugeben. Dabei sollte in ihrem Beitrag z. B. verarbeitet sein – contrast between the dirty, increasingly lifeless river and the vivacity and elegance on the hotel premises, – dirt on the river banks, water pollution, – atrocious hygienic and sanitary conditions put up with rather calmly on the part of the local population, – hotel management trying to attract well-off tourists and to distract them from the environment.

Anforderungsbereich II – Analysis: Die Wortschatzanalyse erfordert methodische Kompetenzen des Interpretierens und Klassifizierens anhand einer komplexen literarischen Textpassage, z. B.: – the description of the river and the town with its people rendering an atmosphere of sluggishness, decay (e.g. 'fetid, sludging, viscous, dribbling mustard streaks') and death ('teeth drawn, spirit spent'); – lack of orientation or determination hinted at in the description of the river banks (e.g. 'from nowhere to nowhere, absurd … monument that commemorated nothing, cracks') and in the behaviour of the local population, – the hotel grounds suggesting dynamics or speed ("speedboats, crisscrossed").

Im Bereich der Metaphorik können die Schülerinnen und Schüler auch den Gegensatz zwischen dem "thick white scum" der Abwässer und dem "rainbow[!] film of gasoline" hervorheben. Die künstliche Anlage des modernen Hotelkomplexes, in dem Authentizität oder Identität nicht angestrebt werden, kann nachgewiesen werden in der Darstellung der Landschaft ("crisscrossed with artificial canals") oder der Architektur: different houses newly arranged without respect of native styles or social evolution ("Toy histories for rich tourists to play with"). Eine besonders aufmerksame Beobachtung würden die Kritik und die Konnotationen in der metaphorischen Beschreibung der neuen Häuseranordnung ("like a press of eager natives petitioning an English magistrate, … arranged … in attitudes of deference") und die anschließende Erwähnung des Hotelnamens darstellen. Eine gute Analyse geht ansatzweise darauf ein, dass die Hotelleitung mit der Anordnung der Häuser einheimischen Stils um den Bungalow absichtlich oder unabsichtlich koloniale Machtstrukturen reproduziert, oder dass sie bereit ist, unverfälschtes regionales Kunsthandwerk (z. B. "dowry box") einem Gästewunsch nach oberflächlicher Information unterzuordnen ("edifying placards" mit der Aufschrift "Traditional Kerala Umbrella").

Anforderungsbereich III – Evaluation:

a) Hier oder schon unter (2) könnten die Schülerinnen und Schüler die Beschreibung des Hotelkomplexes als Ausgangspunkt nehmen: the ironies that former Communists' houses now house wealthy travellers from Capitalist societies and that revolutionaries of the past, dedicated to disowning owners, now serve them with extreme friendliness ("fawning bearers … stooped slightly behind their trays of drinks"). Dass das Hotelpersonal "ethnic clothes" trägt, mag als weiteres Anzeichen dafür gesehen werden, dass die "mixed blessings" des kommerziellen Tourismus internationalen Luxus mit vorgeblichem Interesse an lokaler Kulur und Tradition zu verbinden versuchen. Aspekte, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler diskutierend und bewertend auseinandersetzen, könnten sein: – the opportunity to get to know distant or foreign places, – connections between travel and plain entertainment,- ecological problems of mass tourism, – ambivalent influences on local culture; – jobs in tourism, (limited) positive influence on the local job market; – the necessity of leisure, recreation and of changes in perspective usw. Die Evaluation der Schülerinnen und Schüler sollte klar strukturiert und prägnant formuliert sein sowie Beispiele aus eigenem Wissen oder Erfahrungen beinhalten.

b) Durch die Ausführungen in den Anforderungsbereichen I und II sind die Schülerinnen und Schüler vertraut mit einer eindringlichen Darstellung (und zwar durchgehend negativ konnotiert, z. B. "ferried fetid garbage to the sea"). Im Sinne der Komplementarität analytisch-interpretierender und anwendungs-/produktionsorientierter Zugangsweisen ermöglicht die Aufgabe einen Perspektivwechsel, die Wahl einer Erzählperspektive sowie die Reflexion im narrativen Modus (unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens). Die hier geforderte Perspektive ergibt sich insbesondere insofern, als im analytischen Teil die Bildersprache und Ambivalenz der Darstellung des Hotels bereits erarbeitet wurden. Weitere Chancen für die Bearbeitung der Aufgabe liegen darin, die Person des Touristen auszuwählen (Amerikaner, Japanerin o. ä.).

Aufgabe LK

Sach- und Gebrauchstext, Aufgabenart A2 (analytisch-interpretierende Textaufgabe mit produktionsorientiertem Schwerpunkt)

Fundstelle: Hillary Rodham Clinton, "Talking it over", The First Lady's Weekly Column, November 4, 1997, Internet: http://www.whitehouse.gov/WH/EOP/First_Lady/html/columns/HRC1104.html

Wortzahl: 803 Wörter

Text

Two years ago, during a visit with Bill to Northern Ireland, I shared a pot of tea with Joyce McCartan. A Belfast mother who had lost her youngest son and more than a dozen relatives to sectarian fighting, Joyce was determined to bring Protestant and Catholic women together to work for peace and a better future for their children. At the end of our visit, Joyce gave me the teapot we used because I was impressed by how it had kept our tea so warm.

Not long after we met, Joyce passed away. Last week, I took that teapot, which I use every day in the private kitchen at the White House, back to Northern Ireland when I delivered the inaugural Joyce McCartan Memorial Lecture at the University of Ulster.

I took it with me to remind the women of Northern Ireland that the issues all women discuss over a pot of tea and the issues that matter most to families – how we care for and protect our children – are the issues that unite us all. Joyce liked to call herself "a family feminist" because strengthening families was at the root of her efforts.

I have been privileged to travel widely on behalf of our nation. In these travels, I have had the opportunity to meet many of the world's leaders. Yet it's often in small groups – sitting around a kitchen table, sipping tea with women like Joyce, sharing concerns and talking about our families – that I've learned the most valuable lessons. And one of those lessons is that an extraordinary power is unleashed when ordinary women reach out to their neighbors and find common ground – when they begin working together to lift up themselves, their families and their communities.

In Northern Ireland, countless women like Joyce McCartan have endured the loss of loved ones to the Troubles – and then moved on, refusing to give in to bitterness or dwell in the past. Joyce started the Women's Information Drop-In Center, a safe place where women of all backgrounds and beliefs could come together. Other community organizations, like the National Women's Council of Ireland, are working toward the same end.

These straightforward efforts to share grief across sectarian lines have blossomed into dynamic alliances to end poverty and violence. When the women of Northern Ireland have come together, they have spoken out and demanded political action – to advance not the interests of individual groups but the issues that affect all the people of Northern Ireland: health care, education, job training and peace. These women recognize that while the violence that plagues Northern Ireland has ancient

roots, it is fueled, in large measure, by a lack of economic and educational opportunity.

On this visit, I saw how peace can and must be Northern Ireland's destiny. I had the chance to see many of the same women I met two years ago. Though they may attend different churches on Sunday, they all say the same silent prayer for a child to return home safely from school or for a husband to make it back safely from work. Though they belong to different religions, seven days a week, their families struggle with the same deep-rooted causes of violence – poverty, limited education, unemployment. For the women I met with, love of family and hope for the future run deeper than calls to hatred.

I felt this same commitment when I met with a group of young people. We gathered in Belfast's beautiful new Waterfront Hall, a state-of-the-art cultural center that had been built by Protestants and Catholics alike. They had come together for a province-wide forum to discuss ways to empower young people. For them, widening the circle of economic and educational opportunity was the key to peace and stability. As one young woman said, her generation was determined that their children would not have to "grow up in an environment where you were afraid to walk on the wrong side of the street."

Joyce McCartan, I imagine, would feel warmly about those words. After all, it was courageous souls like her who showed the young people in the audience the way toward a better, more peaceful future. To be sure, no one should have any illusions about how hard the road to peace will be. But as I told people in Dublin, Belfast and London, my husband is committed to standing by those who take risks for peace. Joyce McCartan was a risk taker. So are the men and women gathered around the table at the peace talks today. I hope they are not only talking about serious political issues but also sharing quiet asides about their lives and relearning how much they have in common. And I hope they are doing so over a cup of tea.

Annotations

Two years ago …: visit to Northern Ireland by U.S. President Bill Clinton and his wife in December, 1995 – **Drop-In Center**: to drop in = to pay a short or casual visit – **state-of-the-art**: using the most modern or advanced techniques and methods

Arbeitsanweisungen

Hillary Rodham Clinton writes a weekly column that is published in numerous newspapers and on the Internet.

1) State what Hillary Rodham Clinton points out about the troubled past of the Northern Ireland conflict, and sketch the historical background which the reader needs to understand her allusions. **(Orientation/Context)**
2) Explain how Hillary Rodham Clinton strives to render this newspaper column appealing. You should consider the structural and stylistic features of the text as well as the expressedly feminine perspective (9–11 et al.) **(Analysis)**
3) Write a short answering column for a local or regional newspaper in which you discuss to what extent Hillary Rodham Clinton may be right in claiming "the same deep-rooted causes of violence" to be "poverty, limited education, unemployment" (36–37). **(Evaluation: Re-creation of text)**

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die vorliegende Aufgabe stützt sich auf Vorarbeiten in den Kurshalbjahren 12/II und 13/I. Im Kurshalbjahr 12/II wurden im Ramen des Themas The "Troubles" in Northern Ireland (anhand von fiktionalen und non-fiktionalen Texten sowie Video-Material) Erscheinungsformen des Konflikts im Alltag der Bevölkerung behandelt; außerdem wurden kurz das Beispiel der Guildford Four herangezogen und (in der historischen Perspektive) die Bedeutung mehrerer Ereignisse, z. B. von 1690, exemplarisch analysiert. Schließlich werden bei den Prüflingen neben Erkenntnissen und Hintergrundwissen aus einer Reihe zu Gender Roles (13/I) insofern Kenntnisse aus der Behandlung von Zeitschriftenartikeln, z. B. aus einer Unterrichtsreihe zu Massenmedien (13/I) vorausgesetzt, als der Prüfungstext viele strukturelle und stilistische Merkmale aufweist, die für Beiträge in Illustrierten und Nachrichtenmagazinen – etwa editorial, news story, human interest story, column – konstitutiv sind.

Erwartungshorizont

Die sprachliche Leistung ist definiert nach den Anforderungen an den Zieltext in der schulgebundenen (bzw. für Aufgabe 3 anwendungs-/produktionsorientierten) Textform – siehe Kapitel 4.2.2 und 5.3.3.

Anforderungsbereich I – Orientation/Context: Diese verstehenssichernde Aufgabe erfordert die aktive Auswahl von Information und ermöglicht die selektive Einführung in den historischen Hintergrund zur Klärung der Ausgangssituation.

Hillary Clinton erwähnt: "sectarian fighting" (2–3, 25) causing the loss e.g. of Ms McCartan's son and relatives – old roots of current violence (29–30) fostered by lack of educational and economic opportunities – violence caused by lack of jobs, scarce education and poverty (35–37) – bringing about the necessity of the present peace talks –

Zum historischen Hintergrund sollten die Schülerinnen und Schüler wesentliche Entwicklungslinien skizzieren: discrimination against large parts of the Catholic population, hence militant actions by smaller Catholic and subsequently Protestant groups (e.g. IRA, UDA, …).

Anforderungsbereich II – Analysis: Im Rahmen einer Wirkungsanalyse gibt diese analytisch-interpretierende Aufgabe den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, selbstständig Akzente für eine Struktur- und Stilanalyse zu setzen; in diesem Zusammenhang ist die „weibliche Sichtweise“ der Verfasserin zu berücksichtigen:

- **structure**: popular journalists' method of captivating a reader's attention by **structural means**, i.e. sequence of personal scene (1–12), general widening of the perspective and background information (13–38), next personal scene adding further features to the issue (39–45), conclusion/appeal (46–53); the enlivening and illustrating effect of **quotations**; the **recurrent teapot motif**

- **style:** comparatively simple diction and syntax (few abstract terms, several enumerations); concise statements as bases for conclusions, e.g. "Joyce McCartan was a risk taker" [50] and the final sentence; personalization of an issue (Joyce McCartan's character = key to solution)
- **"feminine" perspective:** the **recurrent teapot motif** symbolizing attitudes and emotions such as cosiness, harmony, ease and relaxation, warmth; focus on a woman paying a visit to women and on the common concerns of women, the emphasis on 'family values' while playing down the impact of political and historical phenomena etc.

Anforderungsbereich III – Evaluation: Re-creation of Text: Die Schülerinnen und Schüler sollten Methodenkompetenzen der Textproduktion unter dem besonderen Aspekt der Textform (Antwortkolumne) nachweisen. Diese schließen einen sachgerechten Adressatenbezug ("local or regional newspaper") und die Beachtung der Konventionen der Meinungsäußerung und argumentativen Auseinandersetzung ein. Inhaltlich sollten die Schülerinnen und Schüler darauf eingehen, inwieweit Hillary Clintons These stichhaltig ist, dass die politischen Ursachen der "Troubles" in "poverty, limited education, unemployment" liegen. Darüber hinaus könnte die von der Verfasserin akzentuierte „weibliche Sichtweise“ kommentiert werden. Dabei sollten die Ausführungen präzise, kohärent und widerspruchsfrei sein.

Aufgabe LK

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

Fundstellen: JANICE CASTRO, "Disposable Workers" TIME Magazine, March 29th, 1993, p. 42 (CD-ROM edition); Central Statistical Office (Ed.); Social Trends, Vol. 24, 1994, p.59

Wortzahl: 492 Wörter

Text

(…) Even as its economy continues to recover, the U.S. is increasingly becoming a nation of part-timers and free-lancers, of temps and independent contractors. This "disposable" work force is the most important trend in business today, and it is fundamentally changing the relationship between Americans and their jobs. For companies large and small, the phenomenon provides a way to remain globally competitive while avoiding the vagaries of market cycles and the growing burdens imposed by employment rules, antidiscrimination laws, health-care costs and pension plans. But for workers, it can mean an end to the security and sense of significance that came from being a loyal employee. One by one, the tangible and intangible bonds that once defined work in America are giving way.

Every day, 1.5 million temps are dispatched from agencies like Kelly

Services and Manpower–nearly three times as many as 10 years ago. But they are only the most visible part of America's enormous new temporary work force. An additional 34 million people start their day as other types of "contingent" workers. Some are part-timers with some benefits. Others work by the hour, the day or the duration of a project, receiving only a paycheck without benefits of any kind. The rules of their employment vary widely and so do the attempts to label them. They are called short-timers, per-diem workers, leased employees, extra workers, supplementals, contractors–or in IBM's ironic computer-generated parlance, "the peripherals" They are what you might expect: secretaries, security guards, salesclerks, assembly-line workers, analysts and CAD/CAM designers. But these days they are also what you'd never expect: doctors, high school principals, lawyers, bank officers, X-ray technicians, biochemists, engineers, managers – even chief executives.

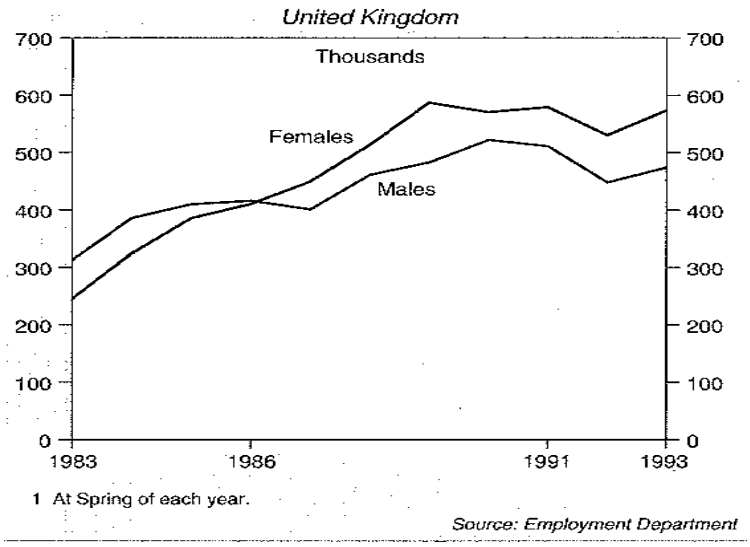
The number of people employed full time by FORTUNE 500 companies has shrunk from 19% of the work force two decades ago to less than 10% today. Almost overnight, companies are shedding a system of mutual obligations and expectations built up since the Great Depression, a tradition of labor that said performance was rewarded, loyalty was valued and workers were a vital part of the enterprises they served. In this chilly new world of global competition, they are often viewed merely as expenses. Long-term commitments of all kinds are anathema to the modern corporation. […]

As the underpinnings of mutual commitment crumble, time-honored notions of fairness are cast aside for millions of workers. Working temp or part time often means being treated as a second-class citizen by both employers and permanent staff. Says Michelle Lane, a former temp in Los Angeles: "You're just a fixture, a borrowed thing that doesn't belong there." Being a short-timer also can mean doing hazardous work without essential training, or putting up with sexual and racial harassment. Placement officers report client requests for "blond bombshells" or people without accents. Says an agency counselor: "One client called and asked us not to send any black people, and we didn't. We do whatever the clients want, whether it's right or not" (…)

Statistical Information

from: Central Statistical Office (Ed.); **Social Trends**, Vol. 24, 1994, p.59:

a) People with a second job[1]: by sex.



b) Temporary[1] employees: by gender and reason for taking temporary job[2], Spring 1995

Reasons	Males	Females	All
Could not find a permanent job	51.5%	37.8%	44.2%
Did not want a permanent job	19.2%	34.5%	27.4%
Had a contract which included a period of training	4.3%	5.7%	7.3%
Other reasons	21.9%	23.3%	22.6%
All persons in temporary jobs (=100%) (thousands)	720	827	1,547

Annotations

1) Temporary employees are those who assess themselves to have either a seasonal, temporary or casual job or a job done under contract or for a fixed period.
2) As a main job.

Source: Labour Force Survey, Central Statistical Office

Arbeitsanweisungen

1) Outline the major developments in the British and American labour markets as they are described in the article, diagram and chart. **(Comprehension)**
2) Critically analyse the different sources of information and the journalist's attitude towards "Disposable Workers" as it becomes obvious in her language and her line of thought. **(Analysis)**
3) How do you think these trends will affect highly industrialized societies as a whole? **(Evaluation)**

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Aufgabe greift auf Wissens- und Fertigkeitsbestände zurück, die im Zusammenhang einer landeskundlichen Unterrichtsreihe "American Dreams and Nightmares", entwickelt wurden. Eine Sequenz innerhalb dieser Unterrichtsreihe hatte den inhaltlichen Schwerpunkt in der Kontrastierung und Problematisierung des 'Puritan work ethos' im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Themas "The Changing Face of Work".

Außerdem wurde im Rahmen einer Reihe zu Mass Media in Present-Day Britain die "investigative news story" als eine dominante Textform besonders der "quality press" behandelt. Ihre Orientierung auf faktische Berichterstattung und ihr argumentativer Aufbau sind konstitutive Merkmale auch anderer Textsorten, die im wissenschaftlichen Diskurs, aber auch im beruflichen Alltag eine wichtige Rolle spie-

len. Statistische Informationen wurden in ihren unterschiedlichsten Formen auch in anderen Unterrichtsreihen analysiert (Diagramme, Piktogramme).

Erwartungshorizont

Der Originaltext von Janice Castro aus TIME Magazine wurde um einen Abschnitt von 80 Worten gekürzt, in dem einige Auswirkungen der "long-term commitments" genannt und mit einem Interviewzitat verbunden werden. Für das Verständnis der Gesamtaussage des Textes ist diese Passage ohne Belang.

Die sprachliche Leistung ist definiert nach den Anforderungen an den Zieltext in der schulgebundenen Textform (vgl. Kapitel 4.2.2 und 5.3.3).

Anforderungsbereich I – Comprehension: Diese verstehenssichernde Aufgabe zielt darauf ab, relevante Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt aus den verschiedenartigen Materialien zu erarbeiten. Methodisch wird für diese Aufgabe die geordnete Analyse von Statistiken in Form von Grafiken und Tabellen vorausgesetzt. Dabei sind zum amerikanischen Arbeitsmarkt folgende Informationen summarisch zu berücksichtigen: Increase in the number of part-time or temporary employees, significance of this development (trend becomes noticeable at a time of economic recovery generally considered to generate more job opportunities; trend affects all types of businesses and occupations regardless of qualification), its background (companies trying to develop a competitive edge over rivals in a global market or to reduce risks in market cycles). Zum britischen Arbeitsmarkt (und möglicherweise auch im übrigen Europa) sind in Diagramm und Tabelle ähnliche Entwicklungen festzustellen: e.g. the restructuring of European economies, the trend from manufacturing to service industries, will necessarily lead to more part-time work, as it is in the service sector that a greater flexibility is required.

Anforderungsbereich II – Analysis: In Bezug auf das Diagramm arbeiten die Schülerinnen und Schüler folgende Aspekte heraus: visualization of trends and statistical data; their relationship to gender and time. In Bezug auf die Tabelle geht es v. a. um den Aspekt: precise segmentation of figures as regards the reasons for taking temporary jobs and noticeable gender-specific developments. Sie setzen dies ab vom geschriebenen Text und verweisen auf: use of examples and quotations, vivid description and expressing one's opinion. Der zweite Teil der Aufgabe konzentriert sich auf den Text. Hier ist die Position der Verfasserin deutlich herauszuarbeiten und zu begründen. Die Schülerinnen und Schüler verweisen auf die von der Autorin erwähnten teils euphemistischen, teils abwertenden Bezeichnungen für Teilzeitarbeiter (e.g.: "per diem workers, short-timers, leased employees") und erkennen ihre Haltung als skeptisch-distanziert und von Bedauern geprägt ("One by one, the tangible and intangible bonds that once defined work in America are giving way"). Sie arbeiten heraus, dass die beiden zitierten Personen aus unterschiedlichen Positionen der Betroffenheit die kritische Sichtweise der Autorin unterstützen.

Anforderungsbereich III – Evaluation: In dieser begründeten und geordnet darzustellenden Stellungnahme könnten die Schülerinnen und Schüler die folgenden Aspekte einbeziehen: widening gap between rich and poor (the "working poor"), increasing marginalisation of greater sections of society, threat to (social) consensus; more people will never experience job satisfaction or acquire some sort of work

ethos, which come with greater responsibility and security; alienated attitude to work. Sie sollten diese strukturiert und möglichst an Beispielen konkretisiert darlegen.

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

beweisen kann.

Der Prüfling soll in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden. Der erste Prüfungsteil deckt mindestens zwei der drei Anforderungsbereiche Comprehension / Orientation / Context, Analysis und Evaluation 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. 300 Wörtern (literarischer bzw. Sach- und Gebrauchstext)
- **Aufgabenart B**, d. h. die **analytisch-interpretierende Bearbeitung** einer **Textvorlage** (etwa 200 Wörter) **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.

Aufgrund der Bedeutung, die der gesprochenen Sprache für die Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten im fremdsprachlichen Lehrgang zukommt, und aufgrund des besonderen Stellenwertes von medialen Fähigkeiten und Fertigkeiten empfieht es sich, besonders die Möglichkeiten der **Aufgabenart B2** für die Gestaltung des ersten Prüfungsteils zu nutzen.

Neben den inhaltlichen und methodischen Anforderungen an die Bearbeitung der komplexen Aufgabenstellung hat die selbstständige fremdsprachliche Darstellung besonderes Gewicht. Wie in Kapitel 2 und 3 ausgeführt, entwickeln die Schülerin-

nen und Schüler ein gesichertes Repertoire von Strategien sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten der zusammenhängenden, sach- und adressatenorientierten mündlichen Darstellung (vgl. Kapitel 3.4.3 Progressionen Oral Presentation Skills), 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 der Prüfling Gelegenheit hat, inhaltliche und methodische Kenntisse und Fähigkeiten bezogen auf alle Bereiche des Faches nachzuweisen.

- Dabei kommt im fremdsprachlichen Lehrgang der aktiv-gestaltenden Teilnahme am Prüfungsgespräch besondere Bedeutung zu (siehe Kapitel 3.2.1 Progressionen: Spoken Interaction)
- sicherer Rückgriff auf fachliches und inhaltliches Orientierungswissen
- eine geübte Darstellung im Register English for Academic Purposes
- 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.

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: • Textsorten: freier Vortrag, förmliches Prüfungsgespräch • grundlegende Sprachfunktionen: beschreiben, erklären, schlussfolgern, bewerten Fachsprachlicher Diskurs	Geläufigkeit	Differenziertheit	Richtigkeit
	II. Sprachwissen: • analytisch-anwendungsorientiert • Wissen über Sprache	Richtigkeit	Themenbezogene Angemessenheit	Reichhaltigkeit
Interkulturelles Lernen	• soziokulturelle Themen und Inhalte • Language and cultural awareness	Richtigkeit	Themenbezogene Angemessenheit	Reichhaltigkeit
Umgang mit Texten	Merkmale von Sach- und Gebrauchstexten und literarischen Texten Textanalytische Verfahren • thematischer Aufbau • soziokultureller Kontext • analyt. Verfahren zum Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten und literarischen Texten • stilistische Merkmale • register Interpretation • 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 • Umgang mit Textvorlage, Beispielen, Schaubildern, Notizen usw.		

5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Vorschlag für die mündliche Abiturprüfung – Grundkurs

Literarischer Text, Aufgabenart A1 (analytisch-interpretierend)

Fundstelle des Textes: T. Coraghessan Boyle, The Tortilla Curtain (1995), New York: Penguin, 1996, pp. 43–44

Delaney Mossbacher, a house owner in Arroyo Blanco Estates, a private housing community in the hills northeast of Los Angeles, is attending a neighbourhood meeting about the question whether to set up a fence around the Estate with a guarded gate. He is watching Jack Cherrystone, who has just begun to speak.

Wortzahl: 310

Text

"Who are we kidding here?" he demanded in a voice that thundered through the speakers like the voice of God on High. Jack Cherrystone was a little man, barely five and a half feet tall, but he had the world's biggest voice. He made his living in Hollywood, doing movie trailers, his voice rumbling across America like a fleet of trucks, portentous, fruity, hysterical. Millions of people in theaters from San Pedro to Bangor churned in their seats as they watched the flashing images of sex and mayhem explode across the screen and felt the assault of Jack Cherrystone's thundering wallop of a voice, and his friends and neighbors at Arroyo Blanco Estates sat up a little straighter when he spoke. "I'm as liberal as anybody in this room – my father chaired Adlai Stevenson's campaign committee, for christsakes – but I say we've got to put an end to this."

A pause. The whole room was riveted on the little man on the dais. Delaney broke out in a sweat.

"I'd like to open my arms to everybody in the world, no matter how poor they are or what country they come from; I'd like to leave my back door open and the screen door unlatched, the way it was when I was a kid, but you know as well as I do that those days are past." He shook his head sadly. "L.A. stinks. The world stinks. Why kid ourselves? That's why we're here, that's why we got out. You want to save the world, go to Calcutta and sign on with Mother Teresa. I say that gate is as necessary, as vital, essential and un-do-withoutable as the roofs over our heads and the dead bolts on our doors. Face up to it", he rumbled. "Get real, as my daughter says. Really, truly, people: what's the debate?"

Annotations

San Pedro: a town in the Los Angeles harbor area – **Bangor**: a town in Maine – **Adlai Stevenson** (1900–65): U.S. politician and Democratic presidential candidate in 1952 and 1956 – **for christsakes** (nfml): for Christ's sake – **Mother Teresa**: a nun (1910–1997) who all her life helped dying people in Calcutta, India, and was awarded the Nobel Peace Prize in 1979.

Arbeitsanweisungen

1) Point out what Jack Cherrystone suggests to his fellow residents and why. (Comprehension)
2) Analyse in detail the impression that Cherrystone makes on his neighbours and the ways in which it is rendered in this text passage. (Analysis)
3) Explain the sources of his vision in ll. 13–15 with significant examples from the historical and social development of the United States. (Analysis)

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die vorliegende Aufgabe stützt sich auf Vorarbeiten in den Kurshalbjahren 12/II und 13/I. Im Kurshalbjahr 12/II wurden im Rahmen des Themas American Dreams – American Nightmares Mythos und Realität des amerikanischen Traums anhand verschiedener Materialien untersucht (u. a. die Motive der open frontier und der open door, vgl. Emma Lazarus, "The Great Colossus", der Westen z. B. anhand von John Fords Filmversion der Kurzgeschichte "The Man Who Shot Liberty Valance" von Dorothy M. Johnson u. a.) und an mehreren gesellschaftlichen und ethnischen Gruppen (z. B. Hispanics) exemplifiziert. Eine Teilsequenz in 13/II ("Megalopolis – a place to live? Greater London in Transition") nahm am Beispiel London Migrationsbewegungen, soziale Veränderungen in einzelnen Wohnvierteln durch Fort- und Zuzüge (die sich auch auf Harlem/New York City u.v.a. übertragen lassen) und Pendler in den Blickpunkt.

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 – Comprehension: Die Prüflinge wählen aus dem Textabschnitt die Informationen zu Cherrystones Gedankengang und seiner Argumentation aus und stellen sie knapp und geordnet dar. Da die Zeiten sich geändert hätten, müssten nun auch selbst liberal eingestellt Mitmenschen einsehen, dass man sich vor den negativen Einflüssen der Außenwelt zu schützen habe, denn die gute alte Zeit des freien Lebens und der Offenheit gegenüber jedermann sei unwiederbringlich vorbei.

Anforderungsbereich II – Analysis: Von den Schülerinnen und Schülern wird in dieser analytisch-interpretierenden Aufgabe u. a. erwartet, dass Cherrystone verglichen wird mit Naturgewalten und dem traditionellen Gottesbild eines stimmgewaltigen alten Mannes, der weit über den Niederungen menschlichen Lebens thront. Entsprechend zieht Cherrystone die ungeteilte Aufmerksamkeit aller auf sich und verursacht bei Mossbacher, dem narrator, sogar einen Schweißausbruch.

In scheinbarem Gegensatz zu seiner wenig beeindruckenden äußeren Erscheinung vermittelt er als Medienpersönlichkeit Assoziationen an die Filmbilder, die er mit seiner weithin bekannten Stimme begleitet. Eine besondere Leistung wäre das Herausarbeiten der ironischen Distanz (des Autors oder Erzählers; in diesem Textausschnitt nicht eindeutig ermittelbar), die aus Wendungen und Wanderungen in Z. 4–7 spricht ("portentous, fruity, hysterical", San Pedro<CA>Southwest – Bangor<ME> Northeast, "flashing images of sex and mayhem explode").

Anforderungsbereich II/III – Analysis/Evaluation: Hier sollten die Schülerinnen und Schüler unter konkretem Bezug auf den Text (etwa "save the world", "dead bolts on our doors") aussagekräftige Beispiele aus der geschichtlichen, kulturellen und sozialen Entwicklung der USA anführen und ausdeuten (z. B. das weit verbreitete Selbstverständnis der USA als Zufluchtsort der Bedrängten und Beladenen, die geographisch-politische Expansion im späten 18. und im 19. Jahrhundert, frühe Immigrationspolitik, Mythos des grenzenlosen Westens und Lebens in unbegrenzter persönlicher Freiheit – u. a. "When you see your neighbor´s fence, it is time to move on" – demographische Veränderungen durch starken Zuzug aus Mexico und Asien und hohe Geburtenraten unter Hispanics). Methodisch wäre etwa die Zuhilfenahme einer Kartenskizze (des nordamerikanischen Kontinents mit Flüssen etc.) zur Präsentation z. B. der Westexpansion sinnvoll.

Im Textbezug der Repräsentativität und Relevanz der vom Prüfling herangezogenen Beispiele und Präzision der Kenntnisse liegen Kriterien für die Bewertung der Prüfungsleistung. Eine besondere Leistung könnte darin bestehen, auf Elemente aus der Mentalitäts- und Geistesgeschichte zu rekurieren, z. B. auf die verbreitete kulturelle Verklärung eines mythischen, idyllischen Lebens "in the country" gegenüber der „verdorbenen“ Großstadt.

Zum zweiten Teil der Prüfung (Prüfungsgespräch)

Weiterführung des Themas der vorbereiteten Aufgabe

In his play True West, Sam Shepard portrays the American "West" around Los Angeles, too. The setting is similar to that of this text extract. Could you give some examples of this and show how this "West" has changed considerably from the 'good old days'? **(Context/Analysis)**

Ausweitung in Richtung z. B. auf das setting des Stücks (Los Angeles, Neubausiedlung, Coyotengeheul), das Verhalten Lees – des Cowboys und vorgeblichen „Naturburschen“ (er hat zwar lange in der Wüste gelebt, ist aber Einbrecher und stiehlt elektrische Geräte)-, oder z. B. der Hinweis auf Austins Ausruf "There's no such thing as the West anymore! It's a dead issue! It's dried up …" (Scene 6).

Ausweitung des Prüfungsgesprächs in größere fachliche Zusammenhänge

Not only in Mossbacher's Los Angeles, but in other countries or cultures, too, people often live together with those of similar social or cultural backgrounds, so that specific neighbourhoods evolve such as Spanish Harlem in New York or, as we saw in class, Clapham or Camden Town in London. Please consider some of these examples and explain why such neighbourhoods develop, and why they change from time to time. **(Context/Analysis)**

V. a. finanzielle, kulturelle, verkehrsmäßige, psychologische Erwägungen sind anzuführen und zu erläutern; aus den Ausführungen des Prüflings und der Wahl seiner Beispiele ergeben sich weitere Gesprächspunkte dieser Phase.

Such ways of living together or separately can be subjects of studying "otherness", as they often shape and determine images and stereotypes of ethnic or social groups. Remember what we found out about American images of other cultures and e.g. foreign images of Americans: To what extent are such images of other cultures or countries helpful, to what extent are they dangerous? **(Analysis/Evaluation)**

Erste Orientierung in einer komplexen Welt, andererseits Verallgemeinerung, Verzerrung der Wahrheit und Verstellung des offenen Blicks.

So how, in the light of this, might somebody answer Jack Cherrystone's final question? **(Evaluation)**

Vorschlag für die mündliche Abiturprüfung – Leistungskurs

Aufgabenart B2 in Verbindung mit einem mehrfach kodierten Textausschnitt (audiovisuell vermittelter Text)

Fundstelle der Texte

a) Extract from the TV News Summary in Breakfast with Frost, BBC, June 28, 1998 (4')
b) Nick Hornby, Fever Pitch (1992), London: Indigo, 1996, pp. 40–41

Wortzahl: b) 199

Texte

a) Paul Newman's report in the news summary of Breakfast with Frost (BBC TV), 28.6.98]
b) With his friend Rat, the 13-year-old narrator has come to watch an Arsenal football match in the "Schoolboys' Enclosure", where schoolboys can watch at a very low price.

The small, narrow section of terrace was in fact a breeding ground for future hooligans, tough kids from Finsbury Park and Holloway either too small or too poor to watch from the North Bank where their big brothers stood. Rat and I didn't take any notice of them for the first few weeks; after all, we were all Arsenal fans together, so why should we be worried? Yet something separated us. It wasn't our accents – neither of us was particularly well-spoken. But it may have been our clothes, or our haircuts, or our clean, lovingly folded scarves, or our fervent pre-match scrutiny of the programme, which we kept spotless in an inside pocket or a duffle bag.

We left a couple of minutes before the end of the Derby game, when Arsenal were winning 2–0 (Kelly and Radford, one in each half). A couple of black boys (black boys! Flipping heck!), maybe our age, but yards taller and from a different planet – the planet Real Life, the planet Secondary Modern, the planet Inner City – jostled us as we walked past; my heart skipped a couple of beats and I made for the exit. They followed.

Annotations

Finsbury Park and Holloway: areas of Northeast London, near the Arsenal football ground – **Derby**: Derby County, a Premier Division team

Arbeitsanweisungen

1) Outline the reasons given in the TV broadcast for hooliganism and riots during the 1998 Football World Cup in Marseille/France on June 27, 1998. **(Comprehension)**
2) Examine how the BBC increases the authenticity of the news item and judge to what extent they succeed in doing so. **(Analysis/Evaluation)**
3) Analyse how the narrator in the novel extract tries to explain the black boys' aggressive behaviour. **(Analysis)**

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die vorliegende Aufgabe stützt sich auf Vorarbeiten in den Kurshalbjahren 12/II und 13/II. Im Kurshalbjahr 12/II wurden im Rahmen des Themas "Commonwealth and Decolonization" anhand des Beispiels Nigerias koloniale und postkoloniale Strukturen erarbeitet und daraus resultierende unterschiedliche Weltanschauungen und Werte hinterfragt (vgl. Curriculum 12/II.1: "Negotiating values across cultural borders").

In "Megalopolis – a place to live? Greater London in Transition" (13/II) wurden u. a. Aspekte des gesellschaftlichen und sozialen Kontextes und Lebensbedingungen in verschiedenen Stadtteilen Londons analysiert. Im Themenbereich urban violence

wurde dabei Hintergrund- und Orientierungswissen zu Aggressionstheorien zusammengestellt, präsentiert und problematisiert (mögliche Erklärungsmodelle: angeborene Aggressivität, Frustrationsaggression, angebliche Ähnlichkeiten zu Aggressivität unter Tieren, Verteidigung von Hierarchie oder Territorium usw.). Ähnlich wie schon in 12/II stand methodisch das Erschließen von Sach- und Gebrauchstexten unterschiedlicher Formate im Mittelpunkt, vor allem von TV-Nachrichtensendungen und -Dokumentationen.

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.

Von den Schülerinnen und Schülern werden hier methodisch Fähigkeiten der textanalytischen Interpretation sowie der Analyse der Bildsprache im Fernsehen erwartet. Die Präsentation ihrer medienspezifischen Arbeitsergebnisse sollten sie mit einfachen grafischen Mitteln unterstützen (Skizzen, OHP-Folie oder Tafel).

Anforderungsbereich I – Comprehension: Folgende Hauptursachen könnten sinngemäß herangezogen werden: "… the police tried to restore order after England fans became embroiled in a series of disturbances. Several hundred England supporters had spent the day drinking … The trouble began when an England fan was injured after he climbed onto the roof of a passing car and fell off. Other fans then reacted angrily and made claims that the driver deliberately drove away at speed … last night they (i.e. the police) were adopting what you might describe as a softly-softly approach …"

Anforderungsbereich II/III – Analysis/Evaluation: Die Schülerinnen und Schüler sollten mittels angefertigter Notizen sowie unter Einbeziehung ihrer Kenntnisse zur Struktur von Nachrichtensendungen und zur Bildsprache in Film und TV (z. B. Kamerabewegungen, Bildaufteilung, Beziehung zwischen Vorder- und (ggf. Studio-Hintergrund) die Authentizität etwa wie folgt begründen: Bilder vom Vortag werden mit Kommentar unterlegt, der Reporter steht während der Direktschaltung am Schauplatz des Geschehens, Archivbilder ergänzen sein Gespräch mit dem Moderator im Studio. Der Moderator setzt für den Reporter scheinbar unvorbereitete Impulse. Z. T. sind sein Text und die Bilder genau aufeinander abgestimmt.

Außerdem sollten sie z. B. anhand angefertigter (Storyboard-)Skizzen Bildausschnitte kommentierend präsentieren. Für die eigene Beurteilung sollten die Schülerinnen und Schüler die Qualität des Materials (visuelle Gestaltung, Verhältnis von Informationsgehalt und audiovisueller Aufbereitung) medienkritisch kommentieren.

Anforderungsbereich II – Analysis: Aus Nick Hornbys Buchausschnitt können Schülerinnen und Schüler an aussagekräftigen Belegen heranziehen: die enge Tribüne, den Neid gegenüber den „Großen“ und Wohlhabenden, die den Eintritt für die Haupttribüne bezahlen können, das adrette Auftreten des Erzählers und seines Freundes ("lovingly folded", "scrutiny", "spotless") sowie den diffusen Eindruck in Z. 11f. ("the planet Real Life, the planet Secondary Modern, the planet Inner City").

Zum zweiten Teil der Prüfung (Prüfungsgespräch)

Weiterführung des Themas der vorbereiteten Aufgabe

Do you believe that the TV news item and the boy's narrative have captured the essential causes of hooliganism in our time? **(Analysis/Evaluation)**

Möglich: Begründetes Abwägen der genannten Ursachen, Hinweis auf hier nicht genannte Rivalität gegenüber anderen Mannschaften und ihren Fans oder auf „grundlose“ Aggressivität gegenüber Ordnungskräften "for its own sake".

Ausweitung des Prüfungsgesprächs in größere fachliche Zusammenhänge

You will recall what we found out about potential explanations of aggressivity among humans. Can our knowledge about such theories explain the events in the news and in the novel? **(Analysis)**

Frustrationsaggression (ggf. hohe Eintrittspreise bei großen Spielen, vgl. a. Z. 11f.) und 'Verteidigung von Hierarchie oder Territorium' (vgl. Z. 2) könnte der Prüfling im Gespräch hierauf anwenden. Eine besondere Leistung wäre die Erwähnung, dass die Hautfarbe (Z.10) die Jungen voneinander unterscheidet, und ein entsprechender Erklärungsversuch.

Where may black families living in London originally have come from and why? **(Context)**

Hinweis auf frühere britische Kolonialgebiete in Afrika und der Karibik und auf mögliche Ursachen (Hoffnung auf soziale Verbesserungen, politische Gründe, Familienzusammenführung u. a.)

Such families will have gone through quite a number of social and cultural changes in their new British homes. **(Context/Analysis)**

Erläuterung der kulturellen Unterschiede anhand von Beispielen etwa aus Nigeria oder anderen afrikanischen Staaten (12.2) und auch literarischen Zeugnissen, der sprachlichen Probleme anhand von Beispielen (African English u. a.). Sonst kann speziell nachgefragt werden.

Point out some cultural elements that coloured people have brought with them to the U.K. and that have been adopted or have entered the mainstream. **(Context/Analysis)**

Ggf. knappe Erläuterung von kulturellen Phänomenen (z. B. in Musik, Sport, Gastronomie).

Try to define how far foreigners, e.g. from Nigeria, might be tempted to adapt to life in British society and what they might refrain from. **(Evaluation)**

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; Schwerpunkte der Arbeit in den Angleichungskursen) sowie
- der Sicherung gleicher Lernvoraussetzungen für die Kurswahl zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 (Leistungskurswahl)
- einer eventuellen späteren Kurszusammenlegung
- 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 ggfs. 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 den Handreichungen im Unterricht
- Absprachen zu besonderen Lernleistungen unter Berücksichtigung der Beispiele aus den Handreichungen im Unterricht
- Absprachen hinsichtlich der Einrichtung, Ausstattung und Nutzung von Selbstlernzentren bzw. einer Fremdsprachenwerkstatt.

Ferner obliegen der Fachkonferenz folgende Aufgaben u. a. in der Ressourcennutzung:
- Beratung über Lehr- und Lernmittel (z. B. Oberstufen-Reader, Präsenzbibliothek)
- Koordination der Nutzung moderner Kommunikationsmöglichkeiten wie E-Mail und Internet
- Erfahrungsaustausch über Entwicklungen im Fach Englisch sowie Fortbildungsplanung
- Absprachen über den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und Fremdsprachenassistenten.

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 Englisch 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 bzw. außerschulischen Institutionen wie British Council oder Amerikahaus
- Konzeptionen flexibler bilingualer Phasen mit Anwendungsmöglichkeiten des Englischen im Sachfachunterricht
- Einführung fachbereichsbezogener „Lernkonferenzen“ zur Diskussion und Umsetzung innovativer methodischer Lernsituationen im Unterricht
- Koordination inhaltlich-thematischer Profilsetzungen, z. B.
  - Ausstellungen, Präsentationen von Unterrichtsvorhaben
  - englisches Schultheater
  - Podiumsdiskussionen mit native speakers als Inhaltsexperten
- Initiierung der Teilnahme an Fremdsprachenwettbewerben, EU-Programmen sowie Möglichkeiten, Sprachzertifikate zu erwerben (z. B. Cambridge Certificate, APIEL).

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 Englisch kann dies bedeuten
- Absprachen über Unterrichtsvorhaben und Maßstäbe der Leistungsbewertung
- Auswertung schriftlicher und mündlicher Abiturprüfungen
- Absprachen über die Nutzung nationaler wie internationaler Tests für die Selbstevaluation der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 4.4)
- Auswertung internationaler Hochschulzulassungstests wie APIEL im Unterricht.

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 Englischunterrichts 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 vorhersagbare spezifische Informationen aus Alltagstexten 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 native speakers zu beteiligen und eigene Positionen zu vertreten. Sie können in klarer und detaillierter Form Sachverhalte über ein breiteres Spektrum von Themen aus den eigenen 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 Aufwerksamkeit 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 , 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.	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.

Register

Abiturprüfung, 69, 88, 89, 90, 103, 108, 110, 111, 114, 116, 118, 148
  mündliche, 61, 101, 102, 104, 138, 141, 144
  schriftliche, 89, 110, 112, 113, 114, 119
Absprache, 73, 78, 79, 149, 150, 151
Anforderungsbereich, 88, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 118, 121, 123, 125, 126, 129, 130, 133, 134, 137, 138, 139, 142, 143, 146
  wissenschaftspropädeutischer, 47
Arbeiten
  berufsbezogenes, 8
  eigenverantwortliches, 64, 72
  fächerverbindendes, 10, 43
  fachübergreifendes, 150
  kooperatives, 11, 41, 77, 78, 149
  methodisches, 104
  projektorientiertes, 43
  wissenschaftspropädeutisches, 50
Arbeitsergebnis, 39, 42, 43, 50, 60, 61, 63, 65, 82, 106, 146
Arbeitsorganisation, 59, 67
Arbeitsprozess, 62, 63, 65, 100, 104
Arbeitstechnik, 8, 11, 13, 45, 54, 61, 62, 64, 65, 104, 106, 109
Arbeitsvorhaben
  längerfristiges, 43
Arbeitswelt, 22, 24, 25
Aufgabenart, 65, 66, 93, 94, 95, 113, 115, 116, 118, 138
Aufgabenfeld
  gesellschaftswissenschaftliches, 71
  mathematisch-naturwissenschaftliches, 6
  sprachlich-literarisch-künstlerisches, 6, 71, 72
Aufgabenstellung
  analytisch-interpretierende, 91, 109, 125
  anwendungs-/produktionsorientierte, 93, 95, 96, 110, 113, 116, 117, 119, 123, 126
  komplexe, 8, 13, 31, 40, 50, 55, 59, 61, 63, 74, 95, 101, 109, 138
  problemorientierte, 59, 60, 95, 116, 118
Aufgabentyp, 66, 74, 150
Aufgabenvorschlag, 112, 114
Ausgangstext
  audiovisueller, 94, 113
  schriftlicher, 94, 113

Beratung, 88, 106, 150
Betriebspraktikum
  internationales, 55
Beurteilung, 36, 66, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 115, 116, 140, 146
Beurteilungsbereiche, 65, 89, 98, 100, 101, 106
Beurteilungskriterium, 18, 139, 140
Bewerten, 15, 84
Bewertung
  abschließende, 92, 111
Bewertungsmaßstab, 88, 150
Bildung
  allgemeine, 51
  wissenschaftspropädeutische, 52
Bildungsgang
  bilingualer, 79

Computer, 23, 36, 50, 78
Curriculum
  schulinternes, 72

Darstellung, 12, 18, 20, 31, 32, 35, 44, 46, 62, 69, 87, 88, 92, 93, 96, 102, 103, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 126, 130, 138, 139
  bildliche, 17, 62, 94, 113, 138
  mündliche, 88, 140
  statistische, 94, 113
  szenische, 43, 85
Deutsch
  Kooperation mit dem Fach Deutsch, 10, 11, 16, 27, 65, 69, 83
Dimension
  ästhetische, 11, 35
  europäische, 26
  historische, 48, 50, 68, 72, 82
Diskursfähigkeit
  fachliche, 69

Einführungsphase, 73
Erdkunde
  Kooperation mit dem Fach Erdkunde, 69
Erwartung
  gesellschaftliche, 105
Erwartungshorizont, 115, 121, 125, 129, 133, 137, 142, 146
Evaluation, 42, 47, 50, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 74, 80, 81, 83, 87, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 126, 128, 130, 132, 134, 136, 137, 138, 144, 145, 146, 147, 150, 151
Exkursion, 9, 77

Facharbeit, 50, 53, 59, 65, 66, 69, 72, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 99, 100, 150

Fachkonferenz, 54, 55, 73, 77, 79, 80, 97, 99, 149, 150, 151
Fachprüfungsausschuss, 148
Fachsprache, 5, 35, 49, 50, 83, 91, 95, 96, 100, 117, 119
Fachunterricht, 10, 43, 67, 69
Fähigkeit
  kommunikative, 14, 15, 16, 44
  methodische, 43
  sprachliche, 12, 44, 138
Fehler, 46, 156
Feldarbeit, 69
Fernsehen, 6, 34, 35, 44, 49, 63, 91, 111, 146, 152
Fertigkeit
  kommunikativ, 7
  methodische, 30
Film, 5, 6, 14, 32, 40, 42, 44, 49, 66, 78, 80, 81, 110, 119, 121, 124, 146, 152
Französisch
  Kooperation mit dem Fach Französisch, 11, 73
Fremdsprache, 6, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 38, 43, 50, 55, 60, 69, 73, 105
  fortgeführte, 6, 9
  moderne, 7, 29
Fremdsprachenerwerb, 42
Fremdsprachenunterricht, 38, 69
Fremdstandards, 76, 78, 105, 107
Funktion
  ästhetische, 96, 117
  didaktische, 12

Gattung
  literarische, 72
Gebrauchstext, 97, 109, 123, 131, 134, 138
Genehmigungsunterlagen, 114
Gesamtnote, 98, 116
Geschichte
  Kooperation mit dem Fach Geschichte, 10, 11, 37, 38, 68, 69, 110, 154
Gestaltung
  eigenständige, 93, 96, 112
  sprachliche, 15
  visuelle, 37, 39, 146
Gliederung, 139
  stichwortartige, 61, 102
Grammatik, 19, 21, 23, 75, 117, 118
Grundkurs, 9, 33, 44, 70, 71, 72, 73, 94, 113, 119, 126, 141
Grundlagenwissen
  wissenschaftspropädeutisches, 51
Gruppenarbeit, 43, 59, 60, 63, 64, 65, 85, 103, 104, 105
  arbeitsteilige, 82
Gutachten, 100, 115

Handeln
  fremdsprachliches, 9, 10
  gemeinschaftliches, 43
  kommunikatives, 7, 34, 53
  sprachliches, 12, 22, 41, 71, 78
Handlungsfähigkeit
  interkulturelle, 6, 7, 12, 22, 24, 29, 68
Hausaufgabe, 60, 63, 64, 100, 102, 103
Hilfsmittel, 19, 49, 66, 108, 115, 121, 124, 128, 133, 136, 142, 145
Hochschulreife
  allgemeine, 108

Inhalten
  soziokulturelle, 64, 104
Internet, 6, 26, 40, 50, 62, 64, 87, 91, 111, 131, 132, 150
Interpretation, 59, 85, 103, 140, 146
Interview, 18, 24, 53, 58, 59, 62, 66, 92, 106

Kenntnisse
  differenzierte, 27, 28, 48, 71
  elementare, 117
  erweiterte, 42
  erworbene, 8, 23, 116
  fachliche, 95
  fachübergreifende, 89
  grammatische, 21
  historische, 73
  methodische, 89
  soziokulturelle, 44, 47
  sprachliche, 89
  übertragbare, 54
  vermittelte, 88
  vertiefte, 6
Klausur, 54, 65, 66, 88, 89, 91, 95, 98, 99, 100, 111, 114, 115
Kolloquium, 148
Kommunikation
  ästhetisch-orientierte, 15, 35, 53, 54, 86
  authentische, 9, 23
  berufsorientierte, 5, 15, 71
  fremdsprachliche, 74
  interkulturelle, 8, 14, 48, 72, 87
  mündliche, 14, 34, 61, 78, 100, 101
  schriftliche, 46
  sprachliche, 8, 17, 22, 23
  wissenschaftsorientierte, 15, 33, 50, 84
Kommunikationstechnologie, 36, 42
  neue, 50
Kompetenz, 36
  fachliche, 66, 68
  fachspezifische, 71
  fachsprachliche, 69
  interkulturelle, 28
  kommunikative, 100
  methodische, 9, 21, 41, 129
  sprachliche, 41, 50

Kontext
  globaler, 6, 38
  historischer, 26, 48, 82, 85, 86, 91
  internationaler, 44
  literarischer, 15
  schulischer, 61
  sozialer, 87, 145
  soziokultureller, 13, 22
Kooperation, 67, 151
Korrektheit
  fachsprachliche, 88
  sprachliche, 100
Korrektur, 18, 19, 63, 89, 95, 98, 99, 102, 112, 115
Korrekturzeichen, 98
Kreativität, 52, 89, 101
Kultur
  anglophone, 5, 6, 8, 27, 36, 42
  eigene, 27, 32
  fremde, 27, 28, 32, 86, 87, 129
Kunst
  Kooperation mit dem Fach Kunst, 11, 15, 68, 69
Kurshalbjahr, 79, 89, 133, 139, 142, 145
Kursprofil, 79

language awareness, 11
language learning awareness, 13, 19, 52, 74, 106
Latein
  Kooperation mit dem Fach Latein, 73
Lebenswelt
  eigene, 27, 123
  mehrsprachige, 7
Lehrplan, 25, 77, 149
Leistung, 28, 66, 69, 72, 74, 88, 90, 93, 97, 100, 101, 104, 106, 115, 116, 118
  besondere, 143, 147
  eigenständige, 103, 104
  erbrachte, 67, 88, 148
  inhaltliche, 95, 116
  schriftliche, 100, 103
  sprachliche, 95, 96, 97, 98, 105, 116, 121, 125, 129, 133, 137
  unzureichende, 116
Leistungsanforderung, 89, 140
Leistungsbewertung, 88, 103, 104, 106, 149, 150, 151
Leistungskurs, 33, 44, 48, 49, 50, 70, 71, 72, 73, 94, 112, 113, 126, 144
Lernen
  eigenes, 20, 27, 41, 42, 50, 53, 79, 101, 105
  eigenverantwortliches, 41, 53, 63
  fächerverbindendes, 10
  fachliches, 51
  fremdsprachliches, 8, 28, 106
  interkulturelles, 8, 11, 19, 23, 24, 30, 32, 34, 41, 54, 78, 130
  kooperatives, 8, 43
  projektorientiertes, 67
  selbstbestimmtes, 8, 22, 36, 60
  sprachliches, 7, 42, 43, 50, 64, 77, 78
Lernerfolgsüberprüfung, 72, 150
  kontinuierliche, 100
Lernergebnis, 89, 105
Lernfortschritt, 51, 63
  individueller, 43, 64, 71
Lerninhalte, 12, 43, 63, 115
Lernkompetenz
  soziale, 43
Lernleistung
  besondere, 69, 148, 150
Lernprozess, 8, 9, 16, 20, 21, 38, 43, 52, 53, 54, 55, 59, 63, 73, 107
  eigener, 30, 42, 50, 52, 105
  fächerverbindender, 43
  fremdsprachlichen, 16, 75, 106
Lernsituation, 10, 12, 13, 24, 26, 29, 44, 51, 53, 54, 60, 71, 75, 103, 151
Lernstrategie, 6, 75
  individuelle, 42
Lesen
  analytisches, 48
  detailliertes, 48
  orientierendes, 48
  suchendes, 48
Literatur, 6, 11, 14, 15, 20, 30, 31, 32, 33, 40, 72
  Kooperation mit dem Fach Literatur, 6, 11, 14, 15, 20, 30, 31, 32, 33, 40, 72

Material
  authentisches, 9, 34, 41, 55, 84
  statistisches, 81, 87
media literacy, 9, 36, 37, 55, 60, 81, 114
Medien
  audiovisuelle, 36, 37
  elektronische, 41
  neue, 64
Methode
  fachliche, 8, 59, 91, 93, 111, 112
  fachspezifische, 27, 68, 92, 150
  fachübergreifende, 52, 68
Methoden, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 24, 27, 28, 30, 41, 44, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 72, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 93, 95, 104, 109, 110, 112, 114, 140
Methodenkompetenz, 29
Methodenkompetenzen
  fachliche, 41
Methodenreflexion, 61, 68, 102

Mittel
ästhetisch-sprachliches, 92, 110
rhetorisches, 96, 97, 117, 119
sprachliches, 7, 16, 19, 20, 46, 117, 118, 125, 156, 157
Musik
Kooperation mit dem Fach Musik, 11, 37, 40, 68, 69, 147
Muttersprache, 5, 8, 9, 20, 21, 23, 24, 50, 60

Naturwissenschaften, 5, 15, 68
Normen, 7, 20, 23, 28, 46, 96, 98, 103, 116, 117, 118, 156
Note, 89, 98, 115, 116, 118

Obligatorik, 43, 44, 149
Operation
kognitive, 16, 30

Perspektive
historische, 27, 33, 48, 110, 133
Perspektivwechsel, 8, 24, 27, 32, 47, 86, 92, 110, 130
Pluralität
kulturelle, 6, 8, 27, 32, 47
Präsentation, 19, 37, 38, 41, 43, 59, 60, 61, 63, 65, 76, 80, 82, 84, 85, 86, 102, 105, 106, 114, 115, 122, 140, 143, 146
Präsentationsleistung, 100
presentation skills, 46, 54, 55, 56, 60, 61, 64, 71, 74, 75, 78, 86, 102
Progression, 45, 46, 52, 54, 55, 61, 73
Projekt
fächerverbindendes, 40, 43, 69
interdisziplinäres, 55
Projektarbeit, 50
Projektunterricht, 67, 68, 69
Protokoll, 15, 50, 53, 62, 85, 100, 103
Prüfung, 108, 111, 138, 139, 143, 147
mündliche, 100, 138, 139, 140
schriftliche, 115, 138, 139
Prüfungsanforderungen, 116, 118
einheitliche, 108
Prüfungsaufgabe, 108, 119, 139, 140, 141
Prüfungsgespräch, 87, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147
Prüfungsleistung, 108, 139, 143
schriftliche, 115
Prüfungsvorschlag, 114, 115

Qualifikationsphase, 49, 73, 74, 77, 78, 87, 89, 90, 95, 112, 114, 139
Qualitätsentwicklung, 8, 88, 99, 105, 107, 151
Qualitätssicherung, 88, 104, 105

Referat, 46, 50, 61, 62, 100, 102, 103, 155
Reflexion, 6, 18, 21, 22, 23, 24, 28, 47, 52, 53, 54, 55, 67, 70, 71, 74, 78, 82, 84, 86, 87, 106, 110, 129, 130
kritische, 92
Richtigkeit
sprachliche, 88, 99
Richtlinien, 10, 51, 73

Sachverhalt
komplexer, 15, 45, 46, 154, 155
soziokultureller, 91, 111
Schülerleistung, 104, 105
eigenständige, 102
erwartete, 115
individuelle, 88, 148
Schülerorientierung, 41, 52
Schulprofil, 67
Schulprogramm, 43, 73, 150
Schulprogrammentwicklung, 79, 150
Schwerpunkt
analytisch-interpretierender, 93, 113, 126
Schwerpunktsetzung
thematische, 80, 149
Selbstevaluation, 78, 105, 106, 107, 151
Sequentialitätsprinzip, 73
Sequenzbildung, 73, 75, 77, 78, 80
Sicherung, 63, 64, 65, 74, 87, 104, 125, 149
Simulation, 74, 78, 87
Sozialwissenschaften
Kooperation mit dem Fach Sozialwissenschaften, 10, 11, 69
Spanisch
Kooperation mit dem Fach Spanisch, 27
Sport
Kooperation mit dem Fach Sport, 147
Sprachbewusstheit, 21, 50, 64, 104
Sprache
eigene, 7, 21, 31, 101
englische, 5, 7, 11, 23, 27, 73
fremde, 28
geschriebene, 24, 153
gesprochene, 12, 20, 90, 121, 138, 152
Spracherwerb
eigener, 21, 31, 101
systematischer, 41
Sprachkompetenz, 5, 33, 36, 37, 39, 101
Sprachreflexion, 10, 11, 17, 41, 50, 86, 87, 101
Sprachrichtigkeit, 20, 96, 98, 115, 116, 117, 118
Sprachverwendung
authentische, 36
berufliche, 7
Sprechen
adressatenbezogenes, 61, 102
dialogisches, 15
monologisches, 15, 24

Standard
vergleichbarer, 104
Standardsprache
gesprochene, 152
Studierfähigkeit, 5, 6, 13, 41, 70
Studium, 9, 14, 20, 51

Teamarbeit, 67
Teamfähigkeit, 13
Technik
Kooperation mit dem Fach Technik, 15
Teilaufgabe, 91, 92, 93, 94, 111, 112, 113, 117, 119, 125
Teilaufgaben, 91, 93, 111, 112, 113, 116, 118, 123, 125
Tests, 25, 54, 59, 78, 151
Textaufgabe, 93, 94, 113, 119, 126, 134
analytisch-interpretierende, 93, 113, 123, 126, 131
produktionsorientierte, 93, 112
Textbegriff
erweiterter, 29
offener, 9, 34
Texte
authentische, 19, 48, 90, 110
dramatische, 48, 49, 79, 93, 97, 117, 119
expositorische, 30
fachsprachliche, 45, 153
fiktionale, 48
kodierte, 17, 29, 32, 36, 49, 90, 94, 110, 113, 138, 144
komplexe, 35, 45, 64, 109, 153
literarische, 9, 21, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 45, 48, 50, 55, 64, 78, 80, 93, 97, 109, 112, 114, 129, 140, 153
lyrische, 31, 33, 79
mediale, 49
narrative, 21, 76, 121
vermittelte, 25, 29, 34, 45, 48, 49, 76, 82, 95
zeitgenössische, 33, 45, 48
Texterschließung, 6, 11, 87
Textproduktion
eigene, 21, 35, 36, 49
schriftliche, 11, 19
Textrezeption, 8, 16, 17, 20, 21
Textverständnis, 6, 29, 45, 65
Themen
soziokulturelle, 12, 24, 25, 52, 53, 54, 72, 78, 87, 101, 129, 140

Überprüfung, 39, 91, 104, 105
schriftliche, 89
Übung
schriftliche, 100
Unterricht
bilingualer, 69
fächerverbindender, 68, 69, 150
fremdsprachlicher, 36
problemorientierter, 36
Unterrichtsergebnis, 43, 62, 107
Unterrichtsgespräch, 53, 61, 100, 101, 105
Unterrichtsgestaltung, 51
Unterrichtsinhalte, 52, 54, 108
Unterrichtsmethode, 53
Unterrichtsorganisation, 51
Unterrichtsplanung, 12, 61
Unterrichtssequenz, 42, 82
Unterrichtsvorhaben, 6, 55, 59, 60, 61, 62, 65, 69, 101, 102, 103, 104, 151

Verfahren
analytisch-interpretierendes, 9, 33, 86
fachmethodisches, 95, 117, 119
produktionsorientiertes, 33, 52, 85
textanalytisches, 29, 32, 87, 92, 109, 118
wissenschaftspropädeutisches, 9
Vergleichbarkeit, 73, 105, 106, 108, 149
Vermittlung
audiovisuelle, 90, 91, 94, 111, 113, 114
mediale, 16, 23, 25, 30, 32, 35, 36, 89
Verstehen
interkulturelles, 6
wechselseitiges, 7
Vokabular
metasprachliches, 84
Voraussetzung, 8, 23, 45, 59, 71, 77, 83, 121, 129, 133, 136, 142, 145
unterrichtliche, 99, 115
Vorbereitungszeit, 62, 103
Vorhaben
fächerverbindendes, 68
Vorlage
literarische, 37, 38
visuelle, 15
Vortrag, 15, 61, 74, 86, 102, 103, 139, 142, 146
freier, 140
zusammenhängender, 61, 138

Wirkung
ästhetische, 30, 126
Wirtschaft, 26, 66, 77
Wissen
dynamisches, 47
erworbenes, 60
exemplarisches, 48
gelerntes, 108
geordnetes, 138
gesichertes, 100
soziokulturelles, 8, 47
sprachliches, 23
syntaktisches, 18
vernetztes, 52, 59
Wissenschaftspropädeutik, 68

Wörterbuch, 39, 50, 115, 124, 128, 133, 136, 142, 145
einsprachiges, 91, 95, 111, 121
zweisprachiges, 95
Wortschatz, 19, 20, 21, 39, 42, 46, 54, 63, 64, 75, 98, 104, 109, 117, 118, 129, 157

Zieltext, 64, 65, 66, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 110, 112, 116, 117, 118, 119, 121, 125, 126, 129, 133, 137, 139
Zitieren
korrektes, 61, 102
Zusammenfassung, 18, 61, 102, 155
Zusammenhang
argumentativer, 44, 152
fachlicher, 43, 114, 144, 147
fachübergreifender, 71, 138, 139
funktionaler, 45
thematischer, 10, 26, 31, 46, 52, 96, 110, 117