

Unterrichtung

Niedersächsisches Kultusministerium

Hannover, den 18.01.2017

Herrn
Präsidenten des Niedersächsischen Landtages

Hannover

Kerncurricula

Sekundarbereich I (alle Schulformen): Sport

Gymnasium Sekundarbereich I: Französisch, Spanisch

IGS Sekundarbereich I: Französisch, Spanisch

Gymnasiale Oberstufe: Biologie, Englisch, Französisch, Informatik, Evangelische Religion,
Katholische Religion

Anlage

Sehr geehrter Herr Präsident,

als Anlage übersende ich die neuen Kerncurricula für die oben genannten Unterrichtsfächer nach Abschluss des Anhörungsverfahrens.

Der Landesschulbeirat und der Landesschülerrat haben die Entwürfe ohne eigene Stellungnahme zur Kenntnis genommen. Der Landeselternrat stimmte ihnen zu. Das Einvernehmen mit den Kirchen wurde hergestellt.

Es ist beabsichtigt, die Kerncurricula für den Sekundarbereich I in Druck zu geben und zum 01.08.2017 in Kraft zu setzen. Die Kerncurricula für die Gymnasiale Oberstufe sollen erst zum 01.08.2018 in Kraft treten.

Mit freundlichen Grüßen

Frauke Heiligenstadt

^{*)} Die Drucksache 17/7279 - ausgegeben am 26.01.2017 - ist durch diese Fassung zu ersetzen.
Die Seite 480 der Drucksache wurde ausgetauscht (Anhang A3 des Kerncurriculums Evangelische Religion Gymnasiale Oberstufe)

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum für
die Schulformen des Sekundarbereichs I
Schuljahrgänge 5 – 10**

Sport



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Sport in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Sekundarbereichs I waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Eva-Maria Albu, Wolfenbüttel
Dr. Martin Baschta, Kirchweyhe
Björn Elling, Walsrode
Hedda Gölnitz, Uelzen
Thorsten Herla, Braunschweig
Holger Kossenjans, Osnabrück
Karina Schiedeck, Stadthagen

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)
30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:
Unidruck
Weidendam 19
30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)
(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite	
1	Bildungsbeitrag des Faches Sport	5
2	Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1	Kompetenzbereiche	7
2.2	Kompetenzentwicklung	7
2.3	Innere Differenzierung	9
3	Erwartete Kompetenzen	11
3.1	Prozessbezogene Kompetenzen	12
3.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen	13
3.3	Erwartete Kompetenzen in den Bewegungsfeldern	14
4	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	27
5	Aufgaben der Fachkonferenz	29
6	Bilingualer Unterricht	30

1 Bildungsbeitrag des Faches Sport

Der Sportunterricht leistet einen unverzichtbaren, nicht austauschbaren Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung und trägt somit zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung bei. Er soll bei allen Schülerinnen und Schülern die Freude an der Bewegung und am gemeinschaftlichen Sporttreiben wecken und die Einsicht vermitteln, dass sich kontinuierliches Sporttreiben, verbunden mit einer gesunden Lebensführung, positiv auf ihre körperliche, soziale, emotionale und geistige Entwicklung auswirkt. Gleichzeitig soll Sport in der Schule Fairness, Toleranz, Teamgeist, Leistungsbereitschaft und den Wettkampfgedanken fördern.

Im Zentrum des Sportunterrichts steht das mehrperspektivische Bewegungshandeln, d. h. die Vermittlung vielfältiger, unmittelbarer Erlebnisse, Erfahrungen und deren reflexive Verknüpfung. Der Sportunterricht ist so zu gestalten, dass die pädagogischen Perspektiven (A) Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern; (B) Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten; (C) Etwas wagen und verantworten; (D) Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen; (E) Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen sowie (F) Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln methodisch in angemessener Weise Berücksichtigung finden und die verschiedenen Facetten des Sporttreibens so für alle Schülerinnen und Schüler erlebbar werden. Das pädagogische und fachspezifische Potenzial des Faches für die Kompetenzentwicklung durch körperlich-motorische, sozial-emotionale und kognitive Bildungsprozesse legt es gerade auch unter inklusiver Perspektive nahe, Sportunterricht mehrperspektivisch zu betrachten. Eine kompetenzorientierte Förderung kann somit in der Unterrichtsplanung zu verschiedenen Förderperspektiven innerhalb einer Sportstunde führen.

Als Bewegungsfach leistet Sport einen spezifischen Beitrag zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Dies umfasst sowohl den motorischen, den kognitiven als auch den sozial-affektiven Bereich.

Über das Bewegungshandeln hinaus leistet das Fach Sport einen zentralen Beitrag zur Ausprägung weiterer Kompetenzen für die Lebensbewältigung und -gestaltung. So bietet der Sportunterricht im fachgemäßen Umgang mit Körperlichkeit verschiedene Möglichkeiten zur Thematisierung von Akzeptanz und Toleranz sexueller Vielfalt. Aufgrund seiner vielfältigen gesellschaftlichen Bezüge, u. a. soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme, trägt das Fach Sport dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

Da Sportunterricht auch im Freien auf Außenanlagen und in naturnahen Räumen durchgeführt wird, eignet er sich in besonderem Maße dafür, Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung anzusprechen. Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen, wie beispielsweise Team- und Kooperationsfähigkeit, die insbesondere im Sportunterricht geschult und erworben werden, leistet das Fach Sport einen wesentlichen Beitrag zur Vorbereitung auf das spätere Berufsleben. Durch das Thematisieren von unterschiedlichen Formen der Fortbewegung findet eine Auseinandersetzung mit dem Aspekt Mobilität statt. Der vielfältige Einsatz unterschiedlicher Medien im Fach Sport erweitert die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Das Kerncurriculum Sport gilt für alle Schulformen des Sekundarbereichs I mit Ausnahme der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung, deren Schülerinnen und Schüler nach dem Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden.¹

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen werden auf der Grundlage des Kerncurriculums Sport unter Hinzunahme der Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet.²

In den Lerngruppen aller Schulformen ist das Leistungsvermögen im Fach Sport in der Regel heterogen. Das Spektrum der motorischen Leistungsfähigkeit ist dabei in allen Schulformen des Sekundarbereichs I ähnlich, weil sich die Schullaufbahnentscheidung hauptsächlich aus den kognitiven, weniger aus den motorischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler ergibt. Unterschiede in den motorischen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten entstehen vor allem durch die verschiedenen Erfahrungshintergründe der Schülerinnen und Schüler im außerschulischen und schulischen Bereich. Grundsätzlich können die Kompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern der unterschiedlichen Schulformen erworben werden. Aufgrund der unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen in den verschiedenen Schulformen erwerben die Schülerinnen und Schüler die prozessbezogenen Kompetenzen auf entsprechend unterschiedlichem Niveau. In einigen Schulformen benötigen sie mehr Anleitung und methodische Hilfen für den Kompetenzerwerb, in anderen dagegen werden kognitive Aspekte verstärkt berücksichtigt. Hier bewältigen die Schülerinnen und Schüler komplexere Aufgaben zunehmend problemorientiert und weitgehend selbstständig. Im Hinblick auf den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe werden die praktischen Anteile des Sportunterrichts im Verlauf der Schuljahrgänge 5 bis 10 sukzessive mit theoretischen Inhalten verknüpft, womit ein adäquater Beitrag zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten in der gymnasialen Oberstufe geleistet wird. Zugleich werden auch Grundlagen z. B. für die Wahl des sportlichen Schwerpunkts bzw. des 5. Prüfungsfaches Sport geschaffen.

¹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Schuljahrgänge 1 bis 9. Sport. Hannover, 2007.

² Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Materialien für den kompetenzorientierten Unterricht. Förderschwerpunkt Lernen. Hannover, 2008.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum Sport werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns verbindlicher Inhalte die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Sport ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Die Kompetenzbereiche im Fach Sport gliedern sich in inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen, wobei eine didaktische Verknüpfung beider Bereiche unerlässlich ist (vgl. Kap. 3.3). Die inhaltsbezogenen Kompetenzen spiegeln sich als Sachkompetenzen in sieben Bewegungsfeldern wider (vgl. Kap. 3.2). Die prozessbezogenen Kompetenzen sind in die drei Bereiche Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz gegliedert (vgl. Kap. 3.1).

2.2 Kompetenzentwicklung

Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

Einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung fällt im Kontext von Bildung, Erziehung und Bewegung eine entscheidende Rolle zu. Sie hat die Aufgabe, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und nachhaltig zu sichern. Damit Schülerinnen und Schüler in Anwendungssituationen erfolgreich handeln können, ist ein Zusammenspiel von inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen erforderlich. Die Reflexion des erworbenen Wissens und Könnens ist dabei im Sportunterricht von großer Bedeutung, um den Erwerb von Kompetenzen aus den Bereichen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz zu fördern. In den verschiedenen Schulformen erfolgt die Reflexion mit einem unterschiedlichen Abstraktionsgrad.

Die Entwicklung von Lernstrategien und von Reflexionsfähigkeit wird durch Lernsituationen gefördert, in denen die Lernenden zur selbsttätigen Auseinandersetzung mit den Inhalten gelangen, zu selbstständigem Bewegungshandeln aufgefordert werden und individuelle Lernwege einschlagen können. Ausschlaggebend ist dabei, wie wertschätzend Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler miteinander umgehen und wie die Lernenden ihre Kompetenzen in den Unterricht einbringen können.

Die Lehrkraft entscheidet in Abhängigkeit von der Zielsetzung, den Erfahrungshintergründen, den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, dem Sicherheitsrahmen und den räumlich-sächlichen Gegebenheiten, welche Freiräume für die Lösung von Bewegungsaufgaben oder Bewegungsproblemen für den Kompetenzerwerb gewinnbringend sind. Sie stellt entsprechend eng oder weit gefasste Aufgaben und arrangiert die Lernsituation allein oder gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern.

Im Sportunterricht müssen Situationen und Aufgaben innere und äußere Differenzierungen ermöglichen und unterschiedliche Bewegungsergebnisse zulassen. Differenzierte Aufgabenstellungen eröffnen unterschiedliche Handlungsräume: Vorzeigen und Darstellen, Zergliedern und Aufbauen, Nacherfinden und Problemlösen, Differenzieren und Individualisieren, Bauen und Entwickeln, Entdecken und Erkunden, Spielen, Gestalten und Variieren (vgl. Kap. 2.3).

Wahlpflichtbereich

In Schulformen mit der Möglichkeit, Sport im Wahlpflichtbereich anzubieten, werden im Wahlpflichtkurs Sport praktische und theoretische Inhalte verbunden. Diese Inhalte können sich u. a. auf folgende Themen und Schwerpunkte beziehen:³

- Sport und Gesellschaft,
- Sport und Training,
- Sport und Gesundheit,
- Sport und Wirtschaft,
- Sport und Umwelt.

Der Wahlpflichtunterricht im Fach Sport ermöglicht den Lernenden, in altersgerechter Weise u. a. zusätzlich folgende Kompetenzen zu erwerben: Die Schülerinnen und Schüler

- planen Kursinhalte in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft,
- erarbeiten Voraussetzungen für eine spätere berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeit im Bereich Sport,
- erarbeiten Voraussetzungen für die Übernahme von Verantwortung für und in Bewegungsangeboten in der Schule und im schulischen Umfeld,
- beeinflussen eigenverantwortlich ihren schulischen Werdegang,
- verfügen über spezielle Methodenkenntnisse und Techniken.

Sowohl Praxis als auch Theorie bilden zu gleichen Teilen die Grundlage der Leistungsbewertung im Wahlpflichtbereich. Schriftliche Lernkontrollen sind, wie in anderen Wahlpflichtfächern auch, ein Teil der

³ Siehe Grundsatzverläufe der jeweiligen Schulform in der jeweils gültigen Fassung.

Beurteilung. Der Kurs findet zusätzlich zum regulären Sportunterricht statt. Die Leistungen sind versetzungs- und abschlussrelevant.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt.

Besonderheiten im Sportunterricht

Innere Differenzierung im Sportunterricht berücksichtigt nicht nur die oben genannten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, sondern vor allem auch

- anlagebedingte Voraussetzungen, die als physische und psychische Leistungsfaktoren die körperliche Leistungsfähigkeit bestimmen, und
- sozialisationsbedingte Voraussetzungen, die förderlich oder hemmend auf die sportliche Leistung und die Einstellung zum Sport einwirken.

Im Sportunterricht gibt es verschiedene Möglichkeiten der inneren Differenzierung. Hierzu zählen u. a.: Methoden, Sozial- und Arbeitsformen, Medien, Lehrerverhalten, Lernangebote, Lerninhalte, Materialien bzw. Gerätehilfen, Aufgabenformate und Bearbeitungsumfänge.

Als methodisches Hilfsmittel zur Differenzierung, insbesondere auch in einem inklusiven Sportunterricht, eignet sich beispielsweise das TREE-Modell,⁴ welches ausführlich in den *Materialien für den kompetenzorientierten Unterricht im Primarbereich und Sekundarbereich I – Sport mit heterogenen Lerngruppen* beschrieben wird.⁵

⁴ TREE steht als Akronym für die vier englischen Begriffe *Teaching Style, Rules, Equipment* und *Environment*, die sich in den oben genannten Differenzierungsmöglichkeiten wiederfinden (vgl. *Australian Sports Commission, Sports Ability Activity Cards*. Belconnen, 2006).

⁵ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Materialien für den kompetenzorientierten Unterricht im Primarbereich und Sekundarbereich I – Sport mit heterogenen Lerngruppen*. Hannover, 2016.

3 Erwartete Kompetenzen

Im Fach Sport werden in einem differenzierten Lernprozess prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen in den nachfolgenden sieben Bewegungsfeldern von den Schülerinnen und Schülern erworben:

- Spielen,
- Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen,
- Turnen und Bewegungskünste,
- Gymnastisches und tänzerisches Bewegen,
- Laufen, Springen, Werfen,
- Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten,
- Kämpfen.

In Kapitel 3.1 werden übergeordnete prozessbezogene Kompetenzen beschrieben, die in die drei Bereiche Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz gegliedert werden. In Kapitel 3.2 werden übergeordnete inhaltsbezogene Kompetenzen formuliert, die in allen Bewegungsfeldern als Sachkompetenzen von den Schülerinnen und Schülern erworben werden.

Die tabellarische Darstellung der erwarteten Kompetenzen ist nach den Bewegungsfeldern strukturiert. In den Spalten für die Doppeljahrgänge werden sowohl die inhaltsbezogenen Kompetenzen genannt als auch die zugehörigen prozessbezogenen Kompetenzen (grau unterlegt) aufgeführt. Die horizontale Anordnung der erwarteten Kompetenzen innerhalb der Tabellen bildet den kumulativen Kompetenzaufbau ab, wobei dieser nicht zwingend drei Doppeljahrgänge umfassen muss. Darüber hinaus werden einzelne Kompetenzen auch jahrgangsübergreifend ausgewiesen, da diese nicht ausschließlich einem Doppeljahrgang zugewiesen werden können.

Für die Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss am Ende des Schuljahrgangs 9 anstreben, sind die erwarteten Kompetenzen in der Spalte „am Ende von Schuljahrgang 10“ in Normalschrift gedruckt. Die Fachkonferenz legt für diese Schülerinnen und Schüler des Schuljahrgangs 9 mindestens drei Bewegungsfelder verbindlich fest (vgl. Kap. 5). Für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den Schuljahrgang 10 besuchen, sind in allen Bewegungsfeldern die zusätzlich zu erwerbenden Kompetenzen in den entsprechenden Spalten *kursiv* und **fett** gekennzeichnet.

Die erwarteten Kompetenzen sind vom Umfang her so festgesetzt, dass sie in etwa zwei Dritteln der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit innerhalb eines Doppelschuljahrgangs erworben und überprüft werden können. Die verbleibende Unterrichtszeit steht für weitere Inhalte zur Verfügung, die im Rahmen der Bildungsaufgaben des Fachs zu legitimieren sind und von der Fachkonferenz im schuleigenen Arbeitsplan festgelegt werden.

3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Die prozessbezogenen Kompetenzen, die von den Schülerinnen und Schülern erworben werden, sind in die drei Bereiche Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz gegliedert. Dabei ist die Reflexion von Bewegungshandlungen und Bewegungssituationen Grundlage für eine kognitive Auseinandersetzung im Sportunterricht.

Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erwerben Lernstrategien und Methodenkenntnisse,
- werten einfache Bewegungsabläufe und Spielhandlungen nach Kriterien aus,
- geben gezielte Bewegungskorrekturen,
- entwickeln, organisieren und leiten Spiele,
- verändern Regeln und Bewegungsideen zielorientiert und situationsgerecht.

Sozialkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- arbeiten in verschiedenen Sozialformen und Gruppenzusammensetzungen ziel- und sachorientiert,
- lösen in Bewegungs- und Spielsituationen auftretende Konflikte,
- verhalten sich in Wettkämpfen regelgerecht und fair,
- helfen und sichern im Lern- und Übungsprozess.

Selbstkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- sind in der Lage, ihr individuelles Wohlbefinden durch Sport, Spiel und Bewegung positiv zu beeinflussen,
- verfügen über eine elementare Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf eigene und fremde Ausdrucks- und Darstellungsformen,
- demonstrieren eigene Bewegungslösungen,
- schätzen Risiken beim Sport realistisch ein und setzen sich angemessene Ziele,
- treffen bewusste Entscheidungen für die eigene sportliche und körperliche Entwicklung,
- reflektieren Lernprozesse.

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen sind dem Kompetenzbereich Sachkompetenz zugeordnet. Dabei sind die von den Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Kompetenzen sowohl im Bereich der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten als auch im Bereich der Technik- und Taktikschulung grundlegend für die langfristige erfolgreiche Teilnahme am Sportunterricht.

Sie werden in den einzelnen Bewegungsfeldern explizit konkretisiert und/oder implizit sportart-spezifisch weiterentwickelt.

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- entwickeln, erhalten und steigern ihre körperliche Leistungsfähigkeit,
- bilden ihre konditionellen Fähigkeiten altersgemäß aus,
- bilden ihre koordinativen Fähigkeiten altersgemäß aus,
- wenden grundlegende Bewegungstechniken an,
- wenden spielspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten an,
- setzen individual-, gruppen- und mannschaftstaktische Strategien um,
- kennen grundlegende Aspekte der Trainings- und Bewegungslehre.

3.3 Erwartete Kompetenzen in den Bewegungsfeldern

Bewegungsfeld „Spielen“

Spielen bezieht sich auf Bewegungs- und Sportspiele. Dieses Bewegungsfeld fördert besonders die Entwicklung der allgemeinen und spielformbezogenen Spielfähigkeit, die Anwendung von Regeln, die Auseinandersetzung mit variablen Spielsituationen und soziales Handeln im Spiel. Am Ende von Schuljahrgang 9 sind mindestens zwei verschiedene Zielschussspiele (z. B. Handball, Fußball, Basketball, Hockey, Lacrosse usw.), ein Rückschlagspiel (z. B. Volleyball, Badminton, Tischtennis, Tennis usw.) und ein Endzonenspiel (z. B. Ultimate Frisbee, Flag Football, Touch Rugby usw.) aus dem Bereich der Sportspiele zu berücksichtigen. Bis zum Ende von Schuljahrgang 10 ist ein weiteres Rückschlagspiel einzubeziehen.

Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- das Erfassen von Strukturelementen (z. B. Spielidee, Mannschaftsgrößen, Spielerrollen usw.) eines Spieles,
- das Entwickeln und Erproben von eigenen Spielen,
- das Anwenden von spielbezogenen Bewegungsformen und Techniken,
- das Verändern von Rahmenbedingungen und Regeln,
- das Einhalten von Regeln und von Fairplay,
- das Umgehen mit Sieg und Niederlage,
- das Akzeptieren von Schiedsrichterentscheidungen und das Durchführen von Schiedsrichtertätigkeiten.

14

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Allgemeine und sportspiel-spezifische Spielfähigkeit entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • spielen ein selbst entwickeltes Kleines Spiel, • wenden elementare Spielregeln an. 	<ul style="list-style-type: none"> • spielen unterschiedliche Sportspiele, • wählen Spielregeln situationsangemessen aus und wenden diese an. 	<ul style="list-style-type: none"> • spielen auch selbstständig entwickelte Varianten von Sportspielen, • wenden komplexe Regeln an.
	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen Strukturelemente und Regeln eines Kleinen Spiels. 	<ul style="list-style-type: none"> • verstehen Strukturelemente und Regeln eines Sportspieles. 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren ausgewählte Strukturelemente und Regeln eines Sportspieles, • sind sich ihrer Handlungsentscheidungen bewusst.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Allgemeine und sportspielspezifische Spielfähigkeit entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> wenden grundlegende Techniken von Sportspielen in spielgemäßen Situationen an, wenden einfache taktische Maßnahmen an. 	<ul style="list-style-type: none"> wenden sportspielspezifische Techniken an, wenden sportspielspezifische taktische Maßnahmen an. 	<ul style="list-style-type: none"> wenden komplexe Bewegungsformen und Techniken situationsangemessen an, wenden sportspielspezifische taktische Maßnahmen situationsangemessen an.
	<ul style="list-style-type: none"> erkennen einfache taktische und technische Anforderungen eines Sportspieles. 	<ul style="list-style-type: none"> verstehen Spielprozesse. 	<ul style="list-style-type: none"> reflektieren Spielprozesse.
Fairplay praktizieren	<ul style="list-style-type: none"> spielen fair, spielen mannschaftsdienlich, setzen sich aktiv für eine faire Spielgestaltung ein. 		
	<ul style="list-style-type: none"> gehen angemessen mit Sieg und Niederlage um, übernehmen Verantwortung für faires Verhalten innerhalb der eigenen Mannschaft, reflektieren die Merkmale eines fairen Spiels. 		
Schiedsrichtertätigkeiten akzeptieren und durchführen	<ul style="list-style-type: none"> spielen unter Berücksichtigung von Schiedsrichterentscheidungen. 	<ul style="list-style-type: none"> führen Schiedsrichtertätigkeiten unter Berücksichtigung ausgewählter Spielregeln aus. 	<ul style="list-style-type: none"> führen Schiedsrichtertätigkeiten in eigener Verantwortung aus.
	<ul style="list-style-type: none"> erkennen den Nutzen von Schiedsrichterentscheidungen und akzeptieren diese. 	<ul style="list-style-type: none"> beurteilen die Rolle des Schiedsrichters. 	<ul style="list-style-type: none"> reflektieren ihre eigene Schiedsrichtertätigkeit.

Bewegungsfeld „Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen“⁶

Die physikalischen Eigenschaften des Wassers, insbesondere der Zusammenhang von Vortrieb, Auftrieb und Widerstand, führt zu einem grundsätzlich anderen Bewegungserleben als an Land. Diese Besonderheit eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Bewegungserfahrungen (Gleiten, Tauchen, Treiben-Lassen) und schafft somit einen abwechslungsreichen Bewegungsraum. Durch Schwimmen, Tauchen und Wasserspringen wird die Fähigkeit entwickelt, sich sicher im Wasser zu bewegen.

Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- das Bewältigen des Wassers bis zum sicheren Bewegen im Wasser,
- das Entwickeln und Verbessern von Schwimmfertigkeiten und Schwimmtechniken,
- das Springen ins Wasser,
- das Orientieren im und unter Wasser,
- die Kenntnis von Rettungsfertigkeiten und die Bereitschaft zum Helfen und Retten,
- das Einhalten von Baderegeln und Hygienevorschriften.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...	
Sich schwimmend im Wasser fortbewegen	<ul style="list-style-type: none"> • demonstrieren das Schwimmen in einer Gleichzug- oder einer Wechselzugtechnik, • schwimmen 15 Minuten ausdauernd, • führen einen Startsprung vom Beckenrand oder Startblock aus. 	<ul style="list-style-type: none"> • demonstrieren das Schwimmen in einer Gleichzug- und einer Wechselzugtechnik, • schwimmen ausdauernd unter Berücksichtigung der individuellen Zeit- und Streckeneinteilung, • schwimmen schnell eine vorgegebene Strecke in einer selbst gewählten Schwimmtechnik inklusive Start und Wenden.
	<ul style="list-style-type: none"> • schätzen ihre Schwimmfähigkeit richtig ein und wechseln bei Bedarf die Lage. 	<ul style="list-style-type: none"> • geben nach vorgegebenen Kriterien Bewegungskorrekturen.

⁶ In den Schuljahrgängen 5 und 6 sind mindestens 20 Unterrichtsstunden (vgl. RdErl. d. MK v. 1.2.2005 „Sportunterricht in den Schuljahrgängen 5 und 6 an der Hauptschule, der Realschule und am Gymnasium“), in den Schuljahrgängen 7 bis 10 sind mindestens 40 Unterrichtsstunden zu erteilen (Möllering, M., „Die Bestimmungen zum Schwimmunterricht und rechtliche Fragen zum Schwimmen im Schulsport.“ Schulverwaltungsblatt Niedersachsen, 2/2005, S. 92-95). Die Verteilung der Unterrichtsstunden liegt in der Zuständigkeit der Schule.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
Springen und Tauchen	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren nach vorgegebenen Kriterien zwei unterschiedliche Sprünge vom Startblock oder 1-Meter-Brett, • orientieren sich unter Wasser und bewegen sich zielgerichtet fort. 	<ul style="list-style-type: none"> • springen mit einem oder mehreren Partnerinnen/Partnern synchron, • tauchen mindestens 10 Meter weit.
	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Anforderungen beim Springen oder beim Tauchen. 	<ul style="list-style-type: none"> • stimmen ihre Bewegungen mit anderen ab, • reflektieren die spezifischen Anforderungen und die individuelle Beanspruchung des Streckentauchens.
Helfen und Retten	<ul style="list-style-type: none"> • transportieren allein und gemeinsam Gegenstände schwimmend durch das Wasser, • wenden grundlegende Fertigkeiten zur Selbstrettung an. 	<ul style="list-style-type: none"> • transportieren eine Partnerin/einen Partner über eine vorgegebene Distanz sicher, • demonstrieren grundlegende Fertigkeiten zur Selbst- und zur Fremdrettung.
	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen Gefahrensituationen und verhalten sich entsprechend. 	<ul style="list-style-type: none"> • kennen Hilfsmaßnahmen zur Selbst- und zur Fremdrettung.

Bewegungsfeld „Turnen und Bewegungskünste“

Das Bewegungsfeld beinhaltet auf der Grundlage eines erfindungsreichen und gestalterischen Umgangs mit der Bewegung die Grundfertigkeiten des Turnens (Rollen, Schwingen, Stützen, Springen, Balancieren usw.) und das gegenseitige Helfen und Unterstützen. Das erlebnisreiche Bewegen und Bewegungskunststücke können im normierten Turnen (Geräteturnen) und im nicht-normierten Turnen (Gerätelandschaften, Parkour, freies Turnen, Akrobatik usw.) erworben werden.

Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- das Gestalten und Präsentieren von turnerischen Bewegungen,
- das Erfahren außergewöhnlicher Bewegungserlebnisse,
- das Erfahren gegenseitigen Helfens, Vertrauens und Sicherns,
- den verantwortungsbewussten Umgang mit Wagnissituationen.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
An klassischen oder alternativen Turngeräten Grundfertigkeiten des Turnens ausführen	<ul style="list-style-type: none"> • verbinden und präsentieren flüssig mindestens drei unterschiedliche turnerische Bewegungen an einem Gerät oder einer vorgegebenen Gerätebahn, • präsentieren ein auf Körperspannung und Balance beruhendes Kunststück mit der Partnerin/dem Partner. 	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren einzeln oder in der Gruppe eine selbst entwickelte Kür an einer vorgegebenen Geräteauswahl bzw. ein auf Körperspannung und Balance beruhendes Kunststück. 	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren unter einer vorgegebenen Themenstellung eine selbst entwickelte Kür.
	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von turnerischen Bewegungen, • setzen sich mit der eigenen Leistungsfähigkeit und der der Partnerin/des Partners hinsichtlich turnerischer Bewegungen auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen Präsentationen kriteriengeleitet. 	<ul style="list-style-type: none"> • interpretieren die vorgegebene Themenstellung.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Helfen und Sichern	<ul style="list-style-type: none"> • bauen Geräte und Gerätesicherungen sachgerecht auf, • wenden Hilfe- und Sicherheitsstellungen nach Vorgabe und/oder selbstständig sachgerecht an. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen und beschreiben die Notwendigkeit von sachgerechten Geräteaufbauten und Gerätesicherungen sowie von Hilfe- und Sicherheitsstellungen, • nehmen Unterstützung an, bauen Vertrauen auf und übernehmen Verantwortung für sich und die Partnerin/den Partner. 		

Bewegungsfeld „Gymnastisches und tänzerisches Bewegen“

Gymnastisches und tänzerisches Bewegen stellt die kreative Auseinandersetzung mit den gymnastisch-tänzerischen Grundformen (Gehen, Laufen, Federn, Hüpfen, Springen usw.) und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten dar.

Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- das Sammeln und das Vertiefen von gymnastischen und tänzerischen Grunderfahrungen,
- das Gestalten von Rhythmen mit gymnastischen und tänzerischen Mitteln,
- das gymnastische und tänzerische Bewegen mit und ohne Handgerät oder Material (hierunter sind sowohl normierte gymnastische Handgeräte als auch alternative Geräte/alternatives Material subsumiert),
- das spontane Agieren und das Reagieren als Bewegungsimprovisation,
- die Auseinandersetzung mit aktuellen gymnastischen Bewegungsformen und Trend-Tänzen.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Bewegungen rhythmisieren und Rhythmen in entsprechende Bewegungen umsetzen	<ul style="list-style-type: none"> • führen Bewegungen rhythmisch aus, • setzen Rhythmus in Bewegung um. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen Musik in eine Gruppenchoreografie um. 	<ul style="list-style-type: none"> • gestalten ein Thema mit tänzerischen Mitteln.
	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen unterschiedliche Rhythmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen Präsentationen kriteriengeleitet. 	<ul style="list-style-type: none"> • interpretieren ein Thema, • berücksichtigen Gestaltungskriterien wie Raum, Zeit, Dynamik, Körpertechnik/Form und ziehen diese zur Beurteilung heran.
Bewegungen mit (alternativen) Geräten/ Material gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • führen Grundbewegungsformen mit einem (alternativen) Gerät/Material aus. 	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren eine Partner- oder Gruppenchoreografie mit Geräten. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • kennen gymnastische Grundbewegungsformen bezogen auf Geräte/ Material und setzen sie spezifisch ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • besitzen Methodenkenntnisse zur Gestaltung und Beurteilung einer Partner- oder Gruppenchoreografie mit Geräten. 	

Bewegungsfeld „Laufen, Springen, Werfen“

Laufen, Springen, Werfen sind grundlegende Bewegungsformen für das Erschließen alltäglicher und sportspezifischer Bewegungszusammenhänge. In diesem Bewegungsfeld werden diese nicht nur fertigkeitenorientiert differenziert entwickelt, sondern auch im Hinblick auf die individuelle Leistungssteigerung und das sozial-affektive gemeinsame Sporttreiben vermittelt. Es beinhaltet sowohl leichtathletische Disziplinen, ausgewählte Aspekte der Kinder- und Spilleichtathletik als auch alternative Bewegungs- und Wettkampfformen. Auch das Miteinander in unterstützenden Bewegungsbeziehungen sowie die Entwicklung eines Gefühls für das Gelände sind dabei wesentlich.

Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- das Laufen in Anpassung an äußere Bedingungen und auf schnelle, rhythmische und/oder orientierende Weise,
- das Erkennen der individuell richtigen Zeit- und Streckeneinteilung beim Laufen,
- das Erleben des Springens in die Weite und in die Höhe,
- die Ausbildung der Wurfgewandtheit und das Beherrschen geeigneter Wurf- bzw. Stoßtechniken,
- das Erkennen der eigenen Leistungsfähigkeit im Vergleich mit anderen,
- die Reflexion der eigenen Leistung,
- das Anregen zum Wetteifern durch leichtathletische Mehrkämpfe.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Individuelles Lauftempo an Streckenlänge, verschiedene Untergründe und Bedingungen anpassen	<ul style="list-style-type: none"> • laufen ausdauernd unter Berücksichtigung der individuellen Zeit- und Streckeneinteilung. 		<ul style="list-style-type: none"> • laufen eine Langstrecke ohne Pause ausdauernd.
	<ul style="list-style-type: none"> • schätzen ihr persönliches Belastungsempfinden ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen ihre individuelle Leistungsfähigkeit. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich selbst eigene Ziele auf der Grundlage der Analyse der bisherigen Ausdauerlauferfahrungen.
Auf kurzer Strecke schnell laufen	<ul style="list-style-type: none"> • laufen eine kurze Strecke in maximalem Tempo, • erproben unterschiedliche Starttechniken. 		<ul style="list-style-type: none"> • laufen eine Sprintstrecke in maximalem Tempo, • wenden den Tiefstart an.
	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen und reflektieren unterschiedliche Starttechniken. 		

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Weit werfen bzw. stoßen	<ul style="list-style-type: none"> • werfen einen Schlagball und/oder andere Wurfgegenstände aus der Wurfauslage möglichst weit. 	<ul style="list-style-type: none"> • werfen einen Wurfball in Schlagwurftechnik möglichst weit, • erproben unterschiedliche Wurf- und Stoßtechniken. 	<ul style="list-style-type: none"> • werfen und/oder stoßen in mindestens zwei unterschiedlichen Wettkampfdisziplinen.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und erkennen Unterschiede verschiedener Bewegungslösungen bei sich und bei anderen. 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen unterschiedliche Wurf- und Stoßtechniken miteinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren ihre individuellen Leistungen im Hinblick auf die Bewegungsausführungen.
In die Weite und Höhe springen	<ul style="list-style-type: none"> • springen nach einem Anlauf aus einer Absprungzone weit und/oder hoch, • erproben unterschiedliche Sprungformen. 	<ul style="list-style-type: none"> • legen ihren individuellen Anlauf beim Hoch- und Weitsprung fest, • springen in einer Wettkampftechnik weit und hoch. 	<ul style="list-style-type: none"> • demonstrieren die Flop-Technik beim Hochsprung.
	<ul style="list-style-type: none"> • erklären die Bedeutung des Anlaufes bei unterschiedlichen Hoch- und Weitsprungtechniken, • beschreiben, vergleichen und reflektieren unterschiedliche Hoch- und Weitsprungtechniken. 		

Bewegungsfeld „Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten“

In diesem Bewegungsfeld werden das Bewegen auf Rädern und Rollen, das Gleiten auf Schnee und Eis oder das Gleiten auf dem Wasser thematisiert. Das Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten (z. B. Inlineskates, Fahrräder, Schlittschuhe, Ski, Kanu, Surfbrett usw.) umfasst raumgreifende sowie geschwindigkeits- und gleichgewichtsabhängige Bewegungsformen, mit denen spezifische Körper- und Bewegungserfahrungen verbunden sind und die auf Rädern und Rollen, auf Schnee und Eis und auf dem Wasser gemacht werden können. Die Aktivitäten erfordern besondere Schutzmaßnahmen (Schutzkleidung, Verkehrsregeln usw.), die im Lernbereich Mobilität zu verorten sind und sich auf die Reflexion von Naturerleben und auf eine nachhaltige Umweltbildung (Bildung für nachhaltige Entwicklung) beziehen. Die Fachkonferenz wählt unter Berücksichtigung der sächlichen und räumlichen Gegebenheiten die Geräte und Organisationsformen aus, mit denen die erwarteten Kompetenzen erworben werden können.

Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- das Fördern der dynamischen Gleichgewichtsfähigkeit,
- das Erleben und das Beherrschen der Geschwindigkeit sowie der Flieh- und der Beschleunigungskräfte,
- den verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst und anderen, Geräten und Material sowie der Umwelt,
- das Erfahren eines größeren Aktionsradius.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
Bewegungen des Rollens und Gleitens ausführen	<ul style="list-style-type: none"> • bewegen sich kontrolliert mit einem rollenden oder gleitenden Gerät fort, • ändern gezielt die Richtung, beschleunigen und bremsen. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewegen sich in komplexen Situationen mit einem rollenden oder gleitenden Gerät dynamisch fort.
	<ul style="list-style-type: none"> • stellen grundlegende Bewegungsanforderungen beim Rollen oder Gleiten fest. 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern komplexe Bewegungsanforderungen.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...	
Naturnahe und öffentliche Räume mit angemessenem und rücksichtsvollem Verhalten nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • halten grundlegende Sicherheitsregeln ein, • gehen verantwortungsbewusst mit Material- und Umweltressourcen um. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen die Notwendigkeit von vereinbarten Sicherheitsregeln, • reflektieren Möglichkeiten eines nachhaltigen Sporttreibens im naturnahen und öffentlichen Raum. 	

Bewegungsfeld „Kämpfen“

Kämpfen umfasst die direkte und kooperative körperliche Auseinandersetzung mit einer Partnerin oder einem Partner in einer geregelten Kampfsituation. Dieses Bewegungsfeld beinhaltet besonders das Wahrnehmen der eigenen Kraft und der Kraft anderer sowie das Erfahren von körperlicher Nähe. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Bewegungsfeld sind die Unversehrtheit der Partnerin bzw. des Partners und der respektvolle Umgang miteinander grundlegende Voraussetzung.

Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- die Auseinandersetzung mit Werten, die für einen gelingenden Dialog im Mit- und Gegeneinander notwendig sind,
- das faire Verhalten und einen verantwortungsvollen Umgang mit der Partnerin oder dem Partner in verschiedenen Kampfsituationen,
- den situationsangemessenen Einsatz der eigenen Kraft,
- das Spüren und Beherrschen von Emotionen sowie das Ausschließen aggressiver Handlungen,
- die Auseinandersetzung mit körperlicher Nähe,
- das Einhalten von Regeln.

Die formulierten Kompetenzen können sowohl sportartübergreifend als auch sportartspezifisch erworben werden.

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...	
Fair kämpfen	<ul style="list-style-type: none"> • kämpfen fair und partnerschaftlich mit- und gegeneinander, • vereinbaren grundlegende Regeln und Rituale und halten sie ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • führen nach individuell angepasstem Regelwerk Zweikämpfe durch.
	<ul style="list-style-type: none"> • übernehmen Verantwortung für sich und andere, • kennen und beachten die Werte für ein gelingendes Mit- und Gegeneinander, • beachten Sicherheitsmaßnahmen beim Kämpfen mit einer Partnerin/einem Partner. 	

Erwartete Kompetenzen	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...	
Situationsangemessen handeln	<ul style="list-style-type: none"> • setzen ihre eigenen Kräfte dosiert und zielgerichtet ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>reagieren angemessen auf Angriffs- und Verteidigungshandlungen der Partnerin/des Partners,</i> • <i>wenden grundlegende Prinzipien des Kämpfens an.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • gehen verantwortungsvoll mit den eigenen Stärken und Schwächen und denen der Partnerin/des Partners um. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>reflektieren Bewegungshandlungen der Partnerin/des Partners und schätzen Kampfsituationen richtig ein.</i>
Auseinandersetzung mit körperlicher Nähe	<ul style="list-style-type: none"> • kämpfen um Räume, Gegenstände und unterschiedliche Körperpositionen. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren ihre Erfahrungen mit körperlicher Nähe (Selbst- und Fremdwahrnehmung), • nehmen Rücksicht auf unterschiedliche körperliche Voraussetzungen. 	

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Der an einem Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein.

In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung.

Zur Leistungsbewertung im Sportunterricht werden sowohl die inhaltsbezogenen als auch die prozessbezogenen Kompetenzen herangezogen. Dabei stellen die sportpraktischen Leistungen einen wesentlichen Bestandteil der Gesamtnote dar. Die Leistungsstandards der Sportpraxis werden durch die Fachkonferenz in Orientierung an die im Vorfeld angeführten Kompetenzen der einzelnen Bewegungsfelder festgelegt.

Die Lehrkraft hat die pädagogische Verantwortung, in der Notenfindung die folgenden Bezugsnormen angemessen zu berücksichtigen:

- a) Sachnorm (Erfüllung der im Kerncurriculum Sport genannten Kompetenzen),
- b) Individualnorm (Differenz zwischen der individuellen Anfangs- und Endleistung unter Berücksichtigung persönlicher Ausgangsbedingungen, vgl. Kap. 2.3) und
- c) Sozialnorm (Relation der festgestellten Leistung im Vergleich zur Gruppe).

Der Sachnorm kommt logisch und zeitlich die vorrangige Bedeutung zu, da sich Individual- und Sozialnorm auf die Erfüllung der Sachanforderungen beziehen.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und der Leistungsbewertung müssen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein und erläutert werden können. Leistungsfeststellungen sollen regelmäßig zu den verschiedenen unterrichtlichen Schwerpunkten erfolgen, damit die Leistungsbewertung auf eine breite Basis gestellt wird. In Lernkontrollen werden nur Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten.

Die Feststellung des Leistungsstandes im Fach Sport begleitet den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist die lernbegleitende Rückmeldung durch die Lehrkraft unverzichtbar, um die motorische, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern und sie zum lebensbegleitenden Sporttreiben zu motivieren. Die prozessbegleitende Vergewisserung der Schülerinnen und Schüler über ihren individuellen Lernfortschritt unterstützt die realistische Selbsteinschätzung und die

zunehmende Eigensteuerung des Lernprozesses. Dadurch wird ihre individuelle Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft angeregt, erhalten und weiterentwickelt.

Neben der Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernentwicklung sind die Ergebnisse sportmotorischer und sonstiger Leistungen heranzuziehen.

Zu den sonstigen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch,
- mündliche bzw. schriftliche Überprüfungen,
- schriftliche Ausarbeitungen,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio usw.),
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multimedia, Plakat, Modell usw.),
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- verantwortungsvolle Zusammenarbeit im Team,
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte sowie
- freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe).

Im Fach Sport fließen die sonstigen Leistungen zu mindestens 25%, die sportmotorischen Leistungen zu mindestens 50% in die Gesamtnote ein.

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan. Die Erstellung des schuleigenen Arbeitsplans ist ein Prozess. Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des schuleigenen Arbeitsplans trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- bestimmt für die Schülerinnen und Schüler, die den Bildungsabschluss nach Schuljahrgang 9 erwerben, mindestens drei verbindliche Bewegungsfelder für den Doppelschuljahrgang 9/10,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt bedarfsgerechte Maßnahmen zur inneren Differenzierung und zum inklusiven Unterricht,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des schuleigenen Arbeitsplans heraus und stimmt diese mit anderen Fachkonferenzen ab,
- legt Themen bzw. Unterrichtseinheiten für Wahlpflichtkurse sowie Profile in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Geräte und welches Unterrichtsmaterial genutzt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von sportmotorischen und sonstigen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote (zu Wahlpflichtkursen vgl. Kap. 2.2),
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im schuleigenen Arbeitsplan auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte und sportpraktischer Kompaktphasen (z. B. im Bewegungsfeld „Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten“),
- organisiert erlasskonform Sportfeste und Sportwettkämpfe,⁷
- entwickelt Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab und
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

⁷ RdErl. d. MK v. 1.10.2011 „Bestimmungen für den Schulsport“ in der jeweils gültigen Fassung.

6 Bilingualer Unterricht⁸

Um Schülerinnen und Schülern eine umfassende Allgemeinbildung zu vermitteln, sie auf die internationale Arbeitswelt vorzubereiten und um einen Beitrag zur interkulturellen Handlungsfähigkeit der Lernenden zu leisten, muss schulische Bildung der dynamisch wachsenden Bedeutung der Beherrschung von Fremdsprachen, insbesondere der englischen Sprache in unterschiedlichen Sachgebieten Rechnung tragen. Dies geschieht zum Beispiel durch die Verwendung einer Fremdsprache (z. B. Englisch) als Arbeitssprache in bilingualen Lerngruppen. Auch Sportunterricht kann in englischer Sprache erteilt werden.

Die im bilingualen Sportunterricht benutzte Fremdsprache dient dabei der zu einem Erkenntnisgewinn führenden eigenen Auseinandersetzung mit einem gegebenen Sachverhalt, der Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülern sowie der Verständigung der Schüler untereinander.

Die besondere Eignung des Sportunterrichts als fremdsprachig erteiltes Sachfach ergibt sich aus dem gleichsam natürlichen Spracherwerb durch die sprachliche Bewältigung authentischer Situationen auf verschiedenen Handlungsebenen. Der Gebrauch der Fremdsprache im bilingualen Sportunterricht findet nicht in künstlich geschaffenen Kommunikationsprozessen statt, sondern hat direkten Wirklichkeitsbezug durch tatsächlich gegebene Situationen in den Themenbereichen der aktiv zu bearbeitenden Bewegungsfelder. Durch Kommunikation in der Fremdsprache werden Problemstellungen mithilfe der Fremdsprache bewältigt, wobei die Verwendung der sprachlichen Strukturen unmittelbar zu Ergebnissen führt. Deshalb ist die fremdsprachige Bewältigung problemorientierter Aufgaben in einem handlungsorientierten Unterricht mithilfe der fachspezifischen Materialien (z. B. Bälle, Geräte) schon in einem frühen Stadium des Fremdspracherwerbs möglich. Ergänzt durch einen adäquaten Medieneinsatz sind im Sportunterricht aufgrund der vorhandenen Visualisierungsmöglichkeiten eine altersgemäße fremdsprachliche Progression und eine Festigung des fremdsprachlichen Wortschatzes gewährleistet.

Die im Sportunterricht gegebene Mehrperspektivität stellt zudem eine weit über das Fach hinausgehende zusätzliche Ebene der fremdsprachigen Kommunikation dar. Authentische Beispiele aus ausgesuchten Themenbereichen (z. B. Sportspiele) ermöglichen einen Einblick in die Sport-Kultur der Zielsprachenländer. Die Beschäftigung mit den fremdsprachigen Materialien und die Reflexion der unterschiedlichen Perspektiven fördern eine vertiefte interkulturelle Kompetenz. Der fremdsprachig erteilte Sportunterricht erfordert in besonderer Weise die fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Zielsprache und ermöglicht Synergieeffekte durch projektorientiertes Lernen im Fächerübergreif. Die Fremdsprache als Arbeitssprache kann auch in zeitlich begrenzten geeigneten Unterrichtseinheiten, das heißt in bilingualen Modulen, im Sachfachunterricht zum Einsatz kommen. Die Gestaltung des fremdsprachig erteilten Sportunterrichts basiert auf den didaktischen und methodischen Prinzipien des Sportunterrichts sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Das Lernen der Fremdsprache ist den fachlichen Aspekten des Sportunterrichts nachgeordnet. Um die Durchlässigkeit zwischen fremdsprachig und muttersprachlich erteiltem Sportunterricht zu gewährleisten, ist darauf zu achten, dass die Fachterminologie sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache gelernt wird. Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht sind die fachlichen Leistungen entscheidend; die angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache ist jedoch zu berücksichtigen.

⁸ Siehe Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Materialien für kompetenzorientierten Unterricht im Sekundarbereich I – Bilingualer Unterricht*. Hannover, 2014.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 6 – 10**

Französisch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Französisch in den Schuljahren 6 – 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Angelika Bartel, Buchholz

Dörte Bischoff, Verden

Bettina Brünger, Garbsen

Margit Eberl, Herzberg

Andrea Forsch, Hildesheim

Sabine Koch, Hannover

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	6
2.1 Kompetenzbereiche	6
2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung	8
2.3 Innere Differenzierung	10
2.4 Besondere Regelungen	11
2.4.1 Französisch als dritte Fremdsprache ab Schuljahrgang 8	11
2.4.2 Bilingualer Unterricht	11
3 Erwartete Kompetenzen	13
3.1 Interkulturelle kommunikative Kompetenz	13
3.2 Sprachbewusstheit	14
3.3 Sprachlernkompetenz	15
3.4 Funktionale kommunikative Kompetenz	16
3.4.1 Hörverstehen/Hörsehverstehen	16
3.4.2 Leseverstehen	18
3.4.3 Sprechen	19
3.4.4 Schreiben	21
3.4.5 Sprachmittlung	23
3.5 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	25
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	30
5 Aufgaben der Fachkonferenz	32
Anhang	
A 1 Operatoren für das Fach Französisch	33
A 2 Kompetenzstufen des GeR	35

1 Bildungsbeitrag

Französisch ist in wirtschaftlicher, politischer und kultureller Hinsicht eine bedeutende Weltsprache. In zahlreichen Ländern ist Französisch Mutter-, Amts- und Verwaltungs- oder Zweitsprache, in internationalen Organisationen, z. B. in den Gremien der EU, der UNO und der UNESCO, aber auch bei den Olympischen Spielen ist Französisch offizielle Arbeitssprache. Französisch ist die Sprache unseres Nachbarlandes, zu dem intensive politische und wirtschaftliche Beziehungen bestehen. Frankreich ist einer der wichtigsten Handelspartner der Bundesrepublik Deutschland. Es gibt zahlreiche deutsch-französische Kooperationen in Wirtschaft, Wissenschaft, Technik und Kultur (z. B. *Airbus*, Deutsch-Französische Hochschule/*Université franco-allemande*, *ARTE*). Für viele Studiengänge, berufliche Austauschprogramme und Praktika sind französische Sprachkenntnisse Voraussetzung. Fundierte Kenntnisse der französischen Sprache erhöhen in erheblichem Maße die Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt. Dieser Entwicklung trägt das wachsende Angebot an deutsch-französischen Studiengängen mit den entsprechenden Doppelabschlüssen Rechnung.

Es ist der erklärte politische Wille, auf der Grundlage des Deutsch-Französischen Freundschaftsvertrages die besonderen Beziehungen zwischen den beiden Staaten durch persönliche und institutionelle Kontakte zu pflegen (z. B. *jumelage*, *échange scolaire*) und das Erlernen der Sprache des Partnerlandes zu fördern (z. B. *AbiBac*). Das Deutsch-Französische Jugendwerk unterstützt darüber hinaus vielfältige Programme kultureller, wissenschaftlicher und politischer Art (z. B. *Brigitte Sauzay*, *Voltaire*), die die Begegnungen zwischen den Schülerinnen und Schülern beider Staaten fördern.

Für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit kommt dem Französischen eine besondere Bedeutung als Brückensprache zu. Das Erlernen der französischen Sprache unterstützt nicht nur die Erweiterung der Kompetenzen in bereits erlernten Sprachen, sondern erleichtert auch den Erwerb weiterer romanischer Sprachen. Mehrsprachigkeit ist hinsichtlich des Zusammenwachsens Europas und der Welt, der Globalisierung der Lebensräume sowie individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse nach Mobilität, Kommunikation und Kooperation von zentraler Bedeutung.

Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Lebenswirklichkeiten in Frankreich und anderen frankophonen Ländern ermöglicht einen Zuwachs an kulturellen Erfahrungen und fördert die Bereitschaft, die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit sowie persönliche Sichtweisen und Haltungen zu reflektieren. Es werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsvollem Handeln gelangen. Sie lernen, anderen Menschen mit Offenheit, Toleranz und Verständnis zu begegnen und mit unterschiedlichen Lebensformen, gesellschaftlichen Phänomenen und politischen Entwicklungen vorurteilsfrei umzugehen.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Französisch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen ...

- zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen,
- werden in längeren Lernprozessen weiter entwickelt,
- sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

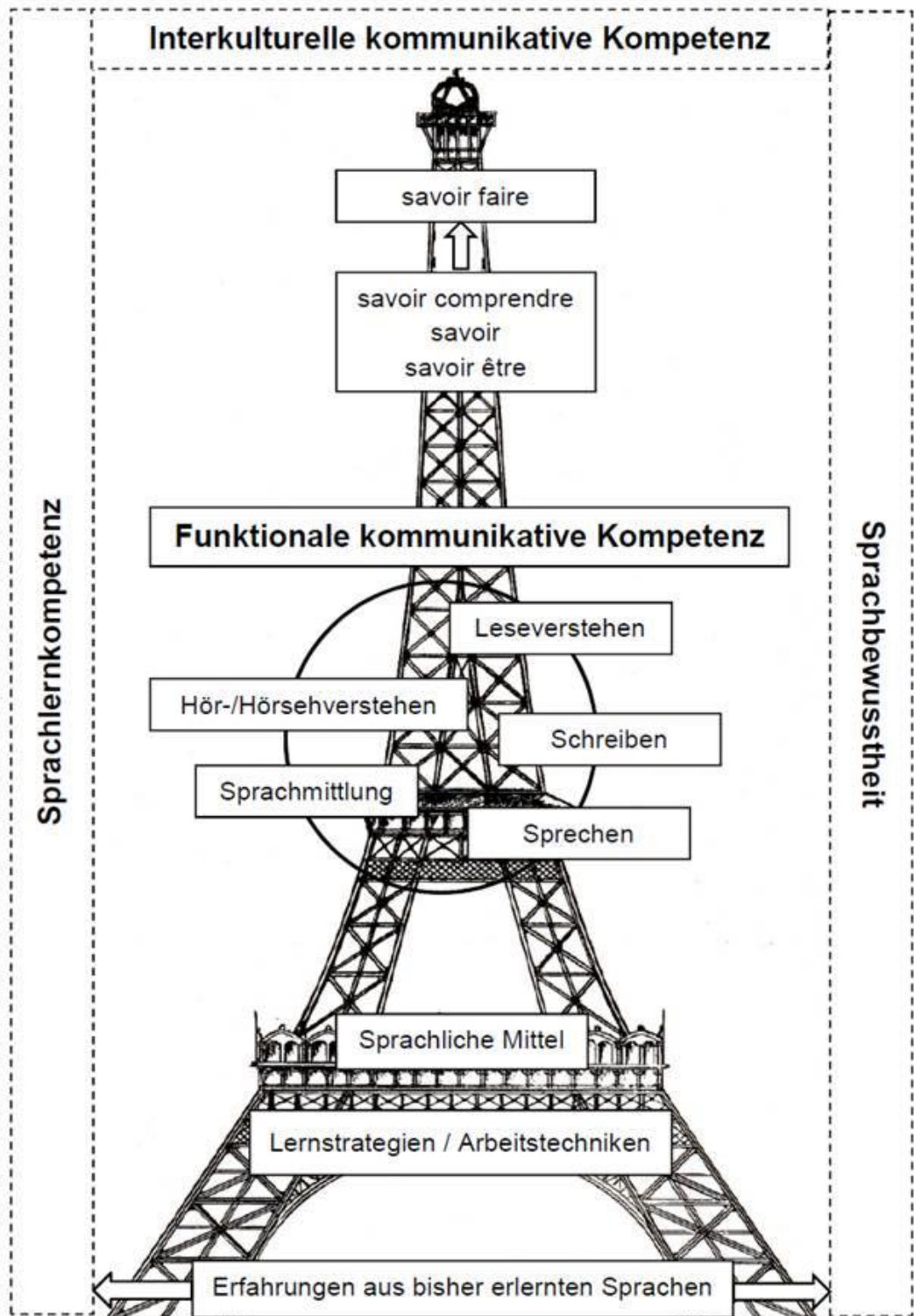
Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Französisch ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern.

2.1 Kompetenzbereiche

Die Lernenden haben mit ihren individuellen sprachlich-kulturellen Biografien bereits Vorerfahrungen aus bisher erlernten Sprachen und bringen diese in den Französischunterricht ein. Dies gilt auch für ihre individuellen persönlichen und sozialen Kompetenzen (z. B. Einstellungen, Bereitschaft zur Interaktion, Interessen), die für den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz eine wichtige Rolle spielen.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist im Französischunterricht das übergeordnete Ziel. Sie manifestiert sich in fremdsprachlichem Verstehen und Handeln. Der funktionalen kommunikativen Kompetenz kommt ein zentraler Stellenwert zu. Sie untergliedert sich in die Teilkompetenzen Hörverstehen/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung. Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Kompetenzen ist das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel. Sie haben für die Realisierung der kommunikativen Teilkompetenzen dienende Funktion.

Die Lernenden wenden bereits bekannte Methoden an und erwerben darüber hinaus weitere fachspezifische Arbeitstechniken und Lernstrategien. Mit der Entwicklung ihrer Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz gestalten sie ihren Lernweg zunehmend selbstständig.



2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung

Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum

Ausgehend vom Bildungsbeitrag des Faches Französisch werden im Kerncurriculum Kompetenzen beschrieben, über die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Sprachlernprozesses verfügen sollen. Der Kompetenzzuwachs ist in der jeweiligen Tabellenspalte von oben nach unten ablesbar.

Die in diesem Kerncurriculum ausgewiesenen Kompetenzen orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)¹ und den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss.²

Folgende Niveaustufen des GeR entsprechen in etwa den am Ende des 7., 9. und 10. Schuljahrgangs zu erreichenden Teilkompetenzen:

Schuljahrgang	Hörverstehen / Hörsehverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben	Sprachmittlung
7	A1+	A1+	A1+	A1+	A1+
9	A2/A2+	A2+	A2+	A2+	A2+
10	B1	B1	B1	B1	B1

Der Unterricht erfolgt in der Zielsprache nach dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit. Er berücksichtigt die rezeptiven und produktiven kommunikativen Fertigkeiten gleichermaßen. Das Sprachhandeln im Französischunterricht findet in möglichst realitätsnahen und bedeutsamen Situationen statt (Prinzip der Authentizität). Zugunsten einer gelungenen fremdsprachlichen Verständigung wird dabei die formale Korrektheit den kommunikativen Zwecken untergeordnet (Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz). Den regionalen Angeboten entsprechend werden außerschulische Lernorte (z. B. *Cinéfête, Institut Français, théâtre, expositions*) genutzt.

Centre d'intérêts

Die Ausbildung der Kompetenzen erfolgt an Inhalten, die im *centre d'intérêts* dargestellt sind. Um das im Zentrum stehende *moi* gruppieren sich Themen des näheren und weiteren Umfeldes (siehe Grafik: exemplarische Ausführungsmöglichkeiten). Die Themen und ihre Vernetzung spiegeln Bereiche der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur. Das Kompetenzniveau wird dabei bestimmt von Umfang und Vielfältigkeit des Wortschatzes, der Komplexität der Satzstrukturen und der Inhalte. Alle Themen des *centre d'intérêts* sind folglich auf jeder Niveaustufe als zu behandelnde Unterrichtsinhalte möglich.

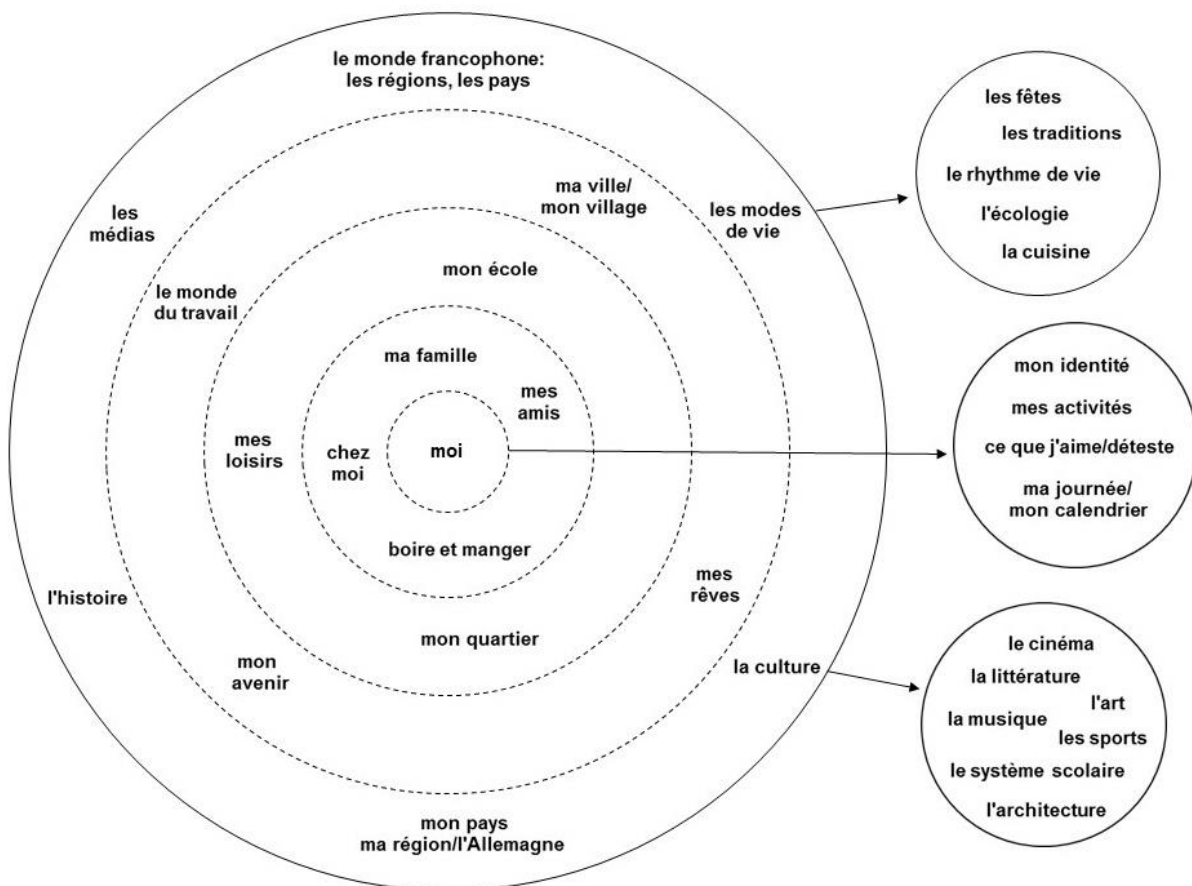
¹ Die Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang.

² Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003

Umgang mit Texten

Arbeitsgrundlage im Französischunterricht ist auf der Basis des erweiterten Textbegriffs jede Art von kommunikativer Mitteilung. Der Einsatz von didaktisierten Texten nimmt im Laufe des Spracherwerbs zugunsten authentischer Texte ab.

Didaktisierte Texte und authentische Texte erfüllen mehrere Funktionen im Spracherwerbsprozess. Sie dienen als sprachliches Modell, liefern Informationen und bilden frankofone Wirklichkeiten ab. Die meisten *textes authentiques* leisten zugleich einen Beitrag zur Herausbildung einer ästhetischen Sensibilisierung. Bereits in einer sehr frühen Phase des Spracherwerbs bietet sich z. B. der Einsatz von Bilderbüchern, Prospekten, Schildern, Etiketten und Plakaten im Unterricht an.



2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen von Bedeutung. Innere Differenzierung zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab.

Die Lernangebote unterscheiden sich ggf. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Sie lassen vielfältige Lösungswege zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können Lernangebote bereitgestellt werden, die komplexere Fragestellungen zulassen und/oder der Vertiefung und Erweiterung dienen.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt. Dadurch übernehmen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

Anregungen zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Innere Differenzierung bedeutet, dass die gesamte Lerngruppe zwar zielgleich arbeitet, aber unterschiedliche Wege eröffnet werden, um das entsprechende Ziel zu erreichen.

Innere Differenzierung erfolgt unter anderem nach folgenden Kriterien:

Lernausgangslage/-voraussetzung

- Lernertypen
- Interessen
- Leistungsstand

Material/Medien

- gestaffelte Lernhilfen (z. B. Wortschatzhilfen, Redemittelkärtchen, Wortfächer)
- Texte, Grafiken, Bilder, Nachschlagewerke, Realgegenstände

Aufgabenstellung

- Komplexität der Aufgabe
- Offenheit der Aufgabe
- Art der Bearbeitung (z. B. Stationenlernen, Freiarbeit, Wochenplanarbeit)

Arbeits- und Sozialformen

- Kooperatives Arbeiten
- Einzelarbeit
- Präsentationsformen (schriftlich, mündlich, szenisch)

2.4 Besondere Regelungen

2.4.1 Französisch als dritte Fremdsprache ab Schuljahrgang 8

Im Unterricht Französisch als dritte Fremdsprache profitieren die Lernenden von den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie bereits in der ersten und zweiten Fremdsprache erworben haben. Der später beginnende Unterricht berücksichtigt dieses Potenzial und baut darauf auf (z. B. durch eine steilere Progression und einen frühen Zugang zu authentischen Texten).

Am Ende des 10. Schuljahrgangs wird das Kompetenzniveau der 2. Fremdsprache annähernd erreicht (A2+/B1), um eine Fortführung im Sekundarbereich II zu ermöglichen.

2.4.2 Bilingualer Unterricht

Um Schülerinnen und Schüler auf die internationale Arbeitswelt in einem mehrsprachigen Europa vorzubereiten, hat Schule die Aufgabe, die Bedeutung der Fremdsprachen durch die Stärkung des Anwendungsbezugs zu fördern. Der Sachfachunterricht auf Französisch kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten.

Bilingualer Sachfachunterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler, fachliche Sachverhalte aus unterschiedlichen Lernbereichen (z. B. Kunst, Musik, Sport, Geschichte, Erdkunde) in der Fremdsprache zu verstehen, zu verarbeiten und darzustellen; er fördert somit die Sprachkompetenz.

Durch die Sachorientierung erfahren die Schülerinnen und Schüler einen mehrdimensionalen Zugang nicht nur zu Fakten, sondern auch zu deren Darstellung und Einschätzung in der eigenen Kultur und der Zielkultur. Bilingualer Unterricht fördert daher in besonderem Maße die Erweiterung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

Die Gestaltung des Unterrichts orientiert sich an den didaktischen und methodischen Prinzipien des jeweiligen Sachfaches sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts.

Denkbar ist die Verwendung des Französischen als Arbeitssprache in unterschiedlichen Modellen:

- Bilinguale Profile,
- Bilinguale Module (erweitertes Fremdsprachenangebot, in dem einzelne Unterrichtssequenzen im Fachunterricht in der Fremdsprache unterrichtet werden),
- Fremdsprachige Projekte und Arbeitsgemeinschaften.

Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht sind die fachlichen Leistungen entscheidend (vgl. „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“); die angemessene Verwendung der fremdsprachlichen Fachterminologie ist jedoch zu berücksichtigen.

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenspiel von Einstellungen, Wissen und Bewusstheit.

SAVOIR ÊTRE	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none">• zeigen Offenheit und Toleranz in der Begegnung und Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden,• entwickeln Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise zu reflektieren.
SAVOIR	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none">• kennen die kulturspezifische Bedeutung bestimmter Begriffe und Merkmale des Diskursverhaltens,• kennen wesentliche gesellschaftliche, kulturelle, historische und geografische Gegebenheiten, die das Leben in Frankreich und in Ländern der Frankophonie ausmachen.
SAVOIR COMPRENDRE	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none">• nehmen kulturelle Differenz bewusst wahr, indem sie eigen- und zielkulturelle Phänomene erkennen, beschreiben und miteinander vergleichen,• erweitern oder revidieren gegebenenfalls ihren eigenen Standpunkt.



SAVOIR FAIRE	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none">• nutzen ihr sprachliches und interkulturelles Wissen in simulierten oder realen Begegnungssituationen,• zeigen in realen oder simulierten Situationen durch verbales und nonverbales Verhalten, dass sie kulturspezifische Konventionen und Regeln des Zielsprachenlandes kennen und zur Verständigung nutzen können.
---------------------	--

Oberstes Ziel ist der Aufbau interkultureller kommunikativer Kompetenz. Diese impliziert das kommunikative Handeln sowohl in realen als auch in simulierten interkulturellen Begegnungssituationen. Interkulturelles Lernen ist ein kontinuierlicher, lebenslanger und dynamischer Prozess, der auf allen Spracherwerbsstufen erfolgt und der durch schulische und außerschulische Erfahrungen und Begegnungen unterstützt wird.

Es ist Aufgabe des Französischunterrichts, Neugier und Interesse für zielkulturelle Phänomene der frankofonen Welt zu wecken. Interkulturelle kommunikative Kompetenz beinhaltet die Bereitschaft,

sich auf fremdsprachliche kommunikative Situationen einzulassen und diese mit den vorhandenen eigenen Mitteln zu bewältigen, Fremdes und Unbekanntes bewusst wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen. Offenheit, Toleranz und Empathiefähigkeit spielen dabei eine besondere Rolle (**savoir être**). Der Französischunterricht strebt damit eine Verbindung fachspezifischer, fachübergreifender und pädagogischer Ziele an.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz umfasst zum einen den Bereich des sprachlichen Wissens, zum anderen Kenntnisse der soziokulturellen Gegebenheiten der Zielsprachenländer (**savoir**).

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die fremde Sprache und Kultur aus ihrer Perspektive wahr. Die Auseinandersetzung mit frankofonen Gegebenheiten sowie Denkweisen, Werten oder Haltungen dient der Reflexion und Relativierung ihres eigenen kulturellen Standpunktes. Es werden ihnen Wege eröffnet, zielkulturelle Phänomene nachzuvollziehen, zu beschreiben und zu erklären, um so möglichen Missverständnissen vorzubeugen (**savoir comprendre**).

Sie können sowohl Empathie als auch Distanz zu kulturellen Gegebenheiten und Sichtweisen entwickeln, Position beziehen und ihr eigenes kommunikatives Handeln situationsangemessen und adressatengerecht gestalten (**savoir faire**).

3.2 Sprachbewusstheit

Die prozessbezogene Kompetenz Sprachbewusstheit bedeutet Nachdenken über Sprache und über sprachlich vermittelte Kommunikation. Sie fördert die Sensibilisierung für verschiedene Sprachen, ihre Merkmale und ihre kommunikativen Funktionen in bewusster Kontrastierung zur deutschen Sprache sowie zu den Herkunfts- und weiteren erworbenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler. Sprachbewusstheit ermöglicht es, Ausdrucksmittel und Varianten des Französischen zu erkennen und einzuordnen. Dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs ein.

Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler ...
<ul style="list-style-type: none">• erkennen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen und nutzen sie für den eigenen Sprachlernprozess,• erkennen und reflektieren die Erfordernisse einer Kommunikationssituation und richten ihr Sprachhandeln danach aus.

3.3 Sprachlernkompetenz

Sprachlernkompetenz impliziert einen lebenslangen Lernprozess. Sie beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Sprachlernkompetenz zeigt sich im Verfügen über sprachbezogene Lernstrategien und zielt auf selbstgesteuertes und reflektiertes Sprachlernverhalten. Die Schülerinnen und Schüler schätzen alters- und niveauangemessen ihre Sprachlernprozesse und -ergebnisse ein und ziehen daraus Konsequenzen für ihr sprachliches Handeln und die Gestaltung weiterer Lernschritte.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess, indem sie ...

- ihn methodisch und inhaltlich auf die eigenen Lernbedürfnisse ausrichten, ihren Lernstand/-fortschritt beschreiben, evaluieren und dokumentieren (z. B. Europäisches Portfolio der Sprachen),
- Strategien zur Selbstkorrektur entwickeln und anwenden,
- zielorientiert selbstständig, mit einem Partner oder in Gruppen arbeiten,
- sich erforderliches Wissen beschaffen, Informationen einordnen und kritisch bewerten,
- Projekte aktiv mitgestalten bzw. an sprachfördernden Aktivitäten teilnehmen (z. B. Schüleraustausch, deutsch-französischer Tag, Bundeswettbewerb Fremdsprachen, DELF).

3.4 Funktionale kommunikative Kompetenz

3.4.1 Hörverstehen/Hörsehverstehen

	Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
	<p>verstehen die Schülerinnen und Schüler einfache Hörtexte/Hörsehtexte, die sich auf ihnen bekannte Themen des <i>centre d'intérêts</i> beziehen, sofern langsam und deutlich in Standardsprache gesprochen wird sowie Bild-Tonkongruenz gegeben ist (A 1+).</p>	<p>verstehen die Schülerinnen und Schüler wesentliche Aspekte von Gesprächen und Hörtexten/Hörsehtexten zu ihnen bekannten Themen des <i>centre d'intérêts</i>, wenn langsam und deutlich in Standardsprache gesprochen wird (A2/A2+).</p>	<p>verstehen die Schülerinnen und Schüler wesentliche Aspekte und Detailinformationen auch von inhaltlich komplexeren Redebeiträgen, Argumentationen und Hörtexten sowie die Hauptaspekte von Hörsehtexten zu Themen des <i>centre d'intérêts</i>, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache gesprochen wird und ihnen die Themen bekannt sind (B1).</p>
91	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • folgen dem weitgehend einsprachigen Unterricht (z. B. Arbeitsaufträge ausführen und einfache Erklärungen verstehen), • folgen kurzen Gesprächen, die sich auf ihr persönliches Umfeld beziehen, • verstehen die Hauptaspekte einfacher Hörtexte (Globalverstehen), • entnehmen einfachen Hörtexten nach bestimmten Vorgaben einzelne Informationen (Selektiv- und Detailverstehen). • verstehen einfache Filmsequenzen global, z. B. nach entsprechender Vorentlastung (<i>filet de mots</i>). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • folgen dem einsprachigen Unterricht, • folgen Alltagsgesprächen, • verstehen wesentliche Aspekte einfacher authentischer Hörtexte, • folgen Filmsequenzen/Filmen global, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • folgen dem einsprachigen Unterricht auch in komplexen Kommunikationssituationen, • folgen Gesprächen auch mit Muttersprachlern, wenn ihnen der Gesprächsgegenstand bekannt ist, • verstehen auch Details authentischer Hörtexte, • verstehen Filmsequenzen/Filme global und entnehmen ihnen auch detailliertere Informationen.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen den situativen Kontext für den Dekodierungsprozess,
- setzen Techniken der globalen, selektiven und/oder detaillierten Informationsentnahme ein (z. B. Dekodierung über Schlüsselbegriffe, Schließen von Verständnislücken durch Hypothesenbildung und Verifizierung, Auswertung visueller Impulse),
- nutzen in mehrfach kodierten Texten das Zusammenspiel von Sprache und Ton/Musik/Bild,
- fertigen zielgerichtet Notizen an (als Gedächtnisstütze oder zur Strukturierung),
- nutzen nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z. B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben.

3.4.2 Leseverstehen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
verstehen die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte, die sich inhaltlich auf das <i>centre d'intérêts</i> beziehen (A1+).	verstehen die Schülerinnen und Schüler sprachlich gering markierte Texte, die die Bereiche des <i>centre d'intérêts</i> aufgreifen (A2+).	verstehen die Schülerinnen und Schüler auch komplexere Texte aus weitgehend vertrauten Themenbereichen des <i>centre d'intérêts</i> (B1).
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verstehen einfache schriftliche Arbeitsanweisungen in der Zielsprache, • verstehen kurze, einfache persönliche Korrespondenz, • entnehmen einfachen Sachtexten Einzelinformationen, • verstehen einfache literarische Kurztexte global (z. B. <i>bande dessinée, album, chanson, poème</i>). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verstehen schriftliche Arbeitsanweisungen in der Zielsprache, • verstehen persönliche Korrespondenz, • entnehmen kurzen Gebrauchstexten Informationen (z. B. <i>brochure, prospectus, recette</i>), • verstehen einfache Sachtexte (z. B. <i>article de presse pour la jeunesse, site Internet</i>), • verstehen gering markierte literarische Texte und entnehmen Informationen zu Handlungen, Personen und Gefühlen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verstehen unkomplizierte Sachtexte und entnehmen ihnen gezielt Informationen, • verstehen literarische Texte und entnehmen ihnen gezielt Informationen, • verstehen ein authentisches Jugendbuch, wobei <i>le plaisir de lire</i> im Vordergrund steht.

82

Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler ...
<ul style="list-style-type: none"> • erschließen die Textsorte anhand formaler und visueller Merkmale, • bilden Hypothesen zum Textinhalt, • setzen Lesetechniken ein: <i>lecture globale, sélective et détaillée</i>, • markieren und strukturieren Textinformationen, • nutzen Kenntnisse anderer Sprachen zur Texterschließung, • nutzen zielgerichtet ein Vokabelverzeichnis/Wörterbuch und andere Informationsquellen.

3.4.3 Sprechen

An Gesprächen teilnehmen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>bewältigen die Schülerinnen und Schüler vertraute Kommunikationssituationen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen geht, die sich inhaltlich auf das <i>centre d'intérêts</i> beziehen (A1+).</p>	<p>bewältigen die Schülerinnen und Schüler standardisierte Kommunikationssituationen, sofern sich diese inhaltlich auf das <i>centre d'intérêts</i> beziehen (A2+).</p>	<p>bewältigen die Schülerinnen und Schüler Gesprächssituationen eines breiteren Themenspektrums und halten die Kommunikation auch bei sprachlichen Schwierigkeiten aufrecht (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen in einfacher Form am <i>discours en classe</i> teil, • holen einfache Alltagsinformationen ein und geben sie weiter, • drücken Vorlieben und Abneigungen aus, • treffen Vereinbarungen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kommunizieren im Rahmen des <i>discours en classe</i> miteinander, • führen Alltagsgespräche, • machen Vorschläge und reagieren auf Vorschläge anderer angemessen, • drücken in einfachen Worten Gefühle aus. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vermitteln die eigenen Anliegen nachvollziehbar, • reagieren in Diskussionen sachlich angemessen, • äußern und erfragen persönliche Standpunkte und Meinungen und begründen eigene Positionen, • drücken Gefühle aus und reagieren auf Gefühlsäußerungen.

Zusammenhängendes monologisches Sprechen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
sprechen die Schülerinnen und Schüler in kurzen, einfachen Sätzen über Aspekte des <i>centre d'intérêts</i> (A1+).	stellen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen und Sachverhalte dar, die sich auf das <i>centre d'intérêts</i> beziehen (A2+).	sprechen die Schülerinnen und Schüler weitgehend kohärent über Ereignisse, Themen und Sachverhalte (B1).
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen sich und andere Personen vor, • beschreiben Bilder und Situationen, • geben einfache Informationen, • sprechen über Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen, • berichten in kurzen, einfachen Sätzen über Ereignisse. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • geben Textinhalte wieder und berichten über Erlebtes, • sprechen über Pläne und Ziele, • drücken Gefühle und Haltungen aus, • geben wesentliche Informationen strukturiert wieder, z. B. in Kurzvorträgen und Präsentationen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • berichten zusammenhängend über Vorgänge und sprechen über Ereignisse, • formulieren Wünsche, Hypothesen, Ideen und Argumente, • beziehen Stellung und kommentieren.

20

Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler ...
<ul style="list-style-type: none"> • sprechen nach Modell (z. B. Lehrervorbild, CD, DVD), • verwenden eingeübte Bausteine und Redemittel, • nutzen Partner- und Gruppenarbeitsphasen (z. B. Murmelphasen) zur Vorbereitung, • bereiten das Sprechen mithilfe von schriftlichen Notizen vor (Sprechplanung), • nutzen visuelle oder verbale Hilfen (z. B. Bilder, Rollenkarten), • nutzen Kompensations- und Reparaturstrategien (z. B. Gestik, Mimik, Umschreibung, Nachfrage, um Hilfe bitten), • setzen interaktive Gesprächsstrategien gezielt ein (z. B. auf Gesprächspartner eingehen, überleiten, ein Fazit ziehen).

3.4.4 Schreiben

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
verfassen die Schülerinnen und Schüler kurze Texte zu Themen des <i>centre d'intérêts</i> (A1+).	verfassen die Schülerinnen und Schüler umfangreichere Texte zu Themen des <i>centre d'intérêts</i> (A2+).	verfassen die Schülerinnen und Schüler strukturierte, zusammenhängende Texte (B1).
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • schreiben einfache Texte über sich und andere, • verfassen einfache Texte zu Bildern und Bildfolgen, • schreiben Dialoge zur Vorbereitung der szenischen Umsetzung (Sprechplanung), • gehen kreativ mit der Zielsprache um (z. B. Reime, Gedichte). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren persönliche Briefe und E-Mails adressatengerecht, • schreiben kurze Berichte (z. B. <i>rapport sur l'échange scolaire</i>), • fassen einzelne Aspekte eines Textes zusammen, • beschreiben fiktive und reale Personen, • bearbeiten kreative Aufgabenstellungen 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfassen Charakterisierungen fiktiver und realer Personen, • formulieren formale Briefe und E-Mails adressatengerecht, • fassen aufgabengebunden Informationen längerer argumentativer und literarischer Texte zusammen, • formulieren Stellungnahmen zu im Unterricht behandelten Themen, • verfassen handlungs- und produktionsorientierte Texte (z. B. <i>la suite d'un film ou d'un roman, se mettre à la place de, journal intime</i>).

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen ihre Kenntnisse über die Kriterien zur formalen und stilistischen Gestaltung der Textsorte,
- nutzen ihr Wissen über die Kongruenz zwischen Sprachregister und Adressat,
- skizzieren und strukturieren eigene Ideen und Assoziationen,
- verwenden zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und Wörterbücher,
- nutzen Kompensationsstrategien (z. B. umschreiben, kontrastieren, Beispiele geben),
- führen zunehmend selbstständig die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) durch.

3.4.5 Sprachmittlung

Sprachmittlung verlangt grundsätzlich eine sachgerechte, situationsgerechte und adressatengebundene Aufgabenstellung. Weder die mündliche noch die schriftliche Sprachmittlung ist mit Formen des textbasierten Übersetzens/Dolmetschens gleichzusetzen. Das bedeutet, dass der zugrunde liegende Text hinsichtlich des Informationsgehaltes eine aufgabengebundene Selektion durch die Schülerinnen und Schüler ermöglichen muss.

Die Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben richtet sich nach den jeweils erreichten Niveaus in den rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen Hören/Lesen und Sprechen/Schreiben.

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
übertragen die Schülerinnen und Schüler einfache Informationen und Sachverhalte aus dem <i>centre d'intérêts</i> gemäß der Aufgabenstellung in die jeweils andere Sprache (A1+).	übertragen die Schülerinnen und Schüler komplexere Informationen und Sachverhalte aus dem <i>centre d'intérêts</i> gemäß der Aufgabenstellung zunehmend in die Zielsprache (A2+).	übertragen die Schülerinnen und Schüler gemäß der Aufgabenstellung Informationen und Sachverhalte aus komplexeren Texten zunehmend in die Zielsprache und erläutern adressatengerecht mögliche kulturspezifische Konnotationen von Begriffen (B1).
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • geben Informationen aus einfach strukturierten Alltagstexten (z. B. Gespräche, Plakate, Broschüren) weiter, • übertragen einfache Fragestellungen und Informationen in simulierten und realen geübten Begegnungssituationen (z. B. <i>au camping, au supermarché, au restaurant</i>). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • übertragen einfache Informationen/Sachverhalte aus mündlichen Äußerungen in Alltagssituationen (z. B. <i>échange scolaire, correspondance par e-mail/forum</i>), • übertragen einzelne Informationen aus Texten zu ihnen vertrauten Themen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • übertragen Aussagen aus einem Gespräch zu aktuellen Themenbereichen der Gesellschaft (z. B. <i>le sport, la musique, le stage, l'Europe</i>), • mitteln Aussagen eines Textes (z. B. <i>film, article de journal</i>).

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen inhaltliche Schwerpunkte gemäß der Aufgabenstellung und wählen relevante Informationen situations- und adressatengerecht aus,
- aktivieren ihr Wissen über situative und/oder kulturspezifische Gegebenheiten (vgl. Kapitel 3.1),
- wenden Strategien zur rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitung an (vgl. Lernstrategien und Arbeitstechniken für die entsprechenden kommunikativen Teilkompetenzen),
- mitteln situationsangemessen und adressatengerecht,
- wenden Kompensationsstrategien an.

3.5 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

Wortschatz

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler aktiv über einen Basiswortschatz, um elementare Kommunikationsbedürfnisse zu Themen des <i>centre d'intérêts</i> zu bewältigen.</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler aktiv über einen erweiterten Basiswortschatz, um allgemeine und individuelle Kommunikationsbedürfnisse zu Themen des <i>centre d'intérêts</i> zu bewältigen. Sie unterscheiden zunehmend zwischen <i>code oral</i> und <i>code écrit</i>.</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler aktiv über einen zunehmend differenzierten Wortschatz, um allgemeine und individuelle Kommunikationsbedürfnisse zu bewältigen.</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler wenden Wörter und Redemittel an, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich und Personen ihres Umfeldes sowie Aktivitäten global zu beschreiben, • Vorlieben und Abneigungen auszudrücken, • Vorschläge zu machen, • einfache zeitliche und räumliche Sachverhalte darzustellen, • Aussagen und Sachverhalte zu verknüpfen, • einfache kausale Beziehungen herzustellen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler wenden Wörter und Redemittel an, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich zu Themen ihres erweiterten Umfeldes sowie zunehmend zu gesellschaftlichen und kulturellen Themenbereichen zu äußern (z. B. <i>les médias, le monde du travail, le monde francophone</i>), • Gefühle und persönliche Wertungen zunehmend differenziert auszudrücken, • Stellung zu nehmen und in begrenztem Rahmen zu argumentieren, • einfache und mehrfach kodierte Texte gemäß der Aufgabenstellung zu bearbeiten. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler wenden Wörter und Redemittel an, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich in ihrem Interessengebiet sowie zu gesellschaftlichen und kulturellen Themenbereichen differenziert auszudrücken, • Personen differenziert zu beschreiben und zu charakterisieren, • komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge darzustellen (z. B. durch Einsatz von <i>connecteurs</i>), • zu argumentieren, • Texte zu analysieren.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen ihr Wissen über Wortbildung und Wortfamilien,
- nutzen Wörterbücher und andere Informationsquellen,
- strukturieren und dokumentieren ihren Wortschatz nach Sach- oder Wortfeldern,
- verwenden Mnemotechniken.

Aussprache und Intonation

Die korrekte Aussprache und Intonation werden von Beginn des Sprachlernprozesses an umfassend geschult, da sie für eine gelingende Kommunikation unverzichtbar sind. Sie sind integrativer Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs. Damit sind phonetische Genauigkeit und Flüssigkeit ein frühes Lernziel: sprachtypische Lautbildung, wie z. B. Nasale, *enchaînement* oder Betonungsmuster, müssen von Beginn an im Fokus stehen und sind permanent zu schulen.

8

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
wenden die Schülerinnen und Schüler grundlegende Ausspracheregeln und Intonationsmuster (Frage, Aussage, Befehl) weitgehend korrekt an.	kennen die Schülerinnen und Schüler weitestgehend die Systematik der französischen Aussprache und wenden diese sowie Intonationsmuster zunehmend korrekt an.	wenden die Schülerinnen und Schüler Ausspracheregeln und Intonationsmuster korrekt an.

Orthografie

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
schreiben die Schülerinnen und Schüler die ihnen bekannten Wörter und kurze Sätze weitgehend korrekt. Sie verwenden sprachtypische Sonderzeichen.	beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Orthografie eines erweiterten aktiven Wortschatzes weitgehend korrekt.	beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Orthografie ihres aktiven Wortschatzes. Sie schreiben darüber hinaus auf der Basis sprachtypischer Gesetzmäßigkeiten auch unbekannte Lexeme weitgehend korrekt.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- üben imitierend nach sprachlichem Vorbild,
- übertragen Aussprache- und Intonationsregeln auf neue Wörter und Redewendungen,
- schreiben Wörter und kürzere Texte ab,
- prüfen und sichern ihre Rechtschreibung.

Grammatik

Die Progression der grammatischen Strukturen orientiert sich an konkreten kommunikativen Zielen und berücksichtigt die Ausdrucksbedürfnisse der Lerner (vgl. im Kapitel 2, *centre d'intérêts*). Um die Anwendungsbezogenheit in den Vordergrund zu stellen, wird die Grammatik situativ eingebettet (z. B. das Erstellen von Klassenregeln impliziert den *subjonctif*, das Formulieren von Wünschen das *conditionnel*). Einzelne grammatische Strukturen können im Sinne einer vokabularen Grammatik als lexikalische Einheiten gelernt werden (z. B. *je m' appelle, je voudrais*).

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
verstehen und verwenden die Schülerinnen und Schüler elementare Strukturen, die in Alltagssituationen zur Verständigung erforderlich sind:	wenden die Schülerinnen und Schüler die zuvor erworbenen elementaren Strukturen zunehmend sicher und treffend an und erweitern ihr Repertoire an grammatikalischen Strukturen:	verwenden die Schülerinnen und Schüler ein erweitertes, zunehmend differenziertes Repertoire an kommunikationsrelevanten grammatikalischen Strukturen:
<ul style="list-style-type: none"> • Hilfsverben <i>avoir, être, aller</i>, regelmäßige und häufig gebrauchte unregelmäßige Verben • Verneinung • <i>présent, passé composé, futur composé</i> • Possessivbegleiter • Adjektive • Subjektpronomen, Objektpronomen • frequente Präpositionen • Mengenangaben und Zahlen • Fragen mit <i>est-ce que</i>; Fragewörter (z. B. <i>qui, que, où, quand, pourquoi</i>); indirekte Frage (<i>il veut savoir si</i>) • indirekte Rede (<i>il dit que</i>) • Relativsätze mit <i>qui, que, où</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählstruktur <i>passé composé-imparfait, plus-que-parfait, futur simple, conditionnel présent</i> • Bedingungssätze Typ 1 • erweiterte Infinitivkonstruktionen • weitere Formen der Negation • unverbundene Personalpronomen, Demonstrativbegleiter, Adverbialpronomen • weitere Adjektive • Komparativ, Superlativ • Adverbien • weitere Relativpronomen • satzverkürzende Infinitivkonstruktionen 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>gérondif</i> • Bedingungssätze Typ 2 • <i>subjonctif</i> • zielsprachentypische Konstruktionen (z. B. <i>mise en relief</i>)

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- formulieren grammatische Regeln und stellen sie lernwirksam (z. B. in Schaubildern) dar,
- reflektieren ihr grammatikalisches Wissen und nutzen Korrekturen für ihren Sprachfortschritt,
- nutzen Lernprogramme und Nachschlagewerke.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein.

Für den Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses.

In Leistungs- und Über Prüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten funktionalen kommunikativen Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Leistungsüberprüfungen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

Im Fach Französisch werden die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen Hörverstehen/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung gemessen. Rezeptive und produktive Kompetenzen sind innerhalb eines Schuljahres gleichermaßen zu berücksichtigen. Die Kompetenz Sprechen wird einmal pro Doppelschuljahrgang (7/8, 9/10) überprüft. Im Schuljahrgang 6 ist die Sprechprüfung fakultativ.

Leistungsüberprüfungen beziehen sich überwiegend auf Kompetenzen, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben und erweitert wurden. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen berücksichtigt werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. Den Schülerinnen und Schülern müssen die Aufgabenformate und die im Anhang aufgeführten Operatoren bekannt sein.

Die Aufgabenformate für die **rezeptiven Kompetenzen** verlangen eine jeweils ausreichende Anzahl an Items, um aussagekräftige bzw. diagnosefähige Ergebnisse sowie einen ausreichenden Spielraum für das gesamte Notenspektrum zu gewährleisten. Es ist nicht zulässig, bei der Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen sprachliche Verstöße zu werten, sofern diese nicht sinnentstellend sind.

Die Überprüfung der **produktiven Kompetenzen** verlangt zusammenhängende, kontextualisierte Textproduktionen, Sprachmittlung erfolgt dabei ab Jahrgang 8 grundsätzlich in die Zielsprache. Bei der Korrektur ist die integrative Bewertung anzuwenden. Kern der Bewertung ist die Würdigung der erbrachten Leistung und nicht die Feststellung sprachlicher Mängel. Daher orientiert sich die Gewichtung und Bewertung der sprachlichen Verstöße am Grad des Gelingens der Kommunikation. Die Be-

wertung muss eine kurze schriftliche Rückmeldung über die festgestellten Stärken und Schwächen der Leistung beinhalten.

Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Leistungsüberprüfungen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung.

Die mündliche Sprachverwendung ist im Französischunterricht von besonderer Bedeutung. Daher spielt die Bewertung produktiver mündlicher Leistungen in der Fremdsprache eine bedeutsame Rolle.

Zur Mitarbeit im Unterricht (mündliche und andere fachspezifische Leistungen) zählen z. B.:

- singgestaltendes Vorlesen,
- Redebeiträge zum Unterrichtsgespräch,
- Präsentationen, auch mediengestützt,
- Kooperative Leistungen im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeit,
- Ergebnisse von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Phasen der Unterrichtsgestaltung durch Lernende,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Lerntagebuch, Portfolio),
- Langzeitaufgaben und Projekte (z. B. *lecture individuelle*).

Bei der Bewertung mündlicher Beiträge ist Folgendes zu beachten:

- Beachtung von Intonation und Aussprache,
- Verständlichkeit der Aussage,
- Länge und sprachliche Komplexität,
- Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen und themenspezifischen Redemitteln und Gesprächsstrategien,
- Verwendung von Reparaturstrategien,
- inhaltliche Angemessenheit.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Leistungen.³ Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Leistungsüberprüfungen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf 40 % an der Gesamtzensur nicht unterschreiten.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung müssen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein und erläutert werden.

³ Die Sprechprüfung ist diesem Bereich zugeordnet (vgl. *RdErl. d. MK v. 23.6.2015 - 33-81011 - VORIS 22410, Nr. 6.7*).

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess. Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt auf der Grundlage *des centre d'intérêts* die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge. Das Lehrwerk wird als Grundlage für den Kompetenzaufbau verwendet und dabei zunehmend flexibel eingesetzt. Die Fachkonferenz beschließt, welche Teile verbindlich zu bearbeiten sind, was inhaltlich ergänzt wird und auf welche Teile verzichtet werden kann,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Leistungsüberprüfungen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- trifft Absprachen über Differenzierungsmaßnahmen,
- greift das fächerübergreifende Konzept zur Berufsorientierung und Berufsbildung im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- berücksichtigt fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt ggf. die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und leitet die Informationen weiter,
- diskutiert Informationen aus Fortbildungsveranstaltungen und trifft Absprachen.

Anhang

A 1 Operatoren für das Fach Französisch

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie bezeichnen in Form von Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben ausgeführt werden sollen.

Die angegebenen Operatoren und beispielhaften Arbeitsanweisungen, die der Zielsetzung entsprechend (Lernaufgaben/Leistungsüberprüfungen) ausgewählt werden können, sind den kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet.

Die Liste ist als Hilfestellung für Lehrende und Lernende gedacht und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; weitere Aufgabenstellungen sind denkbar und möglich.

Hörverstehen/Hörsehverstehen, Leseverstehen

Operator	Erläuterung	Beispiel
cocher	etwas ankreuzen	Coche les bonnes réponses.
compléter	etwas vervollständigen	Complète le tableau / la liste.
mettre dans le bon ordre	etwas in die richtige Reihenfolge bringen	Mets les phrases dans le bon ordre.
noter	etwas notieren	Note les activités des jeunes.
relier	etwas verbinden, zuordnen	Relie chaque personne à son action.

Sprechen

Operator	Erläuterung	Beispiel
comparer	etwas miteinander vergleichen	Compare les photos.
décrire	etwas beschreiben	Décris la photo.
demander/poser des questions/ interviewer	Fragen stellen	Demande à ton partenaire ce qu'il/elle a fait pendant les vacances.
discuter et se mettre d'accord	etwas diskutieren und eine Lösung finden	Qu'est-ce qu'on fait cet après-midi? Discutez et mettez-vous d'accord.
donner des informations	Informationen weiter geben	Donne des informations sur le contenu du film.
donner son avis	die eigene Meinung zu einem Thema zum Ausdruck bringen	Vivre en ville ou à la campagne? Donne ton avis.
expliquer	etwas erklären, erläutern	Est-ce que tu aimes le sport? Explique pourquoi ou pourquoi pas.
faire	durchführen	Faites le dialogue.
jouer	spielen	Jouez la scène.
parler	sprechen	Parle de tes loisirs.
présenter	etwas / jemanden vorstellen	Présente le personnage.
raconter	etwas (nach-) erzählen	Raconte tes vacances.

Schreiben

Operator	Erläuterung	Beispiel
ajouter	hinzufügen	Ajoute deux phrases.
caractériser/ faire le portrait de	Personen charakterisieren	Fais le portrait physique et moral du personnage principal.
comparer	etwas miteinander vergleichen	Compare le système scolaire en France au système scolaire en Allemagne.
écrire	schreiben	Regarde les photos et écris l'histoire.
imaginer / inventer	sich etwas vorstellen, ausdenken	Imagine / Invente la suite de l'histoire.
décrire / présenter	etwas beschreiben /präsentieren	Décris / Présente la situation.
discuter	etwas diskutieren und eine Lösung finden	Doit-on donner son vrai nom dans un réseau social? Discute le problème.
donner des informations	Informationen weiter geben	Donne des informations sur la vie au Québec.
donner son avis	die eigene Meinung zu einem Thema zum Ausdruck bringen	Travailler dans un autre pays européen? Donne ton avis.
expliquer	etwas erklären, erläutern	Explique pourquoi le personnage se comporte / réagit ainsi.
justifier / donner ses raisons	etwas rechtfertigen, begründen	Faire un stage pendant les vacances scolaires? Justifie ton opinion.
rédiger	einen Text nach Vorgaben verfassen	Rédige une lettre / un e-mail / une réponse à ton corres.
résumer	etwas zusammenfassen	Résume l'action de l'histoire.

Sprachmittlung

Wenn die Aufgabenstellung nicht auf Deutsch erfolgt, können z. B. passende Operatoren für das Sprechen und Schreiben wie *décrire*, *donner des informations*, *écrire*, *expliquer*, *présenter*, *rédiger* Verwendung finden.

A 2 Kompetenzstufen des GeR⁴

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbstständige Sprachverwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

⁴ Quelle: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Europarat, Straßburg 2001. Die Kompetenzstufen sind nicht spezifisch auf schulisches Fremdsprachenlernen ausgerichtet. Die Auswahl der Deskriptoren und der eingefügten Zwischenstufen orientiert sich an den im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen.

Ausgewählte Deskriptoren

Hörverstehen allgemein	
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Fernsehsendungen und Filme verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
B2	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A1	Keine Deskriptoren vorhanden.

Leseverstehen allgemein	
C2	<p>Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte).</p> <p>Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.</p>
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	<p>Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.</p> <p>Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.</p>
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Mündliche Interaktion allgemein	
C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.
B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Berichte und Aufsätze schreiben	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu finden.
C1	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.
B2	Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen.
	Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.
B1	Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.
	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.
A2	Keine Deskriptoren verfügbar.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)	
C2	Kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
	Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
A2	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Grammatische Korrektheit	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Beherrschung der Orthografie	
C2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthografischen Fehlern.
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz ‚phonetisch‘ einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Soziolinguistische Angemessenheit	
C2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse und idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist.</p> <p>Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p>
B2	<p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.</p> <p>Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p>
A2	<p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt.</p> <p>Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, bitte und danke sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 6 – 10**

Spanisch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Spanisch in den Schuljahrgängen 6 – 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Nicole Bender, Harsefeld

Dr. Daniel Burgos, Wolfsburg

Petra Evers, Hannover

Philipp Kanz, Wunstorf

Kerstin Reichart de Flores, Langenhagen

Jan Bodo Schwehm-Ketelsen, Peine

Birgit Smyrek, Göttingen

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)
(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Spanisch	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1 Kompetenzbereiche	7
2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung	9
2.3 Innere Differenzierung	11
3 Erwartete Kompetenzen	13
3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz	13
3.2 Kommunikative Teilkompetenzen	14
3.2.1 Hörverstehen/Hörsehverstehen	15
3.2.2 Leseverstehen	17
3.2.3 Sprechen: Zusammenhängendes monologisches Sprechen	18
3.2.4 Sprechen: An Gesprächen teilnehmen	20
3.2.5 Schreiben	22
3.2.6 Sprachmittlung	24
3.3 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	25
3.3.1 Wortschatz	25
3.3.2 Grammatik	28
3.3.3 Aussprache und Intonation	31
3.3.4 Orthografie	31
3.4 Methodenkompetenz	32
3.5 Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz	33
3.6 Interkulturelle kommunikative Kompetenz	34
3.7 Themenfelder und Inhalte	35
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	37
5 Aufgaben der Fachkonferenz	45
6 Besondere Regelungen	47
Anhang	
A1 Operatoren für das Fach Spanisch	49
A2 Kompetenzstufen des GeR	53

1 Bildungsbeitrag des Faches Spanisch

Spanisch wird von fast 500 Millionen Menschen auf vier Erdteilen gesprochen und ist so neben Mandarin und Englisch eine der meistgesprochenen Sprachen der Welt.

Besonders im Zuge einer weit über Europa hinausreichenden Globalisierung stehen die Menschen vor der Aufgabe, grenzüberschreitend und kulturübergreifend zu kommunizieren. Im Rahmen dieser Entwicklung kommt Spanisch als moderner Fremdsprache eine besondere Bedeutung zu, da sie wesentlich zu erfolgreicher Verständigung beiträgt. Spanisch ist in wirtschaftlicher, politischer und kultureller Hinsicht eine bedeutende Weltsprache: In zahlreichen Ländern ist Spanisch Muttersprache, Amts- und Verwaltungs- oder Zweitsprache. Spanisch gewinnt weiter als Welthandels- und Konferenzsprache an Bedeutung, ist UNO-Sprache und in vielen anderen internationalen Organisationen vertreten. Die spanische Sprache eröffnet Zugänge zu europäischen und außereuropäischen Kulturen, denn sie bietet gleichermaßen Einblicke in die regionale Vielfalt der iberischen Halbinsel wie auch in die Traditionen, Kulturen und Gesellschaften der spanischsprachigen Länder Lateinamerikas.

Das Erlernen des Spanischen im schulischen Umfeld liefert einen wesentlichen Beitrag zur persönlichen Entwicklung und beruflichen Mobilität. Die Erweiterung des kulturellen Bewusstseins erlangt im Rahmen zunehmender Vernetzung immer mehr an Bedeutung, sowohl für den Einzelnen als auch unter gesellschaftlichen Aspekten.

Der Spanischunterricht schafft die Basis für Verstehen und Verständigung bei Kontakten mit Sprechern der Zielsprache, die im Zuge der Globalisierung wirtschaftlicher, politischer und kultureller Prozesse mit spanischsprachigen Ländern stetig zunehmen. Er hat die Aufgabe, auf zukünftige fremdsprachliche Herausforderungen, auch im beruflichen Kontext, vorzubereiten.

Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit des Erwerbs interkultureller Kompetenz, die ein respektvolles Miteinander erst ermöglicht, deutlich. Die Fremdsprachen leisten hier einen wesentlichen Beitrag: Sie bringen näher, was zunächst eher fern scheint, und öffnen dabei den Blick für Anderes und Andere. Darüber hinaus eröffnet das Erlernen der spanischen Sprache einen Zugang zu der reichen künstlerischen Produktion der spanischsprachigen Welt: Spanische und hispanoamerikanische Literatur, Musik, Filme und bildende Kunst sind international bedeutsam; ihre Kenntnis ermöglicht die Teilhabe an einem tiefer gehenden interkulturellen Dialog. Somit hat das Spanische eine exponierte Stellung als ein Völker und Kontinente verbindendes Kommunikationsmittel.

Das zentrale Ziel des Spanischunterrichts ist somit die Erweiterung und Vertiefung interkultureller fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit, die mit der ersten Fremdsprache bereits angebahnt wurde; er fördert, auch aufgrund des hohen Transferpotenzials des Spanischen für das Erlernen anderer romanischer Sprachen, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, Toleranz und Offenheit und erweitert den muttersprachlichen Horizont. Damit liefert der Spanischunterricht einen wichtigen Beitrag zu lebenslangem Lernen als einem über die Schulzeit hinausgehenden Prozess.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Spanisch u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Schulischer Fremdsprachenunterricht ermöglicht es damit den

Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Das Fach Spanisch thematisiert soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene, Probleme der nachhaltigen Entwicklung, Vielfalt sexueller Identitäten sowie Aspekte der Gesundheits- und Bewegungsförderung und trägt damit dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für das eigene Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Kompetenzen

Im Kerncurriculum des Faches Spanisch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen ab.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Spanisch ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

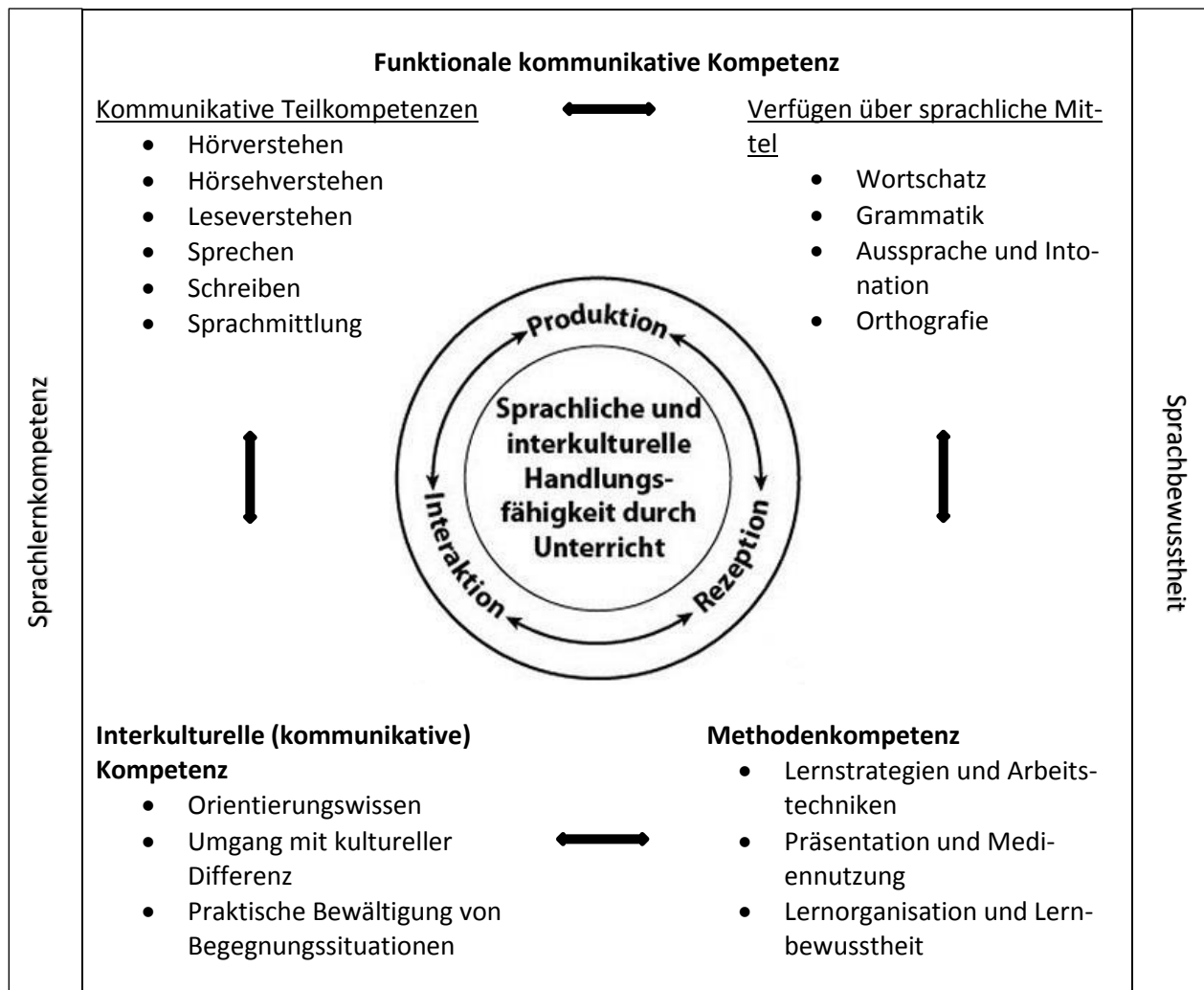
Das übergeordnete Ziel im Spanischunterricht ist die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit. Erfolgreiches sprachliches Handeln umfasst die Fähigkeit zur Produktion, Rezeption und Interaktion.

Hierbei greifen, wie im Strukturmodell (siehe S. 8) dargestellt, die funktionalen kommunikativen, die interkulturellen und die methodischen Kompetenzen ineinander.

Bei der funktionalen kommunikativen Kompetenz wirken die kommunikativen Teilkompetenzen und die sprachlichen Mittel zusammen. Teilkompetenzen sind Hörverstehen, Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. Sie haben im Spracherwerbsprozess Priorität; sprachliche Mittel dienen ihrer Realisierung. Vorrangig ist demnach die kommunikative Absicht, die durch unterschiedliche sprachliche Mittel verwirklicht werden kann. Zu diesen gehören Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie.

Darüber hinaus wird Methodenkompetenz erworben. Die Lernenden setzen sich mit fachspezifischen Methoden, Arbeitstechniken, Lernstrategien und der Organisation des Spracherwerbsprozesses auseinander, um ihren Lernweg zunehmend selbstständig und effektiv gestalten zu können. Letzteres zeigt sich in einer zunehmenden Lernbewusstheit, die ihren Ausdruck auch in einem sinnvollen und reflektierten Medieneinsatz findet.

Im Bereich der interkulturellen Kompetenz werden Schülerinnen und Schüler befähigt, fremdsprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität zu deuten und zu beurteilen. In diesem Zusammenhang ist es das Ziel des Spanischunterrichts, soziokulturelles Orientierungswissen zu vermitteln. Auf dieser Grundlage entwickeln die Schülerinnen und Schüler Interesse und Bewusstsein für eigene Verhaltensweisen und für die anderer. Dabei lernen sie, tolerant und konstruktiv mit kulturellen Differenzen umzugehen. Dies dient in der Praxis der Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen.



2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung

Der Kompetenzerwerb beginnt bereits in der frühen Kindheit, wird in der Schule in zunehmender qualitativer Ausprägung fortgesetzt und auch im Erwachsenenleben weitergeführt. Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen.

Das Kerncurriculum beschreibt Kompetenzstufen, die die Schülerinnen und Schüler erreichen und die sie in Kommunikationssituationen, sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Kontexten, nachweisen müssen. Die hier ausgewiesenen erwarteten Kompetenzstufen orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Der GeR wurde erstellt, um die Ergebnisse des Lehrens und Lernens von Sprachen in Europa vergleichbar zu machen, indem er, ausgehend von Verwendungssituationen der Sprache, Niveaustufen des Sprachkönnens benennt und beschreibt. Die Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang (A2).

Die Kompetenzstufen beschreiben das Ziel, das am Ende des jeweiligen Doppelschuljahrgangs bzw. des Schuljahrgangs 10 erreicht werden soll. Im Sinne einer Niveaunkretisierung werden teilweise Zwischenstufen zu den im GeR genannten Niveaustufen formuliert (siehe Tabelle Kapitel 3.1). Sowohl die Aufgaben als auch die Unterrichtsgestaltung sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzansprüche erfüllen können.

Kompetenzen dürfen nicht als einzelne, isolierte Vorgaben verstanden werden, denn jede Kompetenz ist Bestandteil eines komplexen Beziehungsgeflechts aller Kompetenzen. Deshalb können sie nur gemeinsam und in Kontexten erworben werden. Dabei ist zu beachten, dass Wissen träges, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Wichtig ist die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten.

Fremdsprachenlernen und die erfolgreiche Anwendung fremder Sprachen sind komplexe mentale Prozesse, bei denen unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen jeweils verschieden zusammenwirken. Der Unterricht muss diese unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lerndispositionen berücksichtigen und individuelle Lernprozesse ermöglichen (siehe dazu Kapitel 2.3). Er basiert auf der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler die spanische Sprache nicht linear und in gleicher zeitlicher Abfolge erlernen, sondern vielmehr individuell und kumulativ.

Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum

Der Unterricht erfolgt in der Zielsprache nach dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit. Er berücksichtigt die rezeptiven und produktiven kommunikativen Fertigkeiten gleichermaßen. Das Sprachhandeln im Spanischunterricht findet in möglichst realitätsnahen und bedeutsamen Situationen statt. (Prinzip der Authentizität). Die Lernatmosphäre muss es zulassen, dass die Schülerinnen und Schüler den Mut haben, mit Sprache zu experimentieren und dabei Fehler zu machen. Zugunsten einer gelungenen fremdsprachlichen Verständigung wird dabei die formale Korrektheit den kommunikativen Zwecken untergeordnet (Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz). Gleichwohl kann auf Korrekturen, besonders auch auf die Anleitung zur Selbstkorrektur nicht verzichtet werden. Der Unterricht ist in allen Phasen auf die

Herausbildung der funktionalen kommunikativen sowie der interkulturellen Kompetenzen ausgerichtet und ist (sprach-)handlungsorientiert angelegt.

Das von der Fachkonferenz gewählte Lehrwerk ist lediglich ein Bestandteil des Unterrichts und muss deshalb kontinuierlich durch zusätzliche – auch authentische – Materialien ergänzt werden. Daher ist die Rolle des Lehrwerkes folgendermaßen zu sehen: Es kann als Grundlage für den Kompetenzaufbau verwendet werden und wird dabei zunehmend flexibel und undogmatisch eingesetzt. Die unterrichtende Lehrkraft entscheidet unter Berücksichtigung des schulinternen Curriculums, welche Angebote des Lehrwerks genutzt werden.

Der Unterricht ist so zu konzipieren, dass er den Prinzipien des aufgabenorientierten Lernens (*enfoque por tareas*) entspricht: Im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht geht es um die Bewältigung lebensnaher kommunikativer Aufgaben, die der Lernende im Sinne einer *tarea final* selbstständig lösen und durchführen kann.¹

Den regionalen Angeboten entsprechend werden außerschulische Lernorte (z. B. *cinespañol, Instituto Cervantes*) genutzt.

Umgang mit Texten

Grundlage der Arbeit im Spanischunterricht sind Texte im Sinne eines erweiterten Textbegriffes, also jede Art von kommunikativer Mitteilung: geschriebene Texte (z. B. kürzere Erzählungen, Gedichte, Comics, Bildergeschichten), auditive Texte (z. B. Lieder, Interviews, Ansagen/Durchsagen), audio-visuelle Texte (z. B. Videoclips, Filmsequenzen, Kurzfilme) und visuelle Darstellungen (z. B. Fotos, Bilder, Karikaturen, Werbung, Diagramme). Diese Texte erfüllen unterschiedliche Funktionen im Spracherwerbsprozess. Sie bilden kulturspezifische Wirklichkeit ab, liefern Informationen, dienen als sprachliches Modell und leisten ggf. zugleich einen Beitrag zur Herausbildung eines ästhetischen Verständnisses. Im Laufe des Unterrichts des Sekundarbereichs I gewöhnen sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend an den Umgang mit authentischen Texten, u. a. auch an das Arbeiten mit Ganzschriften. Der Einsatz von fabrizierten Texten nimmt im Laufe des Spracherwerbs zugunsten authentischer Texte deutlich ab.

Bereits in einer sehr frühen Phase des Spracherwerbs bietet sich z. B. der Einsatz von Bilderbüchern, Prospekten, Schildern, Etiketten und Plakaten im Unterricht an.

Themenfelder

Die Ausbildung der Kompetenzen erfolgt an Inhalten, die in drei Themenfeldern aufgeführt sind: *Ich und die anderen, Jugendliche in ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich* und *Gesellschaftliches und kulturelles Leben*. Die Themen und ihre Vernetzung spiegeln Bereiche der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur. Die Kompetenzstufe wird dabei bestimmt von Umfang und Vielfältigkeit des Wortschatzes, der Komplexität der Satzstrukturen und der Inhalte.

¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm (Zugriff am 29.02.16; 15:48)

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen grundlegend.² Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab.

Die Lernangebote unterscheiden sich ggf. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Sie ermöglichen idealerweise vielfältige Lösungsansätze und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können Lernangebote bereitgestellt werden, die über den verbindlichen Unterrichtsgegenstand hinaus komplexere Fragestellungen zulassen und/oder dessen Vertiefung und Erweiterung dienen.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

Anregungen zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Innere Differenzierung bedeutet, dass die gesamte Lerngruppe zwar zielgleich arbeitet, aber unterschiedliche Wege eröffnet werden, um das entsprechende Ziel zu erreichen. Dazu eignet sich eine Differenzierung z. B. nach:³

- Lernvoraussetzungen:
 - leistungsabhängig: PA/GA in homogenen und/oder heterogenen Gruppen
 - interessenbezogen
 - Sozialisation und Integration

² Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Materialien für kompetenzorientierten Unterricht – Binnendifferenzierung im Sekundarbereich I – Englisch*, Hannover, 2012, S.33-36. Link: www.nibis.de/nibis.phtml?menid=2179

³ in Anlehnung an: Bernd Kretzschmar: *Einführung in den kompetenzorientierten Unterricht am Beispiel der dialektischen Erörterung Sekundarstufe 1*, Landesinstitut für Schulentwicklung Baden Württemberg (Hrsg.), Stuttgart 2012, S. 25; (letzter Zugriff am 24.05.2016)

- **Inhalten:**
 - unterschiedliche Aufgabenstellungen
 - unterschiedliche Schwerpunkte bei gleichem Thema
 - unterschiedliche Teilaspekte einer Unterrichtseinheit
- **Aufgaben:**
 - Komplexität der Aufgabe
 - Offenheit der Aufgabe
 - Art der Bearbeitung (Stationenlernen, Freiarbeit, Wochenplanarbeit etc.)
 - Perspektivierung (Übernahme der eigenen bzw. einer fremden Rolle)
- **Sozialformen:**
 - Gruppenarbeit
 - Partnerarbeit
 - Einzelarbeit
- **Medien und Material:**
 - Aufnahmekanäle: visuell, auditiv, haptisch (Texte, Grafiken, Bilder, Nachschlagewerke, Realgegenstände etc.)
 - Präsentationsformen (schriftlich, mündlich, szenisch)
 - gestaffelte Lernhilfen (Wortschatzhilfen, Redemittelkärtchen, Wortfächer etc.)

3 Erwartete Kompetenzen

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.1 aufgeführten Kompetenzbereiche hinsichtlich ihrer Anforderungsniveaus differenziert beschrieben. Es werden Aussagen darüber getätigt, wie sich diese Anforderungen konkret im Unterricht darstellen.

3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

Die folgende Tabelle veranschaulicht, welche Kompetenzstufen die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Doppeljahrgangs erreichen. Die erwarteten Kompetenzstufen definieren Regelanforderungen, die am Ende des jeweiligen Doppelschuljahrgangs bzw. des Schuljahrgangs 10 erreicht werden sollen. Im Sinne der Niveaunkretisierung sind teilweise Zwischenstufen zu den im GeR genannten Kompetenzstufen formuliert worden.

So wird ersichtlich, wie sich die Kompetenzentwicklung von Schuljahrgang 6 bis 10 vollzieht. Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, werden Kompetenzen im Unterricht stets zusammengeführt. In der Tabelle sind lediglich die kommunikativen Teilkompetenzen aufgeführt, da die sprachlichen Mittel in der Sprachverwendung integrativ zum Tragen kommen. Auch die Sprachmittlung ist in der folgenden Tabelle nicht aufgenommen, da sie von ihrer Anlage her mehrere Teilkompetenzen umfasst, deren Zuordnung zu den Kompetenzstufen von der jeweiligen Aufgabe abhängig ist. Aus diesem Grunde sind hierfür auch im GeR keine Skalen vorhanden.

Folgende auf den GeR bezogene Kompetenzstufen werden am Ende des 7., 9. und 10. Schuljahrgangs erreicht:

Schuljahrgang	Kommunikative Teilkompetenzen			
	Hörverstehen/ Hörsehverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben
7	A1	A1+/A2*	A1	A1+
9	A2/A2+*	A2+	A2/A2+*	A2+
10	B1	B1	B1	B1

* Die im KC dargestellte Graduierung ist so zu verstehen, dass ggf. die Erweiterung der Niveaustufe erreicht werden kann, aber nicht erreicht werden muss.

3.2 Kommunikative Teilkompetenzen

Die Darstellung der kommunikativen Teilkompetenzen ist als Progression von Schuljahrgang zu Schuljahrgang zu verstehen. Die in Kapitel 3.5 ausgewiesenen Themenfelder geben eine Orientierung für das zu erarbeitende Wortschatzspektrum. Die konkrete Auswahl ergibt sich aus dem Unterrichtszusammenhang unter Einbeziehung individueller Interessen und Bedürfnisse. Die dienende Funktion der Grammatik findet ihren Ausdruck darin, dass unterschiedliche Phänomene der jeweiligen Kommunikationsabsicht zugeordnet werden.

Die angestrebten Kompetenzstufen sind als Regelanforderungen auf Grundlage der im Erlass vom 23.06.2015 veröffentlichten Stundentafel 1 formuliert.⁴ Bei einer abweichenden Verteilung der Stunden oder einer abweichenden Gesamtstundenzahl sind auf der Grundlage des Kerncurriculums von der Fachkonferenz Anpassungen vorzunehmen.

⁴ Erl. des MK vom 23.06.2015. http://www.mk.niedersachsen.de/download/98074/Erlass_Die_Arbeit_in_den_Schuljahrgaengen_5_bis_10_des_Gymnasiums_v._23.6.2015.pdf (in der jeweils gültigen Fassung)

3.2.1 Hörverstehen/Hörsehverstehen⁵

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>können die Schülerinnen und Schüler einfache Wendungen und Wörter bzw. basale Inhalte einfacher, auch adaptierter Filmsequenzen verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern sorgfältig und langsam gesprochen wird und Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen oder wenn ggf. eine eindeutige visuelle Codierung vorhanden ist (A1).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen erfassen, bzw. sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen sowie Aussagen aus Texten über vorhersehbare, alltägliche Situationen verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache langsam gesprochen wird und sofern ggf. eine entsprechende visuelle Codierung vorhanden ist (A2/A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler die Hauptpunkte von (Rede-)Beiträgen verstehen bzw. Hörsehtexten folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, wenn in deutlich artikulierter und unkomplizierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise im alltäglichen Leben begegnet; sie können auch kurze Erzählungen verstehen (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • die wesentlichen Aspekte im Klassenraumdiskurs (z. B. Aufforderungen, Bitten, Fragen und Erklärungen) verstehen, • kurzen Texten zu vertrauten Themen (z. B. Personen, Familie, Einkaufen, Wohnort) bestimmte Informationen entnehmen, • gezielt Informationen (z. B. Zahlen, Preise und Zeitangaben) entnehmen, • einen Text global erfassen, • die Hauptinformationen kurzer Filmsequenzen über vertraute, alltägliche Themen/Situationen entnehmen, • wesentliche Merkmale einfacher Geschichten und Spielszenen erfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • dem einsprachigen Unterricht folgen und angemessen reagieren. • Anweisungen, Mitteilungen, Erklärungen oder Informationen zu ihnen vertrauten Themen verstehen, • den Inhalt von Hörtexten, die vertraute Themen zum Inhalt haben (z. B. familiäre Konflikte) und deren Wortschatz und Strukturen bekannt sind, erfassen, • die Hauptinformation eines Hörsehtextes erfassen, wenn diese umfangreich durch das Bild unterstützt wird, • die wesentlichen Aspekte in klar formulierten und gering verschlüsselten Hörsehtexten verstehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentationen und Diskussionen im Unterrichtsgeschehen verstehen, • Ankündigungen, Mitteilungen, Anweisungen und Anleitungen zu konkreten Themen verstehen, • das Wesentliche von ausgewählten Radiosendungen sowie von Audiotexten über Themen von persönlichem Interesse verstehen (z. B. Interviews, kurze Vorträge oder Nachrichtensendungen), • Sinnzusammenhänge erschließen, obwohl ihnen der Wortschatz nicht in Gänze bekannt ist, • zunehmend die wesentlichen Inhalte von längeren und komplexeren Hörsehtexten verstehen, sofern diese an ihre Kenntnisse anknüpfen, • ausgewählten (Kurz-)Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, und ihnen detaillierte Informationen entnehmen.

⁵ Von Beginn an müssen alle drei Hörtechniken (global, selektiv, detailliert) trainiert werden.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- eine vorbereitende Organisations- und Strukturierungshilfe nutzen, um
- Vorwissen und eine persönliche Erwartungshaltung für den Verstehensprozess zu aktivieren,
- z. B. das Thema, den Ort, die Gesprächssituation eines Hörtextes/Hörsehtextes zu antizipieren,
- Verständnislücken (z. B. im Wortschatz) interferierend schließen,
- verschiedene Hörtechniken/Hörsehtechiken (global, selektiv, detailliert) anwenden,
- unterschiedliche Techniken zum Notieren von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. Schlüsselwörter, Notizen),
- Hintergrundgeräusche und vorhandene parasprachliche Mittel (z. B. Stimmlage, Tonfall) zur Sinnerschließung nutzen,
- nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z. B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben und Kameraführung sowie deren Zusammenspiel zur Dekodierung von Inhalten nutzen.

3.2.2 Leseverstehen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>können die Schülerinnen und Schüler einfache Texte zu Themen aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt (z. B. Familie, Schule, Freizeit), in denen gängige Alltagssprache mit einem sehr frequenten Wortschatz verwendet wird, verstehen (A1+/A2).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen, in denen gängige alltagsbezogene Sprache verwendet wird, verstehen (A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler unkomplizierte bzw. klar strukturierte Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs verstehen, sofern diese Texte gering verschlüsselt sind (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Arbeitsanweisungen verstehen, • gängigen Alltagstexten (z. B. Prospekten, Anzeigen, Fahrplänen, Speisekarten, Wegweisern, Schildern) gezielt Informationen entnehmen, • didaktisierte sowie einfache authentische Texte (z. B. Lieder, Gedichte, kurze Geschichten, fabrizierte Ganzschrift) unter Rückgriff auf Vokabelhilfen global verstehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Aufgabenstellungen verstehen, • privater Korrespondenz und publizierten Texten gezielt Informationen entnehmen, • adaptierte Erzähltexte bezogen auf Thema, Figuren und Handlungsverlauf verstehen und ihnen gezielt Informationen entnehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte global und im Detail erschließen, • längere Texte gezielt nach Informationen durchsuchen und die wesentlichen Punkte erfassen, • Texte, auch zu aktuellen Themen, weitgehend selbstständig erschließen, • nach entsprechender Vorbereitung fiktionale Texte in Ansätzen analytisch erschließen (z. B. zum Zwecke einer späteren Charakterisierung).
<p>Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • wichtige Details und Textstellen markieren, • unbekanntes Vokabular mit zunehmend geringeren Hilfen aus dem Kontext erschließen, • zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse, zweisprachige Wörterbücher (auch elektronisch) und weitere geeignete Nachschlagewerke nutzen und unbekanntes Vokabular erschließen, • verschiedene Lesetechniken (global, selektiv, detailliert) auf unterschiedliche Textsorten anwenden, • unterschiedliche Techniken zum Notieren und Ordnen von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. Randnotizen, Zwischenüberschriften, Mindmap), • Kenntnisse aus anderen Sprachen zur Sinnerschließung einsetzen. 		

3.2.3 Sprechen: Zusammenhängendes monologisches Sprechen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>können sich die Schülerinnen und Schüler mit sehr einfachen sprachlichen Mitteln (u. a. begrenztem Wortschatz, einfacher Syntax) und überwiegend aneinandergereihten Wendungen über im Unterricht behandelte Themen äußern (A1).</p>	<p>können sich die Schülerinnen und Schüler mit überwiegend einfachen sprachlichen Mitteln zunehmend zusammenhängender über im Unterricht behandelte Themen äußern (A2/A2+).</p>	<p>können sich die Schülerinnen und Schüler mit komplexeren sprachlichen Mitteln klar verständlich, zunehmend freier, flüssiger und zusammenhängender über thematisch vertraute Inhalte äußern (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • mit Hilfestellungen (Schlüsselwörtern, Notizen etc.) nach Vorbereitung zu einem ihnen vertrauten und im Unterricht behandelten Thema sprechen, • Themen aus dem Alltag (z. B. Familie, Freunde, Tagesablauf, Interessen, Schule) vorstellen, • zunehmend ohne Notizen in einfachen, aneinandergereihten Sätzen Personen, Gegenstände und Situationen beschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und über Pläne, Vereinbarungen und Ereignisse informieren, • über Tätigkeiten, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen berichten, • sich zu vertrauten Themen aufgabenbezogen äußern und die eigene Meinung in einfacher Form formulieren, • visuelle Vorlagen schematisch beschreiben und vergleichen, • eine kurze, eingeübte Präsentation halten und unkomplizierte Nachfragen beantworten. 	<ul style="list-style-type: none"> • bei der Auseinandersetzung mit Literatur aus einer fremden Rolle heraus (z. B. Rollenbiografie, Hilfs-Ich beim Standbild) Gefühle und Reaktionen äußern, • Inhalte von Texten wiedergeben, • sich zu vertrauten Themen, auch unvorbereitet, äußern und zunehmend begründet Stellung nehmen, • visuelle Vorlagen beschreiben und vergleichen, • eine vorbereitete, unkomplizierte Präsentation (z. B. ein Referat) so klar vortragen, dass man meist mühelos folgen kann.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Redewendungen, Füllwörter und Satzbausteine gezielt einsetzen,
- paraphrasieren und Kompensationsstrategien (auch Selbstkorrektur) anwenden,
- para- und nonverbale Mittel gezielt einsetzen,
- Intonationsmuster gezielt einsetzen,
- Techniken des Notierens von Gedanken, Ideen und Informationen nutzen (z. B. Schlüsselwörter, Mindmap),
- nach Modell (z. B. Lehrervorbild, CD, DVD) eine weitgehend korrekte Aussprache verwenden,
- im Anfängerunterricht das Sprechen anhand von schriftlichen Notizen (Sprechplanung) sinnvoll vorbereiten,
- Präsentationstechniken einsetzen (u. a. Gliederung, Visualisierung).

3.2.4 Sprechen: An Gesprächen teilnehmen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>können die Schülerinnen und Schüler einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um vertraute Themen handelt (A1).</p>	<p>können sich die Schülerinnen und Schüler in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Themen geht (A2/A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, d. h. persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen über Sachverhalte austauschen, die ihnen bekannt oder von persönlichem Interesse sind bzw. sich auf das alltägliche Leben beziehen (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • sich auf sehr einfachem Niveau im Klassenraum verständigen, • Alltagsinformationen einholen (z. B. Preise, Uhrzeit, Weg), • auf einfache Fragen antworten, die sich auf im Unterricht Behandeltes beziehen, • alltägliche Gesprächssituationen angeleitet umsetzen (z. B. eine Feier planen, Verabredungen treffen), • in Ansätzen Vorschläge äußern und auf die Vorschläge des Gesprächspartners reagieren, • eine definierte Rolle in einem Gespräch übernehmen (z. B. Rollenspiel, Telefongespräch). 	<ul style="list-style-type: none"> • an Gesprächen über Alltagssituationen (z. B. Freizeit, Schule, Sport) teilnehmen, • sich in alltäglichen Situationen auf einfachem Niveau verständigen, um Informationen auszutauschen, • einfache Routinegespräche in zunehmendem Maße eigenständig umsetzen, • durch Nachfragen oder Rückversicherungen ein Gespräch aufrechterhalten, • Vorschläge äußern und auf die Vorschläge des Gesprächspartners reagieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • an Gesprächen zu einem breiteren Themenspektrum (z. B. Jugendliche, Migration, Medien) teilnehmen, • persönliche Standpunkte äußern und vertreten sowie auf die anderer reagieren, • Lösungsmöglichkeiten für praktische Probleme diskutieren, • Sachinformationen austauschen und dabei ggf. auf inhaltliche Nachfragen reagieren.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Redewendungen, Füllwörter und Satzbausteine nutzen, um Dialoge, Gespräche und Diskussionen vorzubereiten oder zu führen,
- Partner- und Gruppenarbeitsphasen (z. B. Murmelphasen) konstruktiv zur Vorbereitung ihrer Sprechhandlungen nutzen,
- kooperative Lernformen zur Interaktion nutzen (z. B. Partnerinterview, Aktivitäten mit Informationslücken, Omniumkontakt),
- paraphrasieren und Kompensationsstrategien anwenden,
- Intonationsmuster gezielt einsetzen,
- para- und nonverbale Mittel gezielt einsetzen (um z. B. ein Gespräch aufrechtzuerhalten),
- Hilfsmittel im Gespräch nutzen (z. B. Spickzettel, Impulskärtchen),
- interaktive Gesprächsstrategien gezielt einsetzen (z. B. auf ein anderes Thema überleiten, aktiv zuhören).

3.2.5 Schreiben

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
können die Schülerinnen und Schüler einfache kurze Texte schreiben, die sich auf vertraute Themen ihres unmittelbaren Umfeldes wie Familie und Schule beziehen (A1+).	können die Schülerinnen und Schüler Texte zu aus dem Unterricht vertrauten Themen verfassen (A2+).	können die Schülerinnen und Schüler zusammenhängende Texte zu einem breiteren Themenspektrum verfassen (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Texte über sich selbst und andere schreiben, • zu einem ihnen vertrauten Thema z. B. Postkarten oder E-Mails verfassen, • Texte nach vorgegebenen Modellen gestalten, • Bilder beschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ereignisse, Handlungen, Pläne und persönliche Erfahrungen schildern, • einzelne Inhalte kurzer Texte mit Hilfen wiedergeben, • fiktive und reale Personen beschreiben, • einfache kreative Texte auf der Grundlage unterschiedlicher (z. B. visueller) Vorgaben verfassen, • in einem persönlichen Brief/in einer persönlichen E-Mail ihr Anliegen ausdrücken, • einen einfachen Bericht/Artikel (z. B. für eine Schülerzeitung, Homepage) schreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche, zusammenhängende Texte, z. B. persönliche Briefe/E-Mails verfassen, in denen Ereignisse, Handlungen und Gefühle geschildert werden, • eine Zusammenfassung zu linearen Texten verfassen, • einfachere analytische Fragestellungen bearbeiten (z. B. Charakterisierung, Figurenkonstellation), • kreative und produktionsorientierte Texte verfassen (z. B. alternative Handlungsstränge entwerfen, Leerstellen füllen, Perspektivwechsel vornehmen, Rollenbiografien erstellen), • zu konkreten Fragestellungen Meinungen abwägen und begründet Stellung beziehen.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- zunehmend sicher ihre Kenntnisse über die Kriterien zur formalen und stilistischen Gestaltung der Textsorte nutzen,
- zunehmend selbstständig die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) durchführen, indem sie
- Gedanken und Ideen notieren, sinnvoll strukturieren und auf dieser Grundlage Texte erstellen,
- Methoden zur Vernetzung und Strukturierung von sprachlichen Mitteln anwenden,
- bei Ausdrucksschwierigkeiten Kompensationsstrategien anwenden,
- zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und zweisprachige Wörterbücher zum Nachschlagen und zur Textproduktion verwenden,
- eigene Texte und die der Mitschüler eigenständig anhand ausgewählter Kriterien auf Korrektheit überprüfen und überarbeiten,
- zunehmend auf ihr Wissen über die Kongruenz zwischen Sprachregister und Adressat zurückgreifen.

3.2.6 Sprachmittlung

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>Unter Sprachmittlung wird die Fertigkeit des sinngemäßen Übertragens in die Ziel- und Herkunftssprache zur Bewältigung von Kommunikationssituationen verstanden. Dabei geht es weder um eine wortwörtliche Übersetzung noch um Dolmetschen, also nicht um eine wortgetreue Wiedergabe des Gesagten, sodass sich insgesamt ein größerer Gestaltungsspielraum ergibt. Aus diesem Grunde schließen sich z. B. auch gelenkte Tandemübungen aus sowie alle Übungen mit enger inhaltlicher und sprachlicher Führung.</p> <p>Mündliche bzw. schriftliche Sprachmittlung zeichnet sich immer durch spezifische Aufgabenorientierung, Situations- und Adressatenbezug aus. Die Komplexität der zu bewältigenden Äußerungen und Situationen sowie u.U. auch die Richtung der Sprachmittlung richten sich nach den jeweils erreichten Niveaus in den rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen, also Hören/Lesen und Sprechen/Schreiben. Sprachmittlung ist generell dadurch gekennzeichnet, dass diese Teilkompetenzen aufgabenabhängig in unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen kommen.</p> <p>Im Anfangsunterricht geben die Schülerinnen und Schüler Einzelaspekte aus kurzen, einfach strukturierten Alltagstexten u. U. noch auf Deutsch sinngemäß wieder. Im weiteren Verlauf des Sekundarbereichs I steht die Übertragung authentischer Texte in die Zielsprache im Mittelpunkt und wird komplexer, denn sowohl die Materialgrundlagen als auch die Aufgabenstellung werden zunehmend anspruchsvoller.</p>		

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Bedürfnisse der Adressaten/Kommunikationspartner antizipieren,
- ihr Wissen über situative und/oder kulturspezifische Gegebenheiten aktivieren, ggf. Mimik und Gestik einsetzen,
- ihre Kenntnisse über formale Anforderungen bestimmter Textsorten aktivieren,
- eine aufgabengerechte Informationsauswahl treffen,
- ggf. komplexe Strukturen der Ausgangstexte vereinfachen,
- Kompensationsstrategien wie z. B. Paraphrasieren anwenden,
- Wörterbücher angemessen verwenden,
- Filtertexte für die eigene Textproduktion nutzen.

3.3 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

Das Beherrschen sprachlicher Mittel ist Voraussetzung für erfolgreiches Kommunizieren in der Fremdsprache. Die Progression beim Erwerb der funktionalen kommunikativen Kompetenz ist verknüpft mit einer zunehmend sicheren Verwendung sprachlicher Mittel im Hinblick auf Umfang und Differenzierungsgrad. Aufgrund der Kompetenzorientierung kommt der Beherrschung des Wortschatzes eine besondere Bedeutung zu.⁶

3.3.1 Wortschatz⁷

Die Schülerinnen und Schüler werden zunehmend befähigt, sich über vertraute Themen der eigenen und fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur zu äußern (Grundwortschatz). Die zu vermittelnden lexikalischen Einheiten schließen entsprechend dem jeweiligen Niveau auch Satzbausteine, Verbalperiphrasen, idiomatische Wendungen, Füllwörter sowie die funktionale Fachsprache (Unterrichtsdiskurs) ein. Über den produktiven Wortschatz hinaus verstehen die Schülerinnen und Schüler zusätzliche lexikalische Einheiten hörend oder lesend (rezeptiver Wortschatz) oder erschließen sich diese selbstständig (potenzieller Wortschatz).

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, um in bestimmten Situationen grundlegenden Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können und um einfache Grundbedürfnisse in Themenbereichen des Alltagslebens (z. B. Familie und Freunde, Schule, Hobbys) auszudrücken (A1+).*</p> <p>* Im GeR wird das Niveau A1+ nicht ausgewiesen, es bezeichnet hier eine Zwischenstufe zwischen A1 und A2.</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über den notwendigen Wortschatz, um sich in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen (z. B. Freizeitgestaltung, Reisen) zu äußern. (A2+).</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich auch mit Hilfe von Umschreibungen über die meisten Themen des Alltagslebens (auch Beruf und aktuelle Ereignisse) äußern zu können. Dabei zeigen sie eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, machen aber noch vermehrt Fehler, die u. U. auch die Kommunikation stören, wenn es darum geht, weniger vertraute Themen und komplexere Sachverhalte zu behandeln. (B1).</p>

⁶ Eine Orientierung bietet hier der *Plan curricular del Instituto Cervantes*: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular (letzter Zugriff am 24.05.2016, 16:35 Uhr)

⁷ Je nach Unterrichtssituation entscheidet die Lehrkraft, ob der Erwerb eines bestimmten Wortschatzes schon zu einem früheren Zeitpunkt sinnvoll erscheint als hier angegeben.

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • die eigene Person darstellen: Name/Alter, Interessen, Freizeitaktivitäten, • das eigene Lebensumfeld darstellen: Familie, Freunde, Schule, Wohnort, Tagesablauf, • einfache Alltagssituationen bewältigen: Einkaufen (Lebensmittel und Kleidung), Restaurantbesuche, private Feiern, • Fortbewegungsmittel benennen, • sehr elementare Meinungsäußerungen vornehmen: • Vorlieben/Abneigungen ausdrücken, • einfache Verabredungen/Vereinbarungen treffen: • Vorschläge unterbreiten, • Zustimmung/Ablehnung äußern, • einfachen funktionalen Wortschatz zur Bildbeschreibung verwenden, • einfache Begriffe zu Geografie und Wetter verwenden, • elementares Unterrichtsvokabular verwenden. | <ul style="list-style-type: none"> • ein Grundvokabular verwenden, um sich zu vorbereiteten Themen zu äußern: • persönliches Befinden, • persönliches Umfeld, • Freizeitgestaltung und Konsumverhalten Jugendlicher, • Feste und Traditionen, • soziale Phänomene in der spanischsprachigen Welt, • einen elementaren Wortschatz zu Meinungsäußerung und Stellungnahme verwenden, • sich eines umfangreicheren Unterrichtsvokabulars bedienen. | <ul style="list-style-type: none"> • einen ausreichend großen Wortschatz verwenden, um sich zu Themen aus dem sozialen Umfeld, der Arbeitswelt und ggf. zu aktuellen Ereignissen zu äußern: • verschiedene Facetten von Freundschaft und Liebe, • Lebensstile, • Bildung und Ausbildung, • relevante gesellschaftliche Themen (Kommunikation, Medien, Umwelt), • Redemittel zur Argumentation verwenden, • einen grundlegenden Wortschatz im Umgang mit Texten (auch fiktionaler Art) und Medien verwenden. |
|---|--|--|

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- zunehmend selbstständig Wortschatz erschließen, indem sie z. B. ihre Kenntnisse aus anderen Sprachen übertragen,
- Wortbildungsstrategien anwenden,
- Verfahren zur Vernetzung (z. B. Mindmaps), Strukturierung (z. B. Wortfelder) und Speicherung (z. B. Wortkarteien) von sprachlichen Mitteln anwenden,
- sinnvoll Redemittel zur Umschreibung von fehlenden Ausdrücken verwenden und Kompensationsstrategien bei Ausdrucksschwierigkeiten anwenden,
- zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und zweisprachige Wörterbücher (u. U. auch elektronische) zum Nachschlagen nutzen,
- sich im Internet Informationen zum Gebrauch von Kollokationen, idiomatischen Wendungen etc. beschaffen,
- Mnemotechniken verwenden.

3.3.2 Grammatik⁸

Die Schülerinnen und Schüler verfügen im zunehmenden Maße über häufig verwendete grammatische Strukturen, lernen diese intentions- und situationsangemessen anzuwenden und entwickeln allmählich ein elementares Strukturbewusstsein für die spanische Sprache. Die Bandbreite der rezeptiv verfügbaren Strukturen ist umfangreicher als die der produktiv verfügbaren Strukturen.

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10
können die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen zum Ausdruck bringen, was sie mitteilen möchten. Hierfür verwenden sie einige wenige einfache grammatische Strukturen und Satzmuster im engen Rahmen eines erworbenen Repertoires, wobei sie diese u. U. begrenzt beherrschen (A1).	können die Schülerinnen und Schüler i.d.R. klar ausdrücken, was sie mitteilen möchten. Dabei verwenden sie einige einfache Strukturen korrekt, machen aber noch elementare Fehler, haben z. B. die Tendenz, nicht hinreichend zwischen den Zeitformen zu differenzieren oder begehen Kongruenzfehler (A2).	können die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung auch komplexerer Strukturen klar ausdrücken, was sie mitteilen möchten. Gleichwohl unterlaufen ihnen hierbei Fehler, sei es aufgrund von Einflüssen der Muttersprache, sei es aufgrund fehlender Entsprechungen in derselben (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Personen und Sachen bezeichnen und beschreiben: • Singular und Plural der Nomen, bestimmte und unbestimmte Artikel, Angleichung der Adjektive, direkte Objektpronomen, Possessiv- und Demonstrativbegleiter, • Sachverhalte und Handlungen darstellen: • Konjugation: regelmäßige Verben auf <i>-ar, -er, -ir</i> sowie wichtige unregelmäßige Verben und Gruppenverben, reflexive Verben, <i>ser/estar/hay</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagen anderer wiedergeben: • indirekte Rede ohne Zeitverschiebung, • vergangene Handlungen, Sachverhalte und Ereignisse darstellen: • pretérito indefinido/imperfecto/perfecto/ u. U. pluscuamperfecto,⁹ • komplexere Zusammenhänge logisch darstellen: • erweitertes Repertoire an Konnektoren (primero, después, entonces, por eso, además), 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Sachverhalte in ihrem Ursache-, Wirkungs- oder Bedingungs Zusammenhang darstellen: • kausale, konsekutive, adversative, konzessive, modale und finale Verknüpfungen, • Zukünftiges ausdrücken: • futuro simple, • Bedingungen und Möglichkeiten äußern: • reale Bedingungssätze, • condicional simple,

⁸ Die Zuordnung der Niveaustufen orientiert sich am *Plan curricular del Instituto Cervantes*: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm (letzter Zugriff am 24.05.2016, 16:35 Uhr)

⁹ Die Fachschaft entscheidet, in welchem Jahrgang das betreffende Grammatikphänomen eingeführt wird.

<ul style="list-style-type: none"> • Zustimmung und Ablehnung ausdrücken, Auskünfte erfragen und geben sowie Anweisungen geben: • Aussagesatz, Fragesatz, Verneinung, • u. U. Imperativ (2. Person, bejaht),⁹ • Fähigkeiten, Wünsche, Verpflichtungen, Möglichkeiten ausdrücken: • Modalverben (<i>querer, poder, tener que</i>) • Vorlieben ausdrücken und Eindrücke wiedergeben: • <i>gustar</i> (u. U. <i>encantar, parecer, interesar</i>),⁹ • einfache Vergleiche vornehmen: • Komparativ • Aussagen mit einfachen Konnektoren verbinden, um sachlogische Bezüge in elementarer Form darzustellen. • <i>y, o, pero, porque,</i> • <i>también, tampoco,</i> • <i>para + infinitivo,</i> • Relativpronomen (<i>que</i>), • vergangene, gegenwärtige und zukünftige Ereignisse darstellen und dabei grundlegende Tempusformen anwenden: • <i>presente, futuro perifrástico, pretérito perfecto oder pretérito indefinido</i>⁹ • u. U. Verlaufsform⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbote/Erlaubnis, Bitten, Wünsche und Gefühle äußern: • <i>presente de subjuntivo, imperativo</i> • interpersonale Bezüge sprachökonomisch ausdrücken: • indirekte Objektpronomen 	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Handlungsperspektiven ausdrücken: • unpersönliche Ausdrücke (z. B. <i>pasiva refleja</i>)
--	---	---

⁹ Die Fachschaft entscheidet, in welchem Jahrgang das betreffende Grammatikphänomen eingeführt wird.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Techniken zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen anwenden,
- zunehmend grammatische Phänomene induktiv erschließen und Regeln formulieren,
- grammatische Phänomene kontrastiv betrachten,
- Strukturen generalisieren,
- grundlegende Funktionen der Grammatik erfassen und diese Kenntnisse produktiv nutzen,
- sich zunehmend sicher der Fachbegriffe bedienen,
- zunehmend selbstständig mit dem Grammatikteil der Lehrwerke oder mit Grammatiken arbeiten.

3.3.3 Aussprache und Intonation

Die korrekte Aussprache und Intonation werden von Beginn des Sprachlernprozesses an umfassend geschult, da sie für eine gelingende Kommunikation unverzichtbar sind. Sie sind integrativer Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs. Damit sind phonetische Genauigkeit und Flüssigkeit ein frühes Lernziel: Neue phonologische Fertigkeiten, z. B. sprachtypische Lautbildung oder Betonung, müssen von Beginn an im Fokus stehen und sind permanent zu schulen.

Im Laufe des Sprachlernprozesses verfügen die Schülerinnen und Schüler zunehmend über spanische Aussprache- und Intonationsmuster. Am Ende des Sekundarbereichs I ist die Aussprache klar verständlich, auch wenn ein fremder Akzent i. d. R. offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.¹⁰

3.3.4 Orthografie

Die Orthografie ist funktionaler Bestandteil gelingender schriftlicher Kommunikation. Die Kenntnis ihrer Regeln befähigt die Lernenden, gesprochene Texte in geschriebene umzuwandeln. Die Schülerinnen und Schüler können zunehmend auch unbekannte Wörter korrekt schreiben. Ebenso wenden sie die Regeln der Akzentsetzung auch bei unbekanntem Wörtern zunehmend korrekt an.

Die Grundregeln der Zeichensetzung werden nur in den Fällen thematisiert, in denen sie von der deutschen Sprache abweichen, z. B. bei Relativsätzen, Anreden oder Anführungszeichen.

¹⁰ vgl. GeR Niveaustufe B1, a.a.O., S.117

3.4 Methodenkompetenz

Der Spanischunterricht vermittelt fachspezifische sowie fachübergreifende Arbeitstechniken und Methoden, die die Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Selbstständigkeit sach- und bedarfsorientiert anwenden. Sie beherrschen ein vielseitiges Repertoire an Lernstrategien und Arbeitstechniken. Sie nutzen auch die in anderen Fächern erworbene Methodenkompetenz.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler erwerben im Spanischunterricht Lernstrategien und Arbeitstechniken, die sie befähigen, ihr Sprachlernen im Unterricht und darüber hinaus zunehmend selbstständig, individuell unterschiedlich und effektiv zu gestalten.

Die Lernstrategien und Arbeitstechniken, die sich einer kommunikativen Teilkompetenz zuordnen lassen, finden sich an entsprechender Stelle im Kapitel 3.2. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die dort angeführten Lernstrategien und Arbeitstechniken in den Schuljahrgängen 6 bis 10 systematisch und analog zum schuleigenen Methodencurriculum entwickeln.

Darüber hinaus erwerben die Schülerinnen und Schüler übergeordnete Methodenkompetenz, die im Folgenden erläutert wird.

Präsentation und Mediennutzung

Medien ist eine Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft und wird im Spanischunterricht von Schuljahrgang 6 an systematisch gefördert. Der Spanischunterricht leistet einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler, indem er zu einem reflektierten und kritischen Umgang mit Medien erzieht.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- arbeiten selbstständig und zielorientiert mit Lernprogrammen,
- identifizieren und nutzen unterschiedliche Informationsquellen,
- verwenden neue Technologien zur Informationsbeschaffung,
- überprüfen recherchierte Informationen kritisch bezüglich der thematischen Relevanz, sachlichen Richtigkeit und Vollständigkeit,
- dokumentieren ihre Ergebnisse,
- organisieren die Präsentation ihrer Ergebnisse bezüglich Medienwahl, Gliederung, Visualisierung und ggf. Rollenverteilung/Arbeitsteilung bei einer Gruppenpräsentation,
- verwenden angemessene Präsentationsformen wie z. B. Poster, PowerPoint/Prezi, Podcast, Filmclip, szenische Darstellung oder Vortrag,
- geben einander ein konstruktives, kriteriengestütztes Feedback,
- setzen erhaltenes Feedback zielführend für weitere Präsentationen ein.

Es ist Aufgabe der Fachkonferenz, das schuleigene Medienkonzept umzusetzen. Dazu gehören die Bereitstellung und Nutzung von Ressourcen sowie die Aus- und Fortbildung der Fachlehrkräfte.

3.5 Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz

Die prozessbezogene Kompetenz *Sprachbewusstheit* bedeutet Nachdenken über Sprache und über sprachlich vermittelte Kommunikation. Sie fördert die Sensibilisierung gegenüber verschiedenen Sprachen, deren Merkmalen und kommunikativen Funktionen in bewusster Kontrastierung zur deutschen Sprache sowie zu den Herkunfts- und weiteren erworbenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler. Sprachbewusstheit ermöglicht es, Ausdrucksmittel und Varianten des Spanischen zu erkennen und einzuordnen. Dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs ein.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen und nutzen sie für den eigenen Sprachlernprozess,
- erkennen und reflektieren die Erfordernisse einer Kommunikationssituation und richten ihr Sprachhandeln danach aus.

Je höher der Grad der Lernorganisation und Sprachlernbewusstheit bei einem Lerner ist, desto effektiver kann er seinen Sprachlernprozess gestalten. Dazu gehören die Organisation unterschiedlicher Arbeits- und Sozialformen, das selbstständige und projektorientierte Arbeiten sowie die Dokumentation des eigenen Lernprozesses. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie für den der Lerngruppe.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- organisieren ihren Lernprozess zunehmend individuell,
- schätzen den eigenen Lernstand/-fortschritt kriteriengeleitet ein,
- entwickeln Strategien zur Selbstkorrektur,
- stellen Hypothesen zu sprachlichen Phänomenen auf, überprüfen diese und nutzen die Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess,
- strukturieren Arbeitsprozesse in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit,
- reflektieren den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten sowie ihre Bedeutung für die Erweiterung des eigenen Horizontes,
- arbeiten projekt- und produktorientiert,
- nutzen die Fremdsprache auch fächerübergreifend.

Damit verfügen die Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, ihr Sprachlernverhalten als Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen zu nutzen sowie für das lebenslange, selbstständige Sprachenlernen einzusetzen. Sie entwickeln zunehmend Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit.

3.6 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es die vordringliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einer zunehmend komplexer werdenden Welt zu erziehen.

Im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz werden Schülerinnen und Schüler befähigt, fremdkulturelle Gegebenheiten vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität zu verstehen und zu deuten und auf dieser Grundlage interkulturelle Begegnungssituationen zu bewältigen. Sie eignen sich anhand von exemplarischen Themen und Inhalten zielkulturell relevantes Orientierungswissen über Spanien und mindestens ein hispanoamerikanisches Land an. Dieser Bereich der Kenntnisse umfasst geografisches, soziokulturelles und historisches Wissen sowie elementare Kommunikationsmuster bzw. Interaktionsregeln.

Interesse, Bewusstsein und Verständnis für eigene sowie andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen werden kontinuierlich entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler gehen respektvoll und kritisch mit kulturellen Differenzen um. Dabei stärken sie auch ihre eigene kulturelle Identität und vermitteln zunehmend zwischen der eigenen Kultur und denen der Zielsprache. Interkulturelle Kompetenz geht somit über deklaratives Wissen hinaus: Sie macht sich in Haltungen bemerkbar, die im Denken, Fühlen und Handeln ihren Ausdruck finden.

Im Unterricht entwickelt sich die interkulturelle kommunikative Kompetenz kontinuierlich; Lernfortschritte in diesem Bereich sind jedoch nicht standardisierbar und ohne den Realkontext nur begrenzt umzusetzen und nachzuweisen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- bewältigen spielerisch und u. U. auch in der Realbegegnung einfache Begegnungssituationen unter Rückgriff auf landestypische Rituale und Konventionen,
- vergleichen ihre aus altersgerechten Texten oder aus Realbegegnungen gewonnenen Kenntnisse mit ihrem Wissen über die eigene Region und das eigene Land (ggf. auch Herkunftsland), wobei sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen und Erklärungsmöglichkeiten anstreben,
- lernen auf der Grundlage entsprechender Texte Ansichten und Verhaltensweisen von Menschen der Zielsprachenkulturen kennen, finden ggf. Erklärungen und vergleichen sie mit ihren eigenen Ansichten und Verhaltensweisen,
- entwickeln die Bereitschaft, sich auf die Befindlichkeiten und Denkweisen einer Person aus einer anderen Kultur einzulassen,
- veranschaulichen durch Verfahren, die auf Perspektivwechsel zielen, mögliche Haltungen und Einstellungen anderer; in Reflexionsphasen werden diese erläutert bzw. hinterfragt,
- nehmen aufgrund ihrer Kenntnisse Vorurteile und Stereotypen als solche bewusst wahr und erklären sie zumindest ansatzweise,
- berücksichtigen bei der Beurteilung von Haltungen und Einstellungen anderer die kulturelle Bedingtheit des eigenen Werturteils,

- entwickeln Neugier auf Fremdes und für andere Kulturen, akzeptieren kulturelle Vielfalt und sehen sie als Bereicherung für ihr Leben an.

3.7 Themenfelder und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre funktionale kommunikative Kompetenz und ihre interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit auf der Basis von Inhalten. Hierzu setzen sie sich mit Themen und Texten auseinander, die

- für Jugendliche von Interesse sein können und ihre Lebenswelt berücksichtigen,
- Aspekte enthalten, die zu persönlicher Stellungnahme und Diskussion herausfordern,
- die Relevanz für die Zielsprachlichen Kulturen besitzen.

Die im Folgenden angeführten Themen der zentralen Themenfelder sind verbindlich¹¹ und werden von den Schülerinnen und Schülern so bearbeitet, dass die beschriebenen Ten ausgebildet werden. Die für die Jahrgangsstufen ausgewiesene Konkretisierung der Themen dient der Fachkonferenz als Hilfestellung bei der Konzeption eines schulinternen Fachcurriculums.

Themenfeld 1: Ich und die anderen

Thema (verbindlich)	mögliche inhaltliche Ausgestaltung	
	Schuljahrgänge 6 und 7	Schuljahrgänge 8 bis 10
Angaben zur Person	<ul style="list-style-type: none"> • sich und andere vorstellen • Äußeres, persönliches Befinden, Interessen und Vorlieben 	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken und Schwächen • Träume, Hoffnungen und Ängste • Menschen, über die man spricht
Familie	<ul style="list-style-type: none"> • Familienmitglieder • Tagesablauf • häusliche Tätigkeiten • Haus- und Lieblingstiere 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Familie • Rollen und Arbeitsteilung • Rechte und Pflichten
Freunde	<ul style="list-style-type: none"> • Verabredungen • Aktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Freundschaft und Liebe • Konflikte und Auseinandersetzungen • Gruppendynamik • sexuelle Orientierung
Wohnen	<ul style="list-style-type: none"> • mein Zimmer, unsere Wohnung • Wohnort und -umfeld • Verkehrsmittel 	<ul style="list-style-type: none"> • Wohn- und Lebensstile • Wohnen in der Stadt und auf dem Lande • kulturelle Einrichtungen und Angebote

¹¹ Wie bereits auf Seite 10 erwähnt, entscheidet die unterrichtende Lehrkraft auf der Grundlage des KC und des daraus entwickelten schulinternen Curriculums, welche Angebote des Lehrwerks genutzt bzw. ergänzt werden.

Themenfeld 2: Jugendliche in ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich

Thema (verbindlich)	mögliche inhaltliche Ausgestaltung	
	Schuljahrgänge 6 und 7	Schuljahrgänge 8 bis 10
Schule und Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Stundenplan, Unterrichtsfächer, Klassenraum • Schulalltag 	<ul style="list-style-type: none"> • Auslandsaufenthalte • Zukunftsperspektiven Heranwachsender
Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sport, Musik, Kino • Wochenend- und Feriengestaltung • weitere Hobbys 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendkultur • Ferienarbeit, Jobben • Mediennutzung
Konsum	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensmittel • Mahlzeiten • Kleidung 	<ul style="list-style-type: none"> • Konsumverhalten • Umgang mit Geld/Taschengeld • Suchtverhalten • Ernährung

Themenfeld 3: Gesellschaftliches und kulturelles Leben

Thema (verbindlich)	mögliche inhaltliche Ausgestaltung	
	Schuljahrgänge 6 und 7	Schuljahrgänge 8 bis 10
Feste und Traditionen	<ul style="list-style-type: none"> • Geburtstag, Namenstag • Feiern mit Freunden • Feste im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> • länderspezifische und regionale Sitten und Bräuche
Kommunikation und Medien	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Medienkonsum • Rolle der Neuen Medien • Werbung
Natur und Umwelt	<ul style="list-style-type: none"> • Natur, Landschaft • Wetter, Klima 	<ul style="list-style-type: none"> • Umweltschutz vs Umweltzerstörung • Nachhaltigkeit • Tourismus
gesellschaftliches Miteinander	-----	<ul style="list-style-type: none"> • multikulturelle Gesellschaft • Migration • soziales und gesellschaftliches Engagement
die spanischsprachige Welt	<ul style="list-style-type: none"> • geografische Orientierung • Städte und Sehenswürdigkeiten • Regionen und Landschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • Charakteristika ausgewählter Metropolen, Regionen, Länder • Lebensbedingungen • bedeutende historische Ereignisse

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Grundsätze

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen zu überprüfen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der am Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, kommunikatives Handeln zu erproben, andererseits fordert er den Nachweis von Teilkompetenzen in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

Leistungs- und Überprüfungssituationen verfolgen das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Teilkompetenzen nachzuweisen. Leistungsüberprüfungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Für die Leistungsbewertung sind die Regelanforderungen¹² einheitlicher Maßstab für alle Schülerinnen und Schüler. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtbewertung ein als die Leistungsüberprüfungen (schriftliche Arbeiten/Sprechprüfung). Ihr Anteil an der Gesamtbewertung ist abhängig von der Anzahl der Leistungsüberprüfungen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der Leistungsüberprüfungen darf ein Drittel an der Gesamtbewertung nicht unterschreiten.

Kern der Bewertung sprachlicher Leistung ist die Würdigung der erbrachten Leistung und nicht die Feststellung sprachlicher Mängel. Bei der Beurteilung der sprachlichen Gesamtleistung, die sich aus schriftlichen, mündlichen und weiteren fachspezifischen Leistungen zusammensetzt, sind alle kommunikativen Teilkompetenzen gleichermaßen zu berücksichtigen. Sprachmittlung als komplexe Teilkompetenz baut auf den anderen kommunikativen Teilkompetenzen auf, sodass die Schülerinnen und Schüler anfangs z. B. klar formulierte Einzelaspekte aus kurzen, einfach strukturierten Alltagstexten sinngemäß wiedergeben. Im weiteren Verlauf des Sekundarbereichs I wird die Übertragung komplexer, denn sowohl die Materialgrundlagen als auch die Aufgabenstellung werden zunehmend anspruchsvoller. So

¹² Gemeint sind damit die im KC ausgewiesenen Zuordnungen der Niveaustufen des GeR zu den jeweiligen Jahrgängen bzw. Doppeljahrgängen, die am Ende des jeweiligen Doppelschuljahrgangs bzw. des Schuljahrgangs 10 erreicht werden sollen.

sind auch im Anfangsunterricht Aufgaben zur Überprüfung der Teilkompetenz *Sprachmittlung*, bei denen Schülerinnen und Schüler lediglich deutsche oder fremdsprachliche Wörter bzw. Sinneinheiten zur unmittelbaren Übersetzung in die jeweils andere Sprache übertragen sollen, nicht mit den Grundprinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts vereinbar.¹³

Mündliche und andere fachspezifische Leistungen

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Bearbeitung von Aufgaben als Teil des Unterrichtsgeschehens,
- Beiträge im Unterrichtsgespräch,
- kooperative Leistungen im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeit,
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte,
- mündliche Überprüfungen,
- Phasen der Unterrichtsgestaltung durch Lernende,
- Präsentationen,
- Unterrichtsdokumentationen,
- Vortragen von Hausaufgaben.

Bei der Bewertung mündlicher Beiträge ist Folgendes zu beachten:

- Intonationsmuster beim Vortragen von Texten,
- Länge und sprachliche Komplexität der Äußerungen,
- sprachliche Interaktionsfähigkeit,
- thematische Relevanz der Äußerung,
- Verständlichkeit der Aussage,
- Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen und themenspezifischen Redemitteln und Gesprächsstrategien,
- Verwendung von Kompensations- und Korrekturstrategien beim Sprechen.

Bei kooperativen Arbeitsformen kann sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einbezogen werden. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Kompetenzorientierte Leistungsüberprüfungen

In schriftlichen Leistungsüberprüfungen werden überwiegend die Teilkompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht schwerpunktmäßig geschult worden sind. Darüber hinaus sollen jedoch auch Aufgabenstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. Es ist nicht zielführend, mehr als zwei Teilkompetenzen in einer Leistungsüberprüfung zu kombinieren. In diesem Sinne werden in der Regel eine produktive Teilkompetenz (Schreiben/Sprachmittlung) und eine rezeptive Teilkompetenz (Hör- und Hörsehverstehen/Leseverstehen) überprüft. Hinsichtlich der Überprüfung der produktiven Teilkompetenzen

¹³ vgl. Erlass vom 02.11.2015: „Aufgabenformate in den modernen Fremdsprachen im gymnasialen Bildungsgang“

sei darauf hingewiesen, dass hier auf jeder Kompetenzstufe zusammenhängende, kontextualisierte Textproduktionen verlangt werden, die auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene gestalterische Freiheit bieten.

Im Hinblick auf die rezeptiven Teilkompetenzen ist es notwendig, eine ausreichende Anzahl an Items vorzusehen, um aussagekräftige und diagnosefähige Ergebnisse zu erhalten und um das gesamte Notenspektrum abdecken zu können. Um Aufschluss über die konkrete Beherrschung der jeweiligen kommunikativen Teilkompetenz zu erhalten, sollten hier aus diagnostischen Erwägungen unterschiedliche Aufgabenformate zum Einsatz kommen.

Bewertet wird grundsätzlich die kommunikative Gesamtleistung. Eine isolierte Überprüfung von Lexik, Grammatik oder Orthografie (z. B. Formenabfrage, Lückentexte, Satzvervollständigungen, Vokabelgleichung, Diktate) ist nicht zulässig. Aufgaben sind so zu stellen, dass die Anwendung der sprachlichen Mittel in einen situativen Kontext eingebettet ist, der Gestaltungsmöglichkeiten offen lässt. Lexikalische, grammatische, orthografische und gegebenenfalls phonologische Teilleistungen haben bei diesem integrativen Bewertungsansatz eine dienende Funktion.¹⁴ Aufgabenstellungen, die vorrangig auf ein grammatikalisches bzw. lexikalisches Phänomen reduziert sind, erfüllen diese Vorgabe nicht.

Bei der Korrektur sind Verfahren zu verwenden, die die sprachlichen Verstöße erfassen und sie in Beziehung zu der kommunikativen Leistung der Schülerinnen und Schüler setzen. Daher orientiert sich die Gewichtung und Bewertung der sprachlichen Verstöße am Grad des Gelingens der Kommunikation.

Festlegungen zur Anzahl und Gewichtung der bewerteten Leistungsüberprüfungen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Grundsatzeslasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung.

Die kommunikative **Teilkompetenz Sprechen** wird obligatorisch einmal pro Doppeljahrgang (7/8, 9/10) überprüft und ersetzt in diesem Fall eine schriftliche Leistungsüberprüfung. In Jahrgang 6 kann fakultativ eine Überprüfung der Teilkompetenz *Sprechen* anstelle einer schriftlichen Leistungsüberprüfung angesetzt werden.

Hinweise zur Gestaltung von Lern- und Leistungssituationen

Grundsätzlich muss im Unterricht zwischen Lern- und Leistungssituationen unterschieden werden: Lernsituationen orientieren sich an komplexen Aufgaben mit diversen Lösungsmöglichkeiten und unterschiedlichsten Formaten, aus denen sich eine größere Freiheit hinsichtlich der Aufgabengestaltung ergibt. Hingegen kommen bei der Überprüfung der rezeptiven Teilkompetenzen in Leistungssituationen lediglich diejenigen der im Unterricht trainierten Formate zum Einsatz, die objektiv auswertbar und valide sind sowie eindeutige Lösungen vorhalten.¹⁵ Bei der Teilkompetenz *Sprechen* sind Form, Ablauf und Organisation¹⁶ der Überprüfung durch die Formate der Sprechprüfung vorgegeben. Die Überprüfung

¹⁴ Es ist somit nicht zulässig, bei der Überprüfung der rezeptiven Teilkompetenzen Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit zu bewerten, insofern diese nicht sinnenstellend sind. Des Weiteren dürfen sich Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit bei der Überprüfung der produktiven Teilkompetenzen nicht 1:1 in der Punktvergabe niederschlagen: Einzelfehler können somit nicht von den verteilten Rohpunkten abgezogen werden. Auch die isolierte Verpunktung einzelner sprachlicher Bereiche (Syntax, Grammatik, Rechtschreibung etc.) schließt sich damit aus.

¹⁵ Der Einsatz eines Wörterbuches ist bei der Überprüfung der rezeptiven Teilkompetenzen nicht zulässig.

¹⁶ Ab Klasse 7 sind Interview, Monolog und Dialog obligatorisch, außerdem sind die Schülerpaare auszulösen.

der produktiven schriftlichen Teilkompetenzen wird nicht in gleichem Maße formalisiert, da hier offene Aufgabenformate zum Einsatz kommen, die das Verfassen von kohärenten Texten erfordern.

Die folgenden Ausführungen enthalten Vorschläge für Lernaufgaben sowie Formate, die zur Überprüfung der erreichten Niveaus in den kommunikativen Teilkompetenzen geeignet sind. Die Angaben für die Jahrgangstufen 8/9 bzw. 10 sind als Erweiterung und Ergänzung der für den Doppeljahrgang 6/7 zusammengestellten Aspekte zu verstehen. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Schuljahrgänge 6/7

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hörsehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> Lautsprecherdurchsagen Kurzdialoge Videoclips Lieder (nur in Lernaufgaben) 	<ul style="list-style-type: none"> Hörtexte im Ganzen verstehen und situativ einordnen aus dem Hörtext bzw. Videoclip Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> Multiple Choice Zuordnung Tabellen/Raster ergänzen
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> private und öffentliche Alltagstexte u. U. fabrizierte Erzähltexte sprachlich sehr einfache spanische Websites 	<ul style="list-style-type: none"> Texte global verstehen und/oder gezielt Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> Multiple Choice Zuordnung Richtig/Falsch-Aufgabe mit Zeilenangabe kurze Notizen in einer Tabelle/einem Raster
An Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> kurze Situationsbeschreibungen Bilder Rollenkarten 	<ul style="list-style-type: none"> Gespräch über vertraute Themen führen, ggf. auf Notizen gestützt Gespräche aufnehmen zum Selbst- oder Partnerfeedback eine Umfrage durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> spontan auf Fragen reagieren spontan mit einem Gesprächspartner kommunizieren
Zusammenhängendes monologisches Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> Bilder Realia Pläne und Skizzen 	<ul style="list-style-type: none"> notizengestütztes, z. T. auch vorbereitetes Sprechen (Spickzettel, Notizen, Wortfächer) von Personen und Ereignissen erzählen Gegenstände beschreiben Minipräsentationen erstellen und halten 	<ul style="list-style-type: none"> freies, materialgestütztes Sprechen

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
		<ul style="list-style-type: none"> • 1-Minuten-Vortrag • Präsentationen aufnehmen zum Selbst- oder Partnerfeedback 	
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Briefe, E-Mails • Blog • Bilder • visuelle Impulse 	<ul style="list-style-type: none"> • zusammenhängende Texte in geringem Umfang erstellen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Mitteilungen schreiben • über Personen und Ereignisse schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze zusammenhängende Texte verfassen, evtl. materialgestützt: • Postkarten u. E-Mails • Personenbeschreibungen • Text zu einer Bildvorlage
Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweisschilder • Broschüren • Formulare • Ansagen • weitere kurze Gebrauchstexte (Rezepte) • einfache Gespräche in mündlicher oder schriftlicher Form 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel mit spanischsprachigen und deutschsprachigen Gesprächspartnern durchführen • Informationen in einer realistischen Alltagssituation selektiv mündlich und zunehmend schriftlich übertragen 	<ul style="list-style-type: none"> • adressatengerechtes und aufgabenorientiertes Übertragen von ausgewählten Informationen i.d.R. in die Zielsprache • einfache zusammenhängende Texte ohne Tandemformate • freie Formulierungsmöglichkeit/sinngemäße Übertragung der geforderten Aspekte ohne enge Führung

Erweiterung für Schuljahrgänge 8/9

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hörsehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Dialoge/Interviews • Radiosendungen und Fernsehmeldungen • Filmausschnitte 	<ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselwörter und Themen identifizieren • gezielt Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Notizen anfertigen • Kurzantworten formulieren • Satzanfänge vervollständigen
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Sachtexte • didaktisierte Erzähltexte 	<ul style="list-style-type: none"> • gezielt Informationen und ggf. Argumente entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen nach vorgegebenen Kriterien verarbeiten und zuordnen (z. B. Kurzantworten, Satzvervollständigungen)
An Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • kurze problemorientierte Textgrundlage • Comics 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion vorbereiten und durchführen • Gespräche führen (auch per Skype) • Gespräche in Gang halten 	<ul style="list-style-type: none"> • eigenen Standpunkt darlegen und auf andere reagieren • Einigungsprozesse anbahnen
Zusammenhängendes monologisches Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • informative Texte 	<ul style="list-style-type: none"> • zunehmend freieres Vortragen • über vertraute Themen, auch unvorbereitet, sprechen • die eigenen Vorlieben und Erfahrungen darstellen • kurze Präsentationen erstellen und halten (mediengestützt) 	<ul style="list-style-type: none"> • visuelle Impulse beschreiben und zueinander oder zu persönlichen Erfahrungen in Beziehung setzen
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • fiktionale Texte • einfache Sachtexte • Blogs 	<ul style="list-style-type: none"> • über vertraute Themen auch ausführlicher schreiben • Schreibkonferenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Geschichten nach Vorgaben schreiben • Blogeintrag verfassen
Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Progression durch komplexere Quellen 	<ul style="list-style-type: none"> • s. o. 	<ul style="list-style-type: none"> • adressatengerechtes und aufgabenorientiertes Übertragen von ausgewählten Informationen in die Zielsprache • kohärente Texte ohne Tandemformate

Erweiterung für den Schuljahrgang 10

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hörsehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> Vorträge Podcasts 	<ul style="list-style-type: none"> s. Schuljahrgänge 8/9 	<ul style="list-style-type: none"> s. Schuljahrgänge 8/9
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> Ausschnitte aus längeren authentischen fiktionalen und nicht fiktionalen Texten (z. B. Lektüre von i.d.R. adaptierten Ganzschriften) literarische Kurzformen Statistiken, Grafiken 	<ul style="list-style-type: none"> Informationsentnahme aus Statistiken und Grafiken 	<ul style="list-style-type: none"> s. Schuljahrgänge 8/9
An Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> Grafiken, Statistiken, Umfragen audiovisuelle Impulse (z. B. kurze Werbespots, Filmclips, Trailer) 	<ul style="list-style-type: none"> ein Interview vorbereiten und durchführen Gespräche zum Selbst- oder Partnerfeedback mit anschließender Überarbeitung eine Debatte führen 	<ul style="list-style-type: none"> Einigungsprozesse aktiv gestalten
Zusammenhängendes monologisches Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> Grafiken, Statistiken, Umfragen audiovisuelle Impulse (z. B. kurze Werbespots, Filmclips, Trailer) 	<ul style="list-style-type: none"> eigene Meinung erklären und begründen unkomplizierte Präsentationen erstellen und halten Informationen aus Bildern, Statistiken, Grafiken und Comics versprachlichen Podcasts erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> sich zunehmend von der Beschreibungsebene lösen und vermehrt Beziehungen herstellen
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> audiovisuelle Impulse (z. B. Hörtexte, Werbespots, Filmclips) Zeitungsartikel und andere längere nicht-fiktionale Texte Forenartikel und Blogbeiträge 	<ul style="list-style-type: none"> Informationen zusammenfassen kurze Berichte verfassen, Stellung nehmen reale und fiktive Personen beschreiben und ihr Verhalten erläutern 	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenfassung einfache Argumentationen Stellungnahmen Personenportraits nach Perspektivwechsel Geschichten fortführen

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
		<ul style="list-style-type: none"> • kreative Texte verfassen • Informationen aus Bildern, Statistiken, Grafiken und Comics versprachlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Textsorte wechseln
Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • s. Schuljahrgänge 8/9 	<ul style="list-style-type: none"> • adressatengerechtes und aufgabenorientiertes Übertragen von Informationen von einer Sprache in die andere unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen in einer realistischen Alltagssituation unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes selektiv schriftlich übertragen

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess, der sukzessive vonstatten geht und stets offen für Veränderungen bleibt.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- entscheidet in Einzelfällen über die Verortung grammatischer Phänomene (vgl. S. 26/27),
- entscheidet, insofern nach Stundentafel 2 unterrichtet wird, darüber, wo die Progression beschleunigt werden kann/muss,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen und achtet auf den stetigen Einsatz von authentischen Materialien,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- ermittelt den Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte, bestimmt z. B. in welcher Form Informationen aus Fortbildungen weitergegeben werden,
- erörtert Möglichkeiten für fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- legt Themen bzw. Unterrichtseinheiten für Wahlunterricht in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- orientiert sich an den verbindlichen Themen, die den Rahmen für die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen bilden, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Leistungsüberprüfungen im Schuljahr (z. B. fakultative Überprüfung der Teilkompetenz *Sprechen* in Jahrgang 6),
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von Leistungsüberprüfungen sowie mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- verortet die Sprechprüfung im schuleigenen Curriculum, plant deren inhaltliche Durchführung und achtet auf einheitliche Standards bei der Durchführung,

- verortet, sofern an der Schule Spanisch als dritte Fremdsprache angeboten wird, die Vorgaben des Kerncurriculums im schulinternen Curriculum neu und verteilt den Unterrichtsstoff entsprechend auf drei Lernjahre.
- verständigt sich über Möglichkeiten der inneren Differenzierung,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förder- und Forderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,

6 Besondere Regelungen

Spanisch als zweite Fremdsprache nach Stundentafel 2

Wird Spanisch als zweite Fremdsprache nach Stundentafel 2 unterrichtet, entfällt in den Schuljahrgängen 8 und 9 jeweils eine Jahreswochenstunde. Dessen ungeachtet sind die Regelanforderungen für die Doppeljahrgänge nicht zu unterschreiten. Dementsprechend muss die Fachkonferenz Entscheidungen darüber treffen, wo die Progression beschleunigt werden kann.

Spanisch als dritte Fremdsprache ab Schuljahrgang 8

Der Unterricht in Spanisch als dritter Fremdsprache ab dem 8. Schuljahrgang baut auf Kenntnissen und Fertigkeiten auf, die die Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der ersten und zweiten Fremdsprache erworben haben. Sie verfügen über entsprechende Lern- und Arbeitstechniken sowie breitere fremdsprachliche Lernerfahrungen. So können sie sprachliche Regeln, Strukturen und Formen, die sie in anderen Sprachen kennengelernt haben, für einen effizienteren Spracherwerb des Spanischen nutzbar machen. Diese Lernvoraussetzungen ermöglichen einen zunehmend stärkeren Einsatz kognitiverer Verfahren. Da die dritte Fremdsprache in der Regel für die Lernenden profilbildende Funktion hat (Stundentafel 2 mit vier Jahreswochenstunden)¹⁷ und folglich von sprachinteressierten Schülerinnen und Schülern angewählt wird, sind eine steilere Progression und ein schnellerer Lernfortschritt als in der zweiten Fremdsprache möglich.

Im vierstündigen Wahlpflichtunterricht wird am Ende des 10. Schuljahrgangs die Kompetenzstufe der 2. Fremdsprache (B1) annähernd erreicht (A2+/B1), um die gemeinsame Teilnahme an einem Kurs der fortgeführten Fremdsprache im Sekundarbereich II zu ermöglichen. Sollte der Unterricht nach Stundentafel 1 mit weniger als vier Jahreswochenstunden erteilt werden, so ist dieses Ziel kaum erreichbar. In beiden Fällen verortet die Fachkonferenz die Vorgaben des Kerncurriculums in ihrem schulinternen Curriculum neu und verteilt den Unterrichtsstoff entsprechend auf drei Lernjahre.

Die Überprüfung der Teilkompetenz *Sprechen* ist für die dritte Fremdsprache in Jahrgang 8 fakultativ und ersetzt im Doppelschuljahrgang 9/10 verbindlich eine Klassenarbeit.

Bilingualer Unterricht

Um Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen des mehrsprachigen Europas und die internationale Arbeitswelt vorzubereiten, hat Schule die Aufgabe, die Bedeutung der spanischen Sprache durch die Stärkung des Anwendungsbezuges zu fördern.

Der spanische Sachfachunterricht kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten. Denkbar ist die Verwendung des Spanischen als Arbeitssprache in unterschiedlichen Modellen:

- bilinguale Profile
- bilinguale Module (erweitertes Fremdsprachenangebot, in dem einzelne Unterrichtssequenzen im Fachunterricht zeitweise in der Fremdsprache unterrichtet werden)

¹⁷ vgl. RdErl. d. MK v. 23.6.2015

- fremdsprachige Projekte und Arbeitsgemeinschaften

Im bilingualen Unterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler primär auf der Grundlage von authentischen Texten. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse in der Fremdsprache zu präsentieren und üben sich im Kommunizieren über Inhalte der Sachfächer. Dies dient als Vorbereitung auf das Studium und die berufliche Tätigkeit in internationalen Kontexten. Die korrekte Sprachverwendung wird insbesondere unter dem Aspekt der erfolgreichen Kommunikation gefördert.

Dabei orientiert sich die Gestaltung des Unterrichts in den in der Fremdsprache unterrichteten Sachfächern an den didaktischen und methodischen Prinzipien des jeweiligen Sachfaches sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Das Erlernen der Fremdsprache ist den fachlichen Aspekten nachgeordnet; die Verwendung der Fremdsprache bedeutet aber eine komplexere Anforderung für die Schülerinnen und Schüler.

Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung erfolgen auf der Grundlage der für das jeweilige Sachfach festgelegten Bewertungskriterien. Die angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache ist jedoch zu berücksichtigen.

Anhang

A1 Operatoren für das Fach Spanisch

Für die Formulierung von Aufgaben werden Operatoren verwendet. Operatoren bezeichnen in Form von Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben ausgeführt werden sollen.

Die Operatoren und beispielhaften Arbeitsanweisungen, die sowohl für Lernaufgaben als auch für Leistungsüberprüfungen verwendet werden können, sind den kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet.

Die folgende Liste ist als Hilfestellung für Lehrende und Lernende gedacht, erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit; andere Aufgabenstellungen sind denkbar und möglich.

Hör-/Hörsehverstehen

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
contesta ...	Escucha y contesta las siguientes preguntas con una a seis palabras . ¹⁸
ordena ...	Ordena las imágenes correctamente./ Pon las imágenes en su orden correcto.
completa ...	Escucha y completa el diálogo. Escucha y completa con las palabras adecuadas.
conecta .../relaciona ...	Escucha y conecta las imágenes con las informaciones adecuadas. Escribe las letras/los números en las casillas adecuadas.
toma apuntes ...	Escucha y toma apuntes. Escucha y apunta las palabras clave.
marca .../subraya ... ¹⁹	Escucha y marca la casilla adecuada.

¹⁸ Bei der Überprüfung der rezeptiven Teilkompetenzen werden keine vollständigen Sätze gefordert. Grammatische Korrektheit ist hier kein Bewertungskriterium.

¹⁹ Richtig/Falsch-Aufgaben werden ob der hohen Ratewahrscheinlichkeit nicht als valides Format zur Überprüfung des Hörverstehens angesehen.

Leseverstehen

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
contesta ...	Lee el texto y contesta las siguientes preguntas con una a seis palabras.
ordena ...	Ordena los párrafos/las frases correctamente. Pon los párrafos/las frases en su orden correcto.
completa ...	Lee el texto y completa la tabla.
completa ...	Lee el texto y completa con el número/la palabra/la frase correctos.
finaliza ...	Lee el texto y finaliza la frase con una a seis palabras.
conecta .../relaciona...	Lee el texto y conecta las imágenes con las informaciones adecuadas. Lee el texto y escribe las letras/los números en las casillas adecuadas.
marca ²⁰ .../subraya ...	Lee el texto y marca la casilla adecuada.

Sprechen

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
pregunta .../ responde ... entrevista ...	Pregunta a tu compañero acerca de ... Entrevista a varios compañeros.
compara .../ compara y relaciona ...	Compara las imágenes y relaciónalas con tu propia experiencia.
describe ...	Describe la imagen.
discute ... y ponte de acuerdo con ...	¿Qué queréis hacer esta tarde? Discutid vuestras ideas y poneros de acuerdo en cuanto a ... / acerca de ...
explica ...	¿Te gusta el fútbol? Explica por qué (no).
habla de .../cuenta sobre ...	Habla de las imágenes.
expresa tu opinión ...	Expresa tu opinión en cuanto a ... / acerca de ...

²⁰ Bei Richtig/Falsch-Aufgaben muss wegen der hohen Ratewahrscheinlichkeit stets eine aussagekräftige Zeilenangabe eingefordert werden.

Sprachmittlung

Wenn die Aufgabenstellung nicht auf Deutsch erfolgt, könnten folgende Operatoren Verwendung finden.

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
explica ...	Explica a tu compañero español cómo funciona el bachillerato alemán según el artículo presente.
informa .../cuenta ...	Informa a tu compañero español acerca del intercambio escolar según el folleto presente.
escribe ...	Escribe un e-mail exponiendo las razones por las que es saludable dormir una siesta según el blog de Pablo.

Schreiben

In den Schuljahrgängen 6 bis 10 soll ein Repertoire an Operatoren zur Textarbeit sukzessive aufgebaut werden. Dieses Repertoire dient der Vorbereitung der Textarbeit in der Einführungs- und Qualifikationsphase.

Die Operatoren sind folgenden Anforderungsbereichen zugeordnet, eine scharfe Trennung der Anforderungsbereiche ist jedoch nicht immer möglich.

- Anforderungsbereich I – Reproduktion und Textverstehen
- Anforderungsbereich II – Reorganisation und Analyse
- Anforderungsbereich III – Werten und Gestalten

Operator	Erläuterung	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Anforderungsbereich I		
presenta ...	dargestellte Situationen, Personen (-konstellationen) oder Sachverhalte prägnant beschreiben/vorstellen	Presenta a Cristina. Presenta tu país.
cuenta ...	etwas (nach-)erzählen (z. B. den Inhalt einer Geschichte, ein Erlebnis)	Cuenta sobre el viaje de Sarah a Barcelona. Cuenta cómo pasas un día típico.
describe ...	etwas beschreiben (z. B. eine Person, einen Gegenstand, eine Stadt, ein Bild)	Describe la foto/el dibujo. Describe al hermano de Cristina.
resume ...	etwas zusammenfassen (pointierte Wiedergabe der Hauptaspekte eines Textes)	Resume los acontecimientos del texto.

Operator	Erläuterung	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Anforderungsbereich II		
caracteriza ...	die Eigenschaften einer Person herausarbeiten	Caracteriza a Mafalda.
compara ...	jemanden/etwas vergleichen (z. B. Personen, Situationen) und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede herausarbeiten	Compara a los cuatro chicos presentados en el texto presente.
explica .../ analiza ...	etwas erklären/untersuchen und erklären (z. B. einen Sachverhalt, eine Verhaltensweise, ein Zitat)	Explica por qué Roberto dice que las hermanas menores son "un rollo". Analiza el comportamiento de Juan hacia su hermano.

Operator	Erläuterung	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Anforderungsbereich III		
comenta ...	eine Stellungnahme zu etwas abgeben (und sich dabei auf den Kontext, auf Hintergrundwissen und/oder eigene Erfahrungen beziehen)	Comenta el comportamiento del protagonista.
compara ...	etwas vergleichen (z. B. Personen, Sachverhalte, Verhaltensweisen)	Compara la actitud del protagonista con la tuya.
opina .../ da tu opinión ...	eigene Meinung äußern (z. B. in Hinblick auf das Verhalten oder die Meinung einer anderen Person)	Tu instituto quiere eliminar las notas en educación física. Da tu opinión.
imagínate ... / inventa ...	eine Vorstellung entwickeln unter Berücksichtigung bestimmter Vorgaben	Imagínate cómo puede continuar la historia/la discusión/el conflicto.
redacta .../ escribe...	verfassen/schreiben (z. B. einen Brief, einen inneren Monolog, einen Tagebucheintrag)	Escribe el monólogo interior de la protagonista.

A2 Kompetenzstufen des GeR²¹

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbstständige Sprachverwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

²¹ Quelle: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Europarat, Straßburg 2001. Die Kompetenzstufen sind nicht spezifisch auf schulisches Fremdsprachenlernen ausgerichtet. Die Auswahl der Deskriptoren und der eingefügten Zwischenstufen orientiert sich an den im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzstufen. Die Globalskala endet folglich mit der Niveaustufe B1+. Die Niveaustufe B2 wird nur zur Verdeutlichung des Übergangs in die Qualifikationsphase mit aufgeführt. Die gemeinsame Referenzskala ist kontextfrei und bietet daher Raum für generalisierbare Ergebnisse aus verschiedenen spezifischen Kontexten.

Ausgewählte Deskriptoren

Hörverstehen allgemein	
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Fernsehsendungen und Filme verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
B2	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A1	Keine Deskriptoren vorhanden.

Leseverstehen allgemein	
C2	<p>Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte).</p> <p>Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.</p>
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	<p>Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.</p> <p>Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.</p>
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Mündliche Interaktion allgemein	
C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.
B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Berichte und Aufsätze schreiben	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu finden.
C1	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.
B2	Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen.
	Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.
B1	Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.
	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.
A2	Keine Deskriptoren verfügbar.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)	
C2	Kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
	Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierten Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
A2	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Grammatische Korrektheit	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Beherrschung der Orthografie	
C2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthografischen Fehlern.
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz ‚phonetisch‘ einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Soziolinguistische Angemessenheit	
C2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse und idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist.</p> <p>Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p>
B2	<p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.</p> <p>Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p>
A2	<p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt.</p> <p>Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, <i>bitte</i> und <i>danke</i> sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum
für die Integrierte Gesamtschule
Schuljahrgänge 6 – 10**

Französisch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Französisch in den Schuljahren 6 – 10 der Integrierten Gesamtschule waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Angelika Bartel, Buchholz

Dörte Bischoff, Verden

Bettina Brünger, Garbsen

Margit Eberl, Herzberg

Andrea Forsch, Hildesheim

Sabine Koch, Hannover

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	6
2.1 Kompetenzbereiche	6
2.2 Kompetenzentwicklung	8
2.3 Innere Differenzierung	10
3 Erwartete Kompetenzen	11
3.1 Interkulturelle kommunikative Kompetenz	11
3.2 Sprachbewusstheit	12
3.3 Sprachlernkompetenz	13
3.4 Funktionale kommunikative Kompetenz	14
3.4.1 Hörverstehen/Hörsehverstehen	14
3.4.2 Leseverstehen	16
3.4.3 Sprechen	18
3.4.4 Schreiben	21
3.4.5 Sprachmittlung	23
3.5 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	25
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	30
5 Aufgaben der Fachkonferenz	32
Anhang	
A 1 Operatoren für das Fach Französisch	33
A 2 Kompetenzstufen des GeR	35

1 Bildungsbeitrag

Französisch ist in wirtschaftlicher, politischer und kultureller Hinsicht eine bedeutende Weltsprache. In zahlreichen Ländern ist Französisch Mutter-, Amts- und Verwaltungs- oder Zweitsprache, in internationalen Organisationen, z. B. in den Gremien der EU, der UNO und der UNESCO, aber auch bei den Olympischen Spielen ist Französisch offizielle Arbeitssprache. Französisch ist die Sprache unseres Nachbarlandes, zu dem intensive politische und wirtschaftliche Beziehungen bestehen. Frankreich ist einer der wichtigsten Handelspartner der Bundesrepublik Deutschland. Es gibt zahlreiche deutsch-französische Kooperationen in Wirtschaft, Wissenschaft, Technik und Kultur (z. B. *Airbus*, Deutsch-Französische Hochschule/*Université franco-allemande*, *ARTE*). Für viele Studiengänge, berufliche Austauschprogramme und Praktika sind französische Sprachkenntnisse Voraussetzung. Fundierte Kenntnisse der französischen Sprache erhöhen in erheblichem Maße die Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt. Dieser Entwicklung trägt das wachsende Angebot an deutsch-französischen Studiengängen mit den entsprechenden Doppelabschlüssen Rechnung.

Es ist der erklärte politische Wille, auf der Grundlage des Deutsch-Französischen Freundschaftsvertrages die besonderen Beziehungen zwischen den beiden Staaten durch persönliche und institutionelle Kontakte zu pflegen (z. B. *jumelage*, *échange scolaire*) und das Erlernen der Sprache des Partnerlandes zu fördern (z. B. *AbiBac*). Das Deutsch-Französische Jugendwerk unterstützt darüber hinaus vielfältige Programme kultureller, wissenschaftlicher und politischer Art (z. B. *Brigitte Sauzay*, *Voltaire*), die die Begegnungen zwischen den Schülerinnen und Schülern beider Staaten fördern.

Für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit kommt dem Französischen eine besondere Bedeutung als Brückensprache zu. Das Erlernen der französischen Sprache unterstützt nicht nur die Erweiterung der Kompetenzen in bereits erlernten Sprachen, sondern erleichtert auch den Erwerb weiterer romanischer Sprachen. Mehrsprachigkeit ist hinsichtlich des Zusammenwachsens Europas und der Welt, der Globalisierung der Lebensräume sowie individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse nach Mobilität, Kommunikation und Kooperation von zentraler Bedeutung.

Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Lebenswirklichkeiten in Frankreich und anderen frankophonen Ländern ermöglicht einen Zuwachs an kulturellen Erfahrungen und fördert die Bereitschaft, die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit sowie persönliche Sichtweisen und Haltungen zu reflektieren. Es werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsvollem Handeln gelangen. Sie lernen, anderen Menschen mit Offenheit, Toleranz und Verständnis zu begegnen und mit unterschiedlichen Lebensformen, gesellschaftlichen Phänomenen und politischen Entwicklungen vorurteilsfrei umzugehen.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Französisch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen ...

- zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen,
- werden in längeren Lernprozessen weiter entwickelt,
- sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

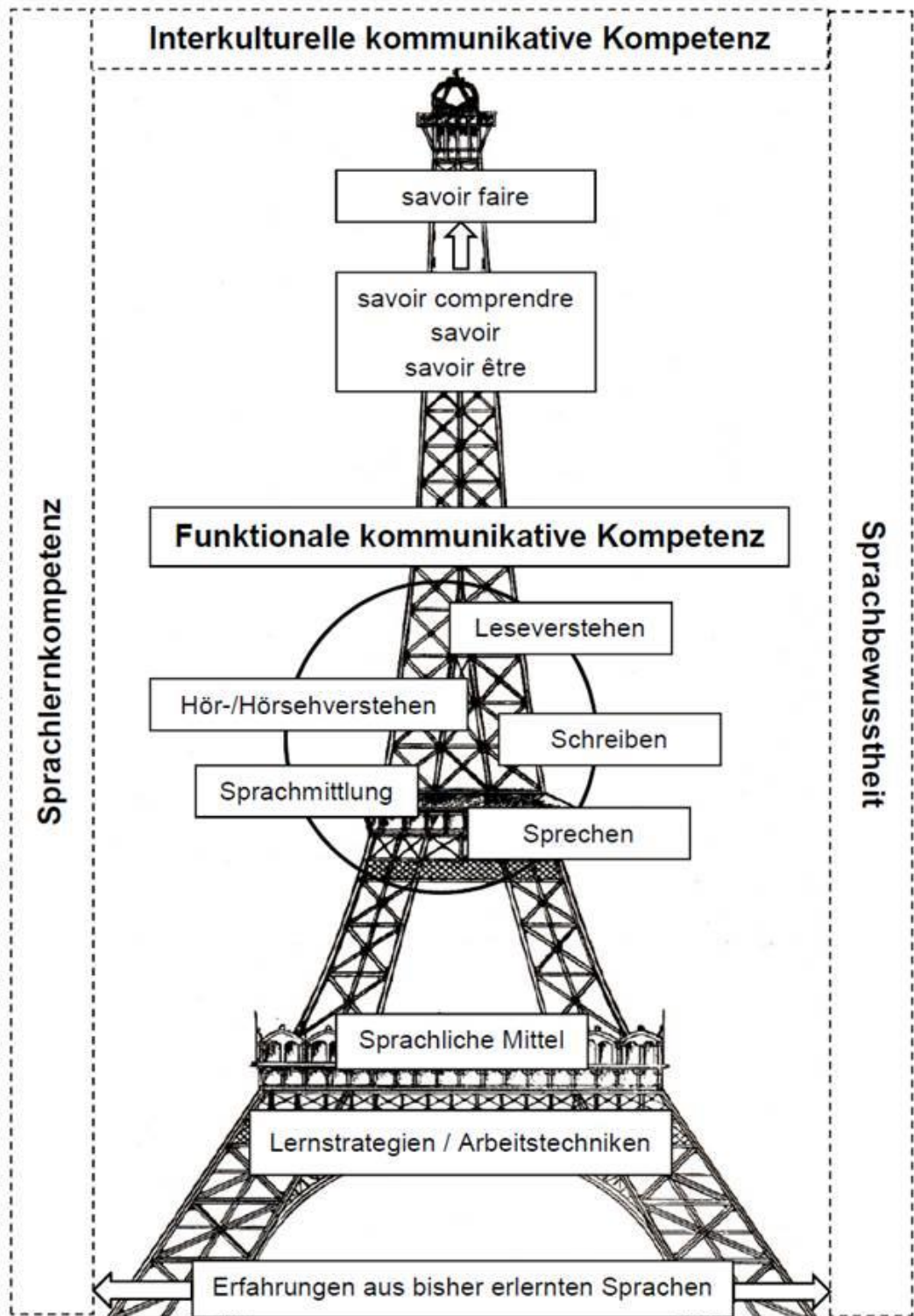
Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Französisch ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern.

2.1 Kompetenzbereiche

Die Lernenden haben mit ihren individuellen sprachlich-kulturellen Biografien bereits Vorerfahrungen aus bisher erlernten Sprachen und bringen diese in den Französischunterricht ein. Dies gilt auch für ihre individuellen persönlichen und sozialen Kompetenzen (z. B. Einstellungen, Bereitschaft zur Interaktion, Interessen), die für den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz eine wichtige Rolle spielen.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist im Französischunterricht das übergeordnete Ziel. Sie manifestiert sich in fremdsprachlichem Verstehen und Handeln. Der funktionalen kommunikativen Kompetenz kommt ein zentraler Stellenwert zu. Sie untergliedert sich in die Teilkompetenzen Hörverstehen/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung. Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Kompetenzen ist das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel. Sie haben für die Realisierung der kommunikativen Teilkompetenzen dienende Funktion.

Die Lernenden wenden bereits bekannte Methoden an und erwerben darüber hinaus weitere fachspezifische Arbeitstechniken und Lernstrategien. Mit der Entwicklung ihrer Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz gestalten sie ihren Lernweg zunehmend selbstständig.



2.2 Kompetenzentwicklung

Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum

Ausgehend vom Bildungsbeitrag des Faches Französisch werden im Kerncurriculum Kompetenzen beschrieben, über die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Sprachlernprozesses verfügen sollen. Der Kompetenzzuwachs ist in der jeweiligen Tabellenspalte von oben nach unten ablesbar.

Die in diesem Kerncurriculum ausgewiesenen Kompetenzen orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)¹ und den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss². Folgende auf den GeR bezogene Kompetenzstufen werden am Ende des 7., 9. und 10. Schuljahrgangs erreicht und sind für den Erweiterten Sekundarabschluss verbindlich:

Schuljahrgang	Hörverstehen/ Hörsehverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben	Sprachmittlung
7 ³	A1+	A1+	A1+	A1+	A1+
9 ⁴	(A2) A2+	(A2) A2+	(A2) A2+	(A2) A2+	(A2) A2+
10 ⁴	(A2+) B1	(A2+) B1	(A2+) B1	(A2+) B1	(A2+) B1

Der Unterricht erfolgt in der Zielsprache nach dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit. Er berücksichtigt die rezeptiven und produktiven kommunikativen Fertigkeiten gleichermaßen. Das Sprachhandeln im Französischunterricht findet in möglichst realitätsnahen und bedeutsamen Situationen statt (Prinzip der Authentizität). Zugunsten einer gelungenen fremdsprachlichen Verständigung wird dabei die formale Korrektheit den kommunikativen Zwecken untergeordnet (Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz). Den regionalen Angeboten entsprechend werden außerschulische Lernorte (z. B. *Cinéfête, Institut Français, théâtre, expositions*) genutzt.

Centre d'intérêts

Die Ausbildung der Kompetenzen erfolgt an Inhalten, die im *centre d'intérêts* dargestellt sind. Um das im Zentrum stehende *moi* gruppieren sich Themen des näheren und weiteren Umfeldes (siehe Grafik: exemplarische Ausführungsmöglichkeiten). Die Themen und ihre Vernetzung spiegeln Bereiche der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur. Das Kompetenzniveau wird dabei bestimmt von Umfang und Vielfältigkeit des Wortschatzes, der Komplexität der Satzstrukturen und der Inhalte. Alle Themen des *centre d'intérêts* sind folglich auf jeder Niveaustufe als zu behandelnde Unterrichtsinhalte möglich.

¹ Die Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang.

² Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003.

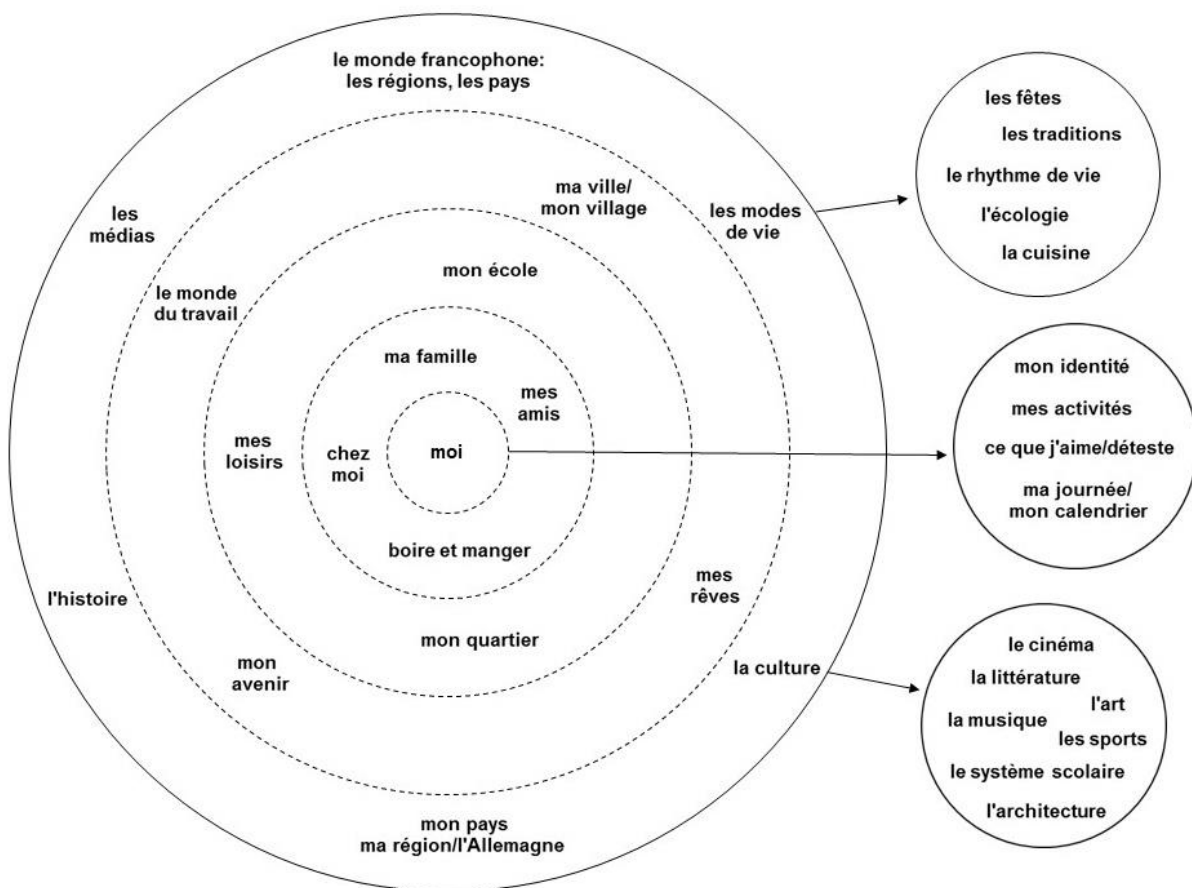
³ In denjenigen Schulen, in denen der Schulvorstand mit Zustimmung des Schulleiterrats auf der Grundlage des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule“ entschieden hat, eine zweite Fremdsprache erst ab Schuljahrgang 7 anzubieten, wird am Ende von Schuljahrgang 7 die Kompetenzstufe A1 erreicht.

⁴ Für Schülerinnen und Schüler, die am Ende des 10. Schuljahrgangs den Hauptschulabschluss oder den Sekundarabschluss I – Realschulabschluss erreichen, sind die in Klammern stehenden Kompetenzstufen verbindlich.

Umgang mit Texten

Arbeitsgrundlage im Französischunterricht ist auf der Basis des erweiterten Textbegriffs jede Art von kommunikativer Mitteilung. Der Einsatz von didaktisierten Texten nimmt im Laufe des Spracherwerbs zugunsten authentischer Texte ab.

Didaktisierte Texte und authentische Texte erfüllen mehrere Funktionen im Spracherwerbsprozess. Sie dienen als sprachliches Modell, liefern Informationen und bilden frankofone Wirklichkeiten ab. Die meisten *textes authentiques* leisten zugleich einen Beitrag zur Herausbildung einer ästhetischen Sensibilisierung. Bereits in einer sehr frühen Phase des Spracherwerbs bietet sich z. B. der Einsatz von Bilderbüchern, Prospekten, Schildern, Etiketten und Plakaten im Unterricht an.



2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen grundlegend. Innere Differenzierung zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.⁵

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt.

Im binnendifferenzierten Französischunterricht der Integrierten Gesamtschule steht die Differenzierung mit Blick auf den angestrebten Bildungsgang im Vordergrund.

Leistungsüberprüfungen können ab dem 9. Schuljahrgang auf verschiedenen Niveaustufen konzipiert werden.

⁵ Anregungen finden sich in den „Materialien für kompetenzorientierten Unterricht – Binnendifferenzierung im Sekundarbereich I (Englisch)“; http://www.nibis.de/nibis3/uploads/1gohrgs/files/bolhoefer/Materialband_Differenzierung.pdf

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenspiel von Einstellungen, Wissen und Bewusstheit.

SAVOIR ÊTRE	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none">• zeigen Offenheit und Toleranz in der Begegnung und Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden,• entwickeln Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise zu reflektieren.
SAVOIR	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none">• kennen die kulturspezifische Bedeutung bestimmter Begriffe und Merkmale des Diskursverhaltens,• kennen wesentliche gesellschaftliche, kulturelle, historische und geografische Gegebenheiten, die das Leben in Frankreich und in Ländern der Frankophonie ausmachen.
SAVOIR COMPRENDRE	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none">• nehmen kulturelle Differenz bewusst wahr, indem sie eigen- und zielkulturelle Phänomene erkennen, beschreiben und miteinander vergleichen,• erweitern oder revidieren gegebenenfalls ihren eigenen Standpunkt.



SAVOIR FAIRE	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none">• nutzen ihr sprachliches und interkulturelles Wissen in simulierten oder realen Begegnungssituationen,• zeigen in realen oder simulierten Situationen durch verbales und nonverbales Verhalten, dass sie kulturspezifische Konventionen und Regeln des Zielsprachenlandes kennen und zur Verständigung nutzen können.
---------------------	--

Oberstes Ziel ist der Aufbau interkultureller kommunikativer Kompetenz. Diese impliziert das kommunikative Handeln sowohl in realen als auch in simulierten interkulturellen Begegnungssituationen. Interkulturelles Lernen ist ein kontinuierlicher, lebenslanger und dynamischer Prozess, der auf allen Spracherwerbsstufen erfolgt und der durch schulische und außerschulische Erfahrungen und Begegnungen unterstützt wird.

Es ist Aufgabe des Französischunterrichts, Neugier und Interesse für zielkulturelle Phänomene der frankofonen Welt zu wecken. Interkulturelle kommunikative Kompetenz beinhaltet die Bereitschaft,

sich auf fremdsprachliche kommunikative Situationen einzulassen und diese mit den vorhandenen eigenen Mitteln zu bewältigen, Fremdes und Unbekanntes bewusst wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen. Offenheit, Toleranz und Empathiefähigkeit spielen dabei eine besondere Rolle (**savoir être**). Der Französischunterricht strebt damit eine Verbindung fachspezifischer, fachübergreifender und pädagogischer Ziele an.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz umfasst zum einen den Bereich des sprachlichen Wissens, zum anderen Kenntnisse der soziokulturellen Gegebenheiten der Zielsprachenländer (**savoir**).

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die fremde Sprache und Kultur aus ihrer Perspektive wahr. Die Auseinandersetzung mit frankofonen Gegebenheiten sowie Denkweisen, Werten oder Haltungen dient der Reflexion und Relativierung ihres eigenen kulturellen Standpunktes. Es werden ihnen Wege eröffnet, zielkulturelle Phänomene nachzuvollziehen, zu beschreiben und zu erklären, um so möglichen Missverständnissen vorzubeugen (**savoir comprendre**).

Sie können sowohl Empathie als auch Distanz zu kulturellen Gegebenheiten und Sichtweisen entwickeln, Position beziehen und ihr eigenes kommunikatives Handeln situationsangemessen und adressatengerecht gestalten (**savoir faire**).

3.2 Sprachbewusstheit

Die prozessbezogene Kompetenz Sprachbewusstheit bedeutet Nachdenken über Sprache und über sprachlich vermittelte Kommunikation. Sie fördert die Sensibilisierung für verschiedene Sprachen, ihre Merkmale und ihre kommunikativen Funktionen in bewusster Kontrastierung zur deutschen Sprache sowie zu den Herkunfts- und weiteren erworbenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler. Sprachbewusstheit ermöglicht es, Ausdrucksmittel und Varianten des Französischen zu erkennen und einzuordnen. Dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs ein.

Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler ...
<ul style="list-style-type: none">• erkennen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen und nutzen sie für den eigenen Sprachlernprozess,• erkennen und reflektieren die Erfordernisse einer Kommunikationssituation und richten ihr Sprachhandeln danach aus.

3.3 Sprachlernkompetenz

Sprachlernkompetenz impliziert einen lebenslangen Lernprozess. Sie beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Sprachlernkompetenz zeigt sich im Verfügen über sprachbezogene Lernstrategien und zielt auf selbstgesteuertes und reflektiertes Sprachlernverhalten. Die Schülerinnen und Schüler schätzen alters- und niveauangemessen ihre Sprachlernprozesse und -ergebnisse ein und ziehen daraus Konsequenzen für ihr sprachliches Handeln und die Gestaltung weiterer Lernschritte.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess, indem sie ...

- ihn methodisch und inhaltlich auf die eigenen Lernbedürfnisse ausrichten,
- ihren Lernstand/-fortschritt beschreiben, evaluieren und dokumentieren (z. B. Europäisches Portfolio der Sprachen),
- Strategien zur Selbstkorrektur entwickeln und anwenden,
- zielorientiert selbstständig, mit einem Partner oder in Gruppen arbeiten,
- sich erforderliches Wissen beschaffen, Informationen einordnen und kritisch bewerten,
- Projekte aktiv mitgestalten bzw. an sprachfördernden Aktivitäten teilnehmen (z. B. Schüleraustausch, deutsch-französischer Tag, Bundeswettbewerb Fremdsprachen, DELF).

3.4 Funktionale kommunikative Kompetenz

3.4.1 Hörverstehen/Hörsehverstehen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>verstehen die Schülerinnen und Schüler einfache Hörtexte/Hörsehtexte, die sich auf ihnen bekannte Themen des <i>centre d'intérêts</i> beziehen, sofern langsam und deutlich in Standardsprache gesprochen wird sowie Bild-Tonkongruenz gegeben ist (A 1+).</p>	<p>verstehen die Schülerinnen und Schüler wesentliche Aspekte von Gesprächen und Hörtexten / Hörsehtexten zu ihnen bekannten Themen des <i>centre d'intérêts</i>, wenn langsam und deutlich in Standardsprache gesprochen wird (A2/A2+).</p>	<p>verstehen die Schülerinnen und Schüler wesentliche Aspekte und Detailinformationen auch von inhaltlich komplexeren Redebeiträgen, Argumentationen und Hörtexten sowie die Hauptaspekte von Hörsehtexten zu Themen des <i>centre d'intérêts</i>, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache gesprochen wird und ihnen die Themen bekannt sind (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • folgen dem weitgehend einsprachigen Unterricht (z. B. Arbeitsaufträge ausführen und einfache Erklärungen verstehen), • folgen kurzen Gesprächen, die sich auf ihr persönliches Umfeld beziehen, • verstehen die Hauptaspekte einfacher Hörtexte (Globalverstehen), • entnehmen einfachen Hörtexten nach bestimmten Vorgaben einzelne Informationen (Selektiv- und Detailverstehen). • verstehen einfache Filmsequenzen global, z. B. nach entsprechender Vorentlastung (<i>filet de mots</i>). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • folgen dem einsprachigen Unterricht, • folgen Alltagsgesprächen, • verstehen wesentliche Aspekte einfacher authentischer Hörtexte. • folgen Filmsequenzen/Filmen global, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • folgen dem einsprachigen Unterricht auch in komplexen Kommunikationssituationen, • folgen Gesprächen auch mit Muttersprachlern, wenn ihnen der Gesprächsgegenstand bekannt ist, • verstehen auch Details authentischer Hörtexte • verstehen Filmsequenzen/Filme global und entnehmen ihnen auch detailliertere Informationen.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen den situativen Kontext für den Dekodierungsprozess,
- setzen Techniken der globalen, selektiven und/oder detaillierten Informationsentnahme ein (z. B. Dekodierung über Schlüsselbegriffe, Schließen von Verständnislücken durch Hypothesenbildung und Verifizierung, Auswertung visueller Impulse),
- nutzen in mehrfach kodierten Texten das Zusammenspiel von Sprache und Ton/Musik/Bild,
- fertigen zielgerichtet Notizen an (als Gedächtnisstütze oder zur Strukturierung),
- nutzen nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z. B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben.

3.4.2 Leseverstehen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>verstehen die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte, die sich inhaltlich auf das <i>centre d'intérêts</i> beziehen (A1+).</p>	<p>verstehen die Schülerinnen und Schüler sprachlich gering markierte Texte, die die Bereiche des <i>centre d'intérêts</i> aufgreifen (A2+).</p>	<p>verstehen die Schülerinnen und Schüler auch komplexere Texte aus weitgehend vertrauten Themenbereichen des <i>centre d'intérêts</i> (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verstehen einfache schriftliche Arbeitsanweisungen in der Zielsprache, • verstehen kurze, einfache persönliche Korrespondenz, • entnehmen einfachen Sachtexten Einzelinformationen, • verstehen einfache literarische Kurztexte global (z. B. <i>bande dessinée, album, chanson, poème</i>). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verstehen schriftliche Arbeitsanweisungen in der Zielsprache, • verstehen persönliche Korrespondenz, • entnehmen kurzen Gebrauchstexten Informationen (z. B. <i>brochure, prospectus, recette</i>), • verstehen einfache Sachtexte (z. B. <i>article de presse pour la jeunesse, site Internet</i>), • verstehen gering markierte literarische Texte und entnehmen Informationen zu Handlungen, Personen und Gefühlen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verstehen unkomplizierte Sachtexte und entnehmen ihnen gezielt Informationen, • verstehen literarische Texte und entnehmen ihnen gezielt Informationen, • verstehen ein authentisches Jugendbuch, wobei <i>le plaisir de lire</i> im Vordergrund steht.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erschließen die Textsorte anhand formaler und visueller Merkmale,
- bilden Hypothesen zum Textinhalt,
- setzen Lesetechniken ein: *lecture globale, sélective et détaillée*,
- markieren und strukturieren Textinformationen,
- nutzen Kenntnisse anderer Sprachen zur Texterschließung,
- nutzen zielgerichtet ein Vokabelverzeichnis/Wörterbuch und andere Informationsquellen.

3.4.3 Sprechen

An Gesprächen teilnehmen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>bewältigen die Schülerinnen und Schüler vertraute Kommunikationssituationen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen geht, die sich inhaltlich auf das <i>centre d'intérêts</i> beziehen (A1+).</p>	<p>bewältigen die Schülerinnen und Schüler standardisierte Kommunikationssituationen, sofern sich diese inhaltlich auf das <i>centre d'intérêts</i> beziehen (A2+).</p>	<p>bewältigen die Schülerinnen und Schüler Gesprächssituationen eines breiteren Themenspektrums und halten die Kommunikation auch bei sprachlichen Schwierigkeiten aufrecht (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen in einfacher Form am <i>discours en classe</i> teil, • holen einfache Alltagsinformationen ein und geben sie weiter, • drücken Vorlieben und Abneigungen aus, • treffen Vereinbarungen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kommunizieren im Rahmen des <i>discours en classe</i> miteinander, • führen Alltagsgespräche, • machen Vorschläge und reagieren auf Vorschläge anderer angemessen, • drücken in einfachen Worten Gefühle aus. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vermitteln die eigenen Anliegen nachvollziehbar, • reagieren in Diskussionen sachlich und angemessen, • äußern und erfragen persönliche Standpunkte und Meinungen und begründen eigene Positionen, • drücken Gefühle aus und reagieren auf Gefühlsäußerungen

Zusammenhängendes monologisches Sprechen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
sprechen die Schülerinnen und Schüler in kurzen, einfachen Sätzen über Aspekte des <i>centre d'intérêts</i> (A1+).	stellen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen und Sachverhalte dar, die sich auf das <i>centre d'intérêts</i> beziehen (A2+).	sprechen die Schülerinnen und Schüler weitgehend kohärent über Ereignisse, Themen und Sachverhalte (B1).
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen sich und andere Personen vor, • beschreiben Bilder und Situationen, • geben einfache Informationen, • sprechen über Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen, • berichten in kurzen, einfachen Sätzen über Ereignisse. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • geben Textinhalte wieder und berichten über Erlebtes, • sprechen über Pläne und Ziele, • drücken Gefühle und Haltungen aus, • geben wesentliche Informationen strukturiert wieder, z. B. in Kurzvorträgen und Präsentationen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • berichten zusammenhängend über Vorgänge und sprechen über Ereignisse, • formulieren Wünsche, Hypothesen, Ideen und Argumente, • beziehen Stellung und kommentieren.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- sprechen nach Modell (z. B. Lehrervorbild, CD, DVD),
- verwenden eingeübte Bausteine und Redemittel,
- nutzen Partner- und Gruppenarbeitsphasen (z. B. Murmelphasen) zur Vorbereitung,
- bereiten das Sprechen mithilfe von schriftlichen Notizen vor (Sprechplanung),
- nutzen visuelle oder verbale Hilfen (z. B. Bilder, Rollenkarten),
- nutzen Kompensations- und Reparaturstrategien (z. B. Gestik, Mimik, Umschreibung, Nachfrage, um Hilfe bitten),
- setzen interaktive Gesprächsstrategien gezielt ein (z. B. auf Gesprächspartner eingehen, überleiten, ein Fazit ziehen).

3.4.4 Schreiben

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
verfassen die Schülerinnen und Schüler kurze Texte zu Themen des <i>centre d'intérêts</i> (A1+).	verfassen die Schülerinnen und Schüler umfangreichere Texte zu Themen des <i>centre d'intérêts</i> (A2+).	verfassen die Schülerinnen und Schüler strukturierte, zusammenhängende Texte (B1).
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • schreiben einfache Texte über sich und andere, • verfassen einfache Texte zu Bildern und Bildfolgen, • schreiben Dialoge zur Vorbereitung der szenischen Umsetzung (Sprechplanung), • gehen kreativ mit der Zielsprache um (z. B. Reime, Gedichte). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren persönliche Briefe und E-Mails adressatengerecht, • schreiben kurze Berichte (z. B. <i>rapport sur l'échange scolaire</i>), • fassen einzelne Aspekte eines Textes zusammen, • beschreiben fiktive und reale Personen, • bearbeiten kreative Aufgabenstellungen 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfassen Charakterisierungen fiktiver und realer Personen, • formulieren formale Briefe und E-Mails adressatengerecht, • fassen aufgabengebunden Informationen längerer argumentativer und literarischer Texte zusammen, • formulieren Stellungnahmen zu im Unterricht behandelten Themen, • verfassen handlungs- und produktionsorientierte Texte (z. B. <i>la suite d'un film ou d'un roman, se mettre à la place de, journal intime</i>).

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen ihre Kenntnisse über die Kriterien zur formalen und stilistischen Gestaltung der Textsorte,
- nutzen ihr Wissen über die Kongruenz zwischen Sprachregister und Adressat,
- skizzieren und strukturieren eigene Ideen und Assoziationen,
- verwenden zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und Wörterbücher,
- nutzen Kompensationsstrategien (z. B. umschreiben, kontrastieren, Beispiele geben),
- führen zunehmend selbstständig die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) durch.

3.4.5 Sprachmittlung

Sprachmittlung verlangt grundsätzlich eine sachgerechte, situationsgerechte und adressatengebundene Aufgabenstellung. Weder die mündliche noch die schriftliche Sprachmittlung ist mit Formen des textbasierten Übersetzens/Dolmetschens gleichzusetzen. Das bedeutet, dass der zugrunde liegende Text hinsichtlich des Informationsgehaltes eine aufgabengebundene Selektion durch die Schülerinnen und Schüler ermöglichen muss.

Die Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben richtet sich nach den jeweils erreichten Niveaus in den rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen Hören/Lesen und Sprechen/Schreiben.

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
übertragen die Schülerinnen und Schüler einfache Informationen und Sachverhalte aus dem <i>centre d'intérêts</i> gemäß der Aufgabenstellung in die jeweils andere Sprache (A1+).	übertragen die Schülerinnen und Schüler komplexere Informationen und Sachverhalte aus dem <i>centre d'intérêts</i> gemäß der Aufgabenstellung zunehmend in die Zielsprache (A2+).	übertragen die Schülerinnen und Schüler gemäß der Aufgabenstellung Informationen und Sachverhalte aus komplexeren Texten zunehmend in die Zielsprache und erläutern adressatengerecht mögliche kulturspezifische Konnotationen von Begriffen (B1).
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • geben Informationen aus einfach strukturierten Alltagstexten (z. B. Gespräche, Plakate, Broschüren) weiter, • übertragen einfache Fragestellungen und Informationen in simulierten und realen geübten Begegnungssituationen (z. B. <i>au camping, au supermarché, au restaurant</i>). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • übertragen einfache Informationen/Sachverhalte aus mündlichen Äußerungen in Alltagssituationen (z. B. <i>échange scolaire, correspondance par e-mail/forum</i>), • übertragen einzelne Informationen aus Texten zu ihnen vertrauten Themen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • übertragen Aussagen aus einem Gespräch zu aktuellen Themenbereichen der Gesellschaft (z. B. <i>le sport, la musique, le stage, l'Europe</i>), • mitteln Aussagen eines Textes (z. B. <i>film, article de journal</i>).

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen inhaltliche Schwerpunkte gemäß der Aufgabenstellung und wählen relevante Informationen situations- und adressatengerecht aus,
- aktivieren ihr Wissen über situative und/oder kulturspezifische Gegebenheiten (vgl. Kapitel 3.1),
- wenden Strategien zur rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitung an (vgl. Lernstrategien und Arbeitstechniken für die entsprechenden kommunikativen Teilkompetenzen),
- mitteln situationsangemessen und adressatengerecht,
- wenden Kompensationsstrategien an.

3.5 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

Wortschatz

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler aktiv über einen Basiswortschatz, um elementare Kommunikationsbedürfnisse zu Themen des <i>centre d'intérêts</i> zu bewältigen.</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler aktiv über einen erweiterten Basiswortschatz, um allgemeine und individuelle Kommunikationsbedürfnisse zu Themen des <i>centre d'intérêts</i> zu bewältigen. Sie unterscheiden zunehmend zwischen <i>code oral</i> und <i>code écrit</i>.</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler aktiv über einen zunehmend differenzierten Wortschatz, um allgemeine und individuelle Kommunikationsbedürfnisse zu bewältigen.</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler wenden Wörter und Redemittel an, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich und Personen ihres Umfeldes sowie Aktivitäten global zu beschreiben, • Vorlieben und Abneigungen auszudrücken, • Vorschläge zu machen, • einfache zeitliche und räumliche Sachverhalte darzustellen, • Aussagen und Sachverhalte zu verknüpfen, • einfache kausale Beziehungen herzustellen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler wenden Wörter und Redemittel an, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich zu Themen ihres erweiterten Umfeldes sowie zunehmend zu gesellschaftlichen und kulturellen Themenbereichen zu äußern (z. B. <i>les médias, le monde du travail, le monde francophone</i>), • Gefühle und persönliche Wertungen zunehmend differenziert auszudrücken, • Stellung zu nehmen und in begrenztem Rahmen zu argumentieren, • einfache und mehrfach kodierte Texte gemäß der Aufgabenstellung zu bearbeiten. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler wenden Wörter und Redemittel an, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich in ihrem Interessengebiet sowie zu gesellschaftlichen und kulturellen Themenbereichen differenziert auszudrücken, • Personen differenziert zu beschreiben und zu charakterisieren, • komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge darzustellen (z. B. durch Einsatz von <i>connecteurs</i>), • zu argumentieren, • Texte zu analysieren.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen ihr Wissen über Wortbildung und Wortfamilien,
- nutzen Wörterbücher und andere Informationsquellen,
- strukturieren und dokumentieren ihren Wortschatz nach Sach- oder Wortfeldern,
- verwenden Mnemotechniken.

Aussprache und Intonation

Die korrekte Aussprache und Intonation werden von Beginn des Sprachlernprozesses an umfassend geschult, da sie für eine gelingende Kommunikation unverzichtbar sind. Sie sind integrativer Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs. Damit sind phonetische Genauigkeit und Flüssigkeit ein frühes Lernziel: sprachtypische Lautbildung, wie z. B. Nasale, enchaînement oder Betonungsmuster, müssen von Beginn an im Fokus stehen und sind permanent zu schulen.

8

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
wenden die Schülerinnen und Schüler grundlegende Ausspracheregeln und Intonationsmuster (Frage, Aussage, Befehl) weitgehend korrekt an.	kennen die Schülerinnen und Schüler weitestgehend die Systematik der französischen Aussprache und wenden diese sowie Intonationsmuster zunehmend korrekt an.	wenden die Schülerinnen und Schüler Ausspracheregeln und Intonationsmuster korrekt an.

Orthografie

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
schreiben die Schülerinnen und Schüler die ihnen bekannten Wörter und kurze Sätze weitgehend korrekt. Sie verwenden sprachtypische Sonderzeichen.	beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Orthografie eines erweiterten aktiven Wortschatzes weitgehend korrekt.	beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Orthografie ihres aktiven Wortschatzes. Sie schreiben darüber hinaus auf der Basis sprachtypischer Gesetzmäßigkeiten auch unbekannte Lexeme weitgehend korrekt.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- üben imitierend nach sprachlichem Vorbild,
- übertragen Aussprache- und Intonationsregeln auf neue Wörter und Redewendungen,
- schreiben Wörter und kürzere Texte ab,
- prüfen und sichern ihre Rechtschreibung.

Grammatik

Die Progression der grammatischen Strukturen orientiert sich an konkreten kommunikativen Zielen und berücksichtigt die Ausdrucksbedürfnisse der Lerner (vgl. im Kapitel 2, *centre d'intérêts*). Um die Anwendungsbezogenheit in den Vordergrund zu stellen, wird die Grammatik situativ eingebettet (z. B. das Erstellen von Klassenregeln impliziert den *subjonctif*, das Formulieren von Wünschen das *conditionnel*). Einzelne grammatische Strukturen können im Sinne einer vokabularen Grammatik als lexikalische Einheiten gelernt werden (z. B. *je m' appelle, je voudrais*).

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
verstehen und verwenden die Schülerinnen und Schüler elementare Strukturen, die in Alltagssituationen zur Verständigung erforderlich sind:	wenden die Schülerinnen und Schüler die zuvor erworbenen elementaren Strukturen zunehmend sicher und treffend an und erweitern ihr Repertoire an grammatikalischen Strukturen:	verwenden die Schülerinnen und Schüler ein erweitertes, zunehmend differenziertes Repertoire an kommunikationsrelevanten grammatikalischen Strukturen:
<ul style="list-style-type: none"> • Hilfsverben <i>avoir, être, aller</i>, regelmäßige und häufig gebrauchte unregelmäßige Verben • Verneinung • <i>présent, passé composé, futur composé</i> • Possessivbegleiter • Adjektive • Subjektpronomen, Objektpronomen • frequente Präpositionen • Mengenangaben und Zahlen • Fragen mit <i>est-ce que</i>; Fragewörter (z. B. <i>qui, que, où, quand, pourquoi</i>); indirekte Frage (<i>il veut savoir si</i>) • indirekte Rede (<i>il dit que</i>) • Relativsätze mit <i>qui, que, où</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählstruktur <i>passé composé-imparfait, plus-que-parfait, futur simple, conditionnel présent</i> • Bedingungssätze Typ 1 • erweiterte Infinitivkonstruktionen • weitere Formen der Negation • unverbundene Personalpronomen, Demonstrativbegleiter, Adverbialpronomen • weitere Adjektive • Komparativ, Superlativ • Adverbien • weitere Relativpronomen • satzverkürzende Infinitivkonstruktionen 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>gérondif</i> • Bedingungssätze Typ 2 • <i>subjonctif</i> • zielsprachentypische Konstruktionen (z. B. <i>mise en relief</i>)

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- formulieren grammatische Regeln und stellen sie lernwirksam (z. B. in Schaubildern) dar,
- reflektieren ihr grammatikalisches Wissen und nutzen Korrekturen für ihren Sprachfortschritt,
- nutzen Lernprogramme und Nachschlagewerke.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein.

Für den Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses.

In Leistungs- und Über Prüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten funktionalen kommunikativen Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Leistungsüberprüfungen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

Im Fach Französisch werden die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen Hörverstehen/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung gemessen. Rezeptive und produktive Kompetenzen sind innerhalb eines Schuljahres gleichermaßen zu berücksichtigen. Die Kompetenz Sprechen wird einmal pro Doppelschuljahrgang (7/8, 9/10) überprüft und ersetzt in diesem Falle eine schriftliche Lernkontrolle. Dabei darf die Mindestanzahl der schriftlichen Lernkontrollen laut Grundsatz erlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule“ nicht unterschritten werden. Im Schuljahrgang 6 ist die Sprechprüfung fakultativ.

Leistungsüberprüfungen beziehen sich überwiegend auf Kompetenzen, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben und erweitert wurden. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen berücksichtigt werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. Den Schülerinnen und Schülern müssen die Aufgabenformate und die im Anhang aufgeführten Operatoren bekannt sein.

Die Aufgabenformate für die **rezeptiven Kompetenzen** verlangen eine jeweils ausreichende Anzahl an Items, um aussagekräftige bzw. diagnosefähige Ergebnisse sowie einen ausreichenden Spielraum für das gesamte Notenspektrum zu gewährleisten. Es ist nicht zulässig, bei der Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen sprachliche Verstöße zu werten, sofern diese nicht sinnentstellend sind.

Die Überprüfung der **produktiven Kompetenzen** verlangt zusammenhängende, kontextualisierte Textproduktionen, Sprachmittlung erfolgt dabei ab Jahrgang 8 grundsätzlich in die Zielsprache. Bei der Korrektur ist die integrative Bewertung anzuwenden. Kern der Bewertung ist die Würdigung der

erbrachten Leistung und nicht die Feststellung sprachlicher Mängel. Daher orientiert sich die Gewichtung und Bewertung der sprachlichen Verstöße am Grad des Gelingens der Kommunikation. Die Bewertung muss eine kurze schriftliche Rückmeldung über die festgestellten Stärken und Schwächen der Leistung beinhalten.

Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Leistungsüberprüfungen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule“ in der jeweils gültigen Fassung.

Die mündliche Sprachverwendung ist im Französischunterricht von besonderer Bedeutung. Daher spielt die Bewertung produktiver mündlicher Leistungen in der Fremdsprache eine bedeutsame Rolle.

Zur Mitarbeit im Unterricht (mündliche und andere fachspezifische Leistungen) zählen z. B.:

- sinngestaltendes Vorlesen,
- Redebeiträge zum Unterrichtsgespräch,
- Präsentationen, auch mediengestützt,
- Kooperative Leistungen im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeit,
- Ergebnisse von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Phasen der Unterrichtsgestaltung durch Lernende,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Lerntagebuch, Portfolio),
- Langzeitaufgaben und Projekte (z. B. *lecture individuelle*).

Bei der Bewertung mündlicher Beiträge ist Folgendes zu beachten:

- Beachtung von Intonation und Aussprache,
- Verständlichkeit der Aussage,
- Länge und sprachliche Komplexität,
- Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen und themenspezifischen Redemitteln und Gesprächsstrategien,
- Verwendung von Reparaturstrategien,
- inhaltliche Angemessenheit.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Leistungen.⁶ Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Leistungsüberprüfungen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung müssen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein und erläutert werden.

⁶ Die Sprechprüfung ist diesem Bereich zugeordnet (vgl. *RdErl. d. MK v. 23.6.2015 - 33-81011 - VORIS 22410, Nr. 6.7*).

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess. Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt auf der Grundlage *des centre d'intérêts* die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge. Das Lehrwerk wird als Grundlage für den Kompetenzaufbau verwendet und dabei zunehmend flexibel eingesetzt. Die Fachkonferenz beschließt, welche Teile verbindlich zu bearbeiten sind, was inhaltlich ergänzt wird und auf welche Teile verzichtet werden kann,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Leistungsüberprüfungen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- trifft Absprachen über Differenzierungsmaßnahmen,
- greift das fächerübergreifende Konzept zur Berufsorientierung und Berufsbildung im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- berücksichtigt fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt ggf. die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und leitet die Informationen weiter,
- diskutiert Informationen aus Fortbildungsveranstaltungen und trifft Absprachen.

Anhang

A 1 Operatoren für das Fach Französisch

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie bezeichnen in Form von Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben ausgeführt werden sollen.

Die angegebenen Operatoren und beispielhaften Arbeitsanweisungen, die der Zielsetzung entsprechend (Lernaufgaben/Leistungsüberprüfungen) ausgewählt werden können, sind den kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet.

Die Liste ist als Hilfestellung für Lehrende und Lernende gedacht und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; weitere Aufgabenstellungen sind denkbar und möglich.

Hörverstehen/Hörsehverstehen, Leseverstehen

Operator	Erläuterung	Beispiel
cocher	etwas ankreuzen	Coche les bonnes réponses.
compléter	etwas vervollständigen	Complète le tableau / la liste.
mettre dans le bon ordre	etwas in die richtige Reihenfolge bringen	Mets les phrases dans le bon ordre.
noter	etwas notieren	Note les activités des jeunes.
relier	etwas verbinden, zuordnen	Relie chaque personne à son action.

Sprechen

Operator	Erläuterung	Beispiel
comparer	etwas miteinander vergleichen	Compare les photos.
décrire	etwas beschreiben	Décris la photo.
demander/poser des questions/ interviewer	Fragen stellen	Demande à ton partenaire ce qu'il/elle a fait pendant les vacances.
discuter et se mettre d'accord	etwas diskutieren und eine Lösung finden	Qu'est-ce qu'on fait cet après-midi? Discutez et mettez-vous d'accord.
donner des informations	Informationen weiter geben	Donne des informations sur le contenu du film.
donner son avis	die eigene Meinung zu einem Thema zum Ausdruck bringen	Vivre en ville ou à la campagne? Donne ton avis.
expliquer	etwas erklären, erläutern	Est-ce que tu aimes le sport? Explique pourquoi ou pourquoi pas.
faire	durchführen	Faites le dialogue.
jouer	spielen	Jouez la scène.
parler	sprechen	Parle de tes loisirs.
présenter	etwas / jemanden vorstellen	Présente le personnage.
raconter	etwas (nach-) erzählen	Raconte tes vacances.

Schreiben

Operator	Erläuterung	Beispiel
ajouter	hinzufügen	Ajoute deux phrases.
caractériser/ faire le portrait de	Personen charakterisieren	Fais le portrait physique et moral du personnage principal.
comparer	etwas miteinander vergleichen	Compare le système scolaire en France au système scolaire en Allemagne.
écrire	schreiben	Regarde les photos et écris l'histoire.
imaginer / inventer	sich etwas vorstellen, ausdenken	Imagine / Invente la suite de l'histoire.
décrire / présenter	etwas beschreiben /präsentieren	Décris / Présente la situation.
discuter	etwas diskutieren und eine Lösung finden	Doit-on donner son vrai nom dans un réseau social? Discute le problème.
donner des informations	Informationen weiter geben	Donne des informations sur la vie au Québec.
donner son avis	die eigene Meinung zu einem Thema zum Ausdruck bringen	Travailler dans un autre pays européen? Donne ton avis.
expliquer	etwas erklären, erläutern	Explique pourquoi le personnage se comporte / réagit ainsi.
justifier / donner ses raisons	etwas rechtfertigen, begründen	Faire un stage pendant les vacances scolaires? Justifie ton opinion.
rédiger	einen Text nach Vorgaben verfassen	Rédige une lettre / un e-mail / une réponse à ton corres.
résumer	etwas zusammenfassen	Résume l'action de l'histoire.

Sprachmittlung

Wenn die Aufgabenstellung nicht auf Deutsch erfolgt, können z. B. passende Operatoren für das Sprechen und Schreiben wie *décrire*, *donner des informations*, *écrire*, *expliquer*, *présenter*, *rédiger* Verwendung finden.

A 2 Kompetenzstufen des GeR⁷

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbstständige Sprachverwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

⁷ Quelle: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Europarat, Straßburg 2001. Die Kompetenzstufen sind nicht spezifisch auf schulisches Fremdsprachenlernen ausgerichtet. Die Auswahl der Deskriptoren und der eingefügten Zwischenstufen orientiert sich an den im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen.

Ausgewählte Deskriptoren

Hörverstehen allgemein	
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Fernsehsendungen und Filme verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
B2	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A1	Keine Deskriptoren vorhanden.

Leseverstehen allgemein	
C2	<p>Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte).</p> <p>Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.</p>
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	<p>Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.</p> <p>Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.</p>
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Mündliche Interaktion allgemein	
C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.
B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Berichte und Aufsätze schreiben	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu finden.
C1	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.
B2	Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen.
	Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.
B1	Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.
	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.
A2	Keine Deskriptoren verfügbar.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)	
C2	Kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
	Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierten Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
A2	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Grammatische Korrektheit	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Beherrschung der Orthografie	
C2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthografischen Fehlern.
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz ‚phonetisch‘ einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Soziolinguistische Angemessenheit	
C2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse und idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist.</p> <p>Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p>
B2	<p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.</p> <p>Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p>
A2	<p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt.</p> <p>Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, bitte und danke sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum
für die Integrierte Gesamtschule
Schuljahrgänge 6 – 10**

Spanisch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Spanisch in den Schuljahrgängen 6 – 10 der Integrierten Gesamtschule waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Nicole Bender, Harsefeld

Dr. Daniel Burgos, Wolfsburg

Petra Evers, Hannover

Philipp Kanz, Wunstorf

Kerstin Reichart de Flores, Langenhagen

Jan-Bodo Schwehm-Ketelsen, Peine

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Spanisch	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1 Kompetenzbereiche	7
2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung	9
2.3 Innere Differenzierung	11
3 Erwartete Kompetenzen	13
3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz	13
3.2 Kommunikative Teilkompetenzen	14
3.2.1 Hörverstehen/Hörsehverstehen	15
3.2.2 Leseverstehen	17
3.2.3 Sprechen: Zusammenhängendes monologisches Sprechen	18
3.2.4 Sprechen: An Gesprächen teilnehmen	20
3.2.5 Schreiben	22
3.2.6 Sprachmittlung	24
3.3 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	25
3.3.1 Wortschatz	25
3.3.2 Grammatik	28
3.3.3 Aussprache und Intonation	31
3.3.4 Orthografie	31
3.4 Methodenkompetenzen	32
3.5 Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz	33
3.6 Interkulturelle kommunikative Kompetenz	34
3.7 Themenfelder und Inhalte	35
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	37
5 Aufgaben der Fachkonferenz	44
Anhang	
A1 Operatoren für das Fach Spanisch	45
A2 Kompetenzstufen des GeR	49

1 Bildungsbeitrag des Faches Spanisch

Spanisch wird von fast 500 Millionen Menschen auf vier Erdteilen gesprochen und ist so neben Mandarin und Englisch eine der meistgesprochenen Sprachen der Welt.

Besonders im Zuge einer weit über Europa hinausreichenden Globalisierung stehen die Menschen vor der Aufgabe, grenzüberschreitend und kulturübergreifend zu kommunizieren. Im Rahmen dieser Entwicklung kommt Spanisch als moderner Fremdsprache eine besondere Bedeutung zu, da sie wesentlich zu erfolgreicher Verständigung beiträgt. Spanisch ist in wirtschaftlicher, politischer und kultureller Hinsicht eine bedeutende Weltsprache: In zahlreichen Ländern ist Spanisch Muttersprache, Amts- und Verwaltungs- oder Zweitsprache. Spanisch gewinnt weiter als Welthandels- und Konferenzsprache an Bedeutung, ist UNO-Sprache und in vielen anderen internationalen Organisationen vertreten. Die spanische Sprache eröffnet Zugänge zu europäischen und außereuropäischen Kulturen, denn sie bietet gleichermaßen Einblicke in die regionale Vielfalt der iberischen Halbinsel wie auch in die Traditionen, Kulturen und Gesellschaften der spanischsprachigen Länder Lateinamerikas.

Das Erlernen des Spanischen im schulischen Umfeld liefert einen wesentlichen Beitrag zur persönlichen Entwicklung und beruflichen Mobilität. Die Erweiterung des kulturellen Bewusstseins erlangt im Rahmen zunehmender Vernetzung immer mehr an Bedeutung, sowohl für den Einzelnen als auch unter gesamtgesellschaftlichen Aspekten.

Der Spanischunterricht schafft die Basis für Verstehen und Verständigung bei Kontakten mit Sprechern der Zielsprache, die im Zuge der Globalisierung wirtschaftlicher, politischer und kultureller Prozesse mit spanischsprachigen Ländern stetig zunehmen. Er hat die Aufgabe, auf zukünftige fremdsprachliche Herausforderungen, auch im beruflichen Kontext, vorzubereiten.

Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit des Erwerbs interkultureller Kompetenz, die ein respektvolles Miteinander erst ermöglicht, deutlich. Die Fremdsprachen leisten hier einen wesentlichen Beitrag: Sie bringen näher, was zunächst eher fern scheint, und öffnen dabei den Blick für Anderes und Andere. Darüber hinaus eröffnet das Erlernen der spanischen Sprache einen Zugang zu der reichen künstlerischen Produktion der spanischsprachigen Welt: Spanische und hispanoamerikanische Literatur, Musik, Filme und bildende Kunst sind international bedeutsam; ihre Kenntnis ermöglicht die Teilhabe an einem tiefer gehenden interkulturellen Dialog. Somit hat das Spanische eine exponierte Stellung als ein Völker und Kontinente verbindendes Kommunikationsmittel.

Das zentrale Ziel des Spanischunterrichts ist somit die Erweiterung und Vertiefung interkultureller fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit, die mit der ersten Fremdsprache bereits angebahnt wurde; er fördert, auch aufgrund des hohen Transferpotenzials des Spanischen für das Erlernen anderer romanischer Sprachen, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, Toleranz und Offenheit und erweitert den muttersprachlichen Horizont. Damit liefert der Spanischunterricht einen wichtigen Beitrag zu lebenslangem Lernen als einem über die Schulzeit hinausgehenden Prozess.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Spanisch u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Schulischer Fremdsprachenunterricht ermöglicht es damit

den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Das Fach Spanisch thematisiert soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene, Probleme der nachhaltigen Entwicklung sowie die Vielfalt sexueller Identitäten sowie Aspekte der Gesundheits- und Bewegungsförderung und trägt damit dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für das eigene Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Kompetenzen

Im Kerncurriculum des Faches Spanisch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen ab.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Spanisch ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Das übergeordnete Ziel im Spanischunterricht ist die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit. Erfolgreiches sprachliches Handeln umfasst die Fähigkeit zur Produktion, Rezeption und Interaktion.

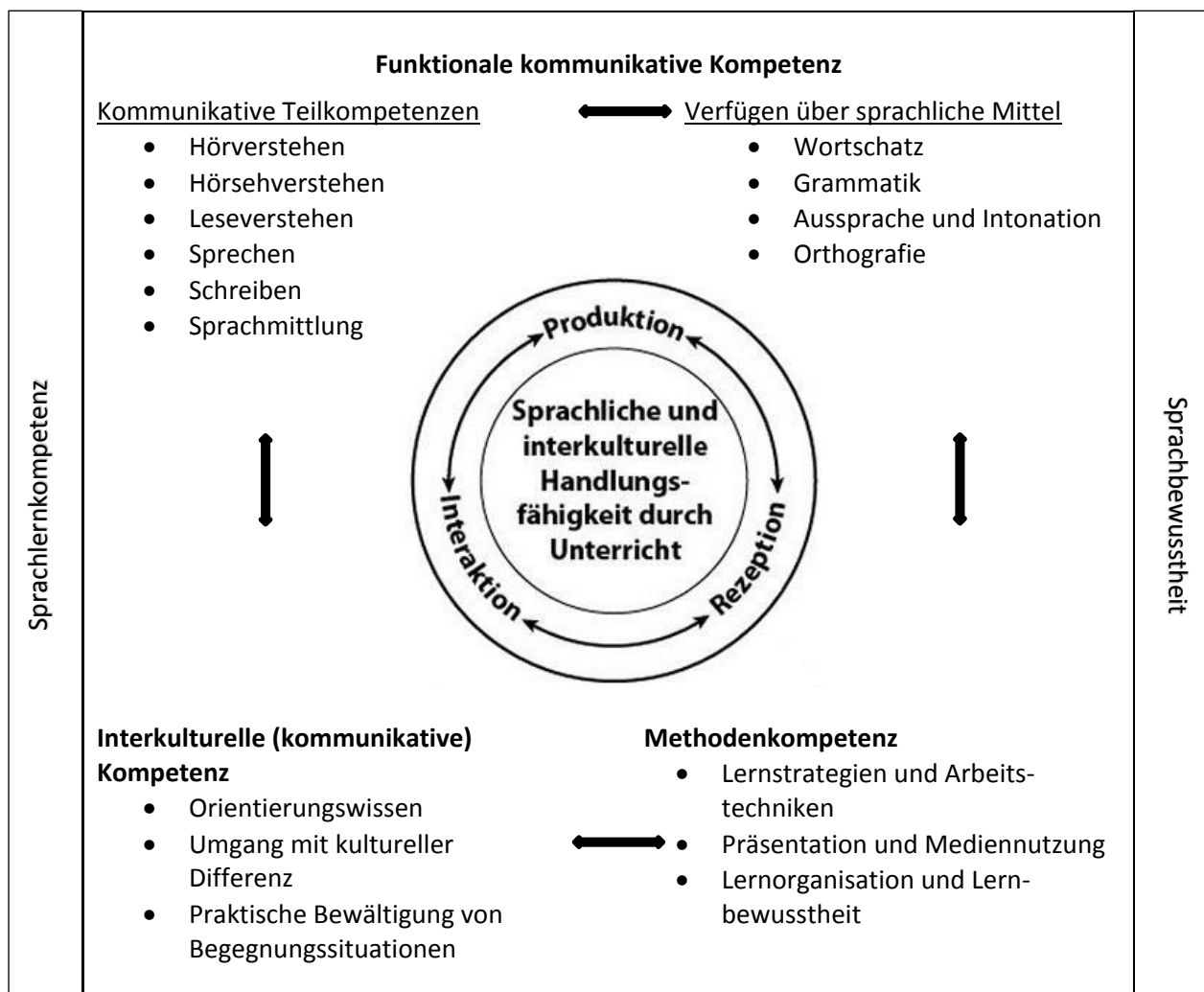
Hierbei greifen, wie im Strukturmodell (siehe S. 8) dargestellt, die funktionalen kommunikativen, die interkulturellen und die methodischen Kompetenzen ineinander.

Bei der funktionalen kommunikativen Kompetenz wirken die kommunikativen Teilkompetenzen und die sprachlichen Mittel zusammen. Teilkompetenzen sind Hörverstehen, Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. Sie haben im Spracherwerbsprozess Priorität; sprachliche Mittel dienen ihrer Realisierung. Vorrangig ist demnach die kommunikative Absicht, die durch unterschiedliche sprachliche Mittel verwirklicht werden kann. Zu diesen gehören Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie.

Darüber hinaus wird Methodenkompetenz erworben. Die Lernenden setzen sich mit fachspezifischen Methoden, Arbeitstechniken, Lernstrategien und der Organisation des Spracherwerbsprozesses auseinander, um ihren Lernweg zunehmend selbstständig und effektiv gestalten zu können. Letzteres

zeigt sich in einer zunehmenden Lernbewusstheit, die ihren Ausdruck auch in einem sinnvollen und reflektierten Medieneinsatz findet.

Im Bereich der interkulturellen Kompetenz werden Schülerinnen und Schüler befähigt, fremdsprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität zu deuten und zu beurteilen. In diesem Zusammenhang ist es das Ziel des Spanischunterrichts, soziokulturelles Orientierungswissen zu vermitteln. Auf dieser Grundlage entwickeln die Schülerinnen und Schüler Interesse und Bewusstsein für eigene Verhaltensweisen und für die anderer. Dabei lernen sie, tolerant und konstruktiv mit kulturellen Differenzen umzugehen. Dies dient in der Praxis der Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen.



2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung

Der Kompetenzerwerb beginnt bereits in der frühen Kindheit, wird in der Schule in zunehmender qualitativer Ausprägung fortgesetzt und auch im Erwachsenenleben weitergeführt. Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen.

Das Kerncurriculum beschreibt Kompetenzstufen, die die Schülerinnen und Schüler erreichen und die sie in Kommunikationssituationen, sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Kontexten, nachweisen müssen. Die hier ausgewiesenen erwarteten Kompetenzstufen orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Der GeR wurde erstellt, um die Ergebnisse des Lehrens und Lernens von Sprachen in Europa vergleichbar zu machen, indem er, ausgehend von Verwendungssituationen der Sprache, Niveaustufen des Sprachkönnens benennt und beschreibt. Die Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang (A2).

Die Kompetenzstufen beschreiben das Ziel, das am Ende des jeweiligen Doppelschuljahrgangs bzw. des Schuljahrgangs 10 erreicht werden soll. Im Sinne einer Niveaunkretisierung werden teilweise Zwischenstufen zu den im GeR genannten Niveaustufen formuliert (siehe Tabelle Kapitel 3.1). Sowohl die Aufgaben als auch die Unterrichtsgestaltung sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzansprüche erfüllen können.

Kompetenzen dürfen nicht als einzelne, isolierte Vorgaben verstanden werden, denn jede Kompetenz ist Bestandteil eines komplexen Beziehungsgeflechts aller Kompetenzen. Deshalb können sie nur gemeinsam und in Kontexten erworben werden. Dabei ist zu beachten, dass Wissen träges, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Wichtig ist die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten.

Fremdsprachenlernen und die erfolgreiche Anwendung fremder Sprachen sind komplexe mentale Prozesse, bei denen unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen jeweils verschieden zusammenwirken. Der Unterricht muss diese unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lerndispositionen berücksichtigen und individuelle Lernprozesse ermöglichen (siehe dazu Kapitel 2.3). Er basiert auf der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler die spanische Sprache nicht linear und in gleicher zeitlicher Abfolge erlernen, sondern vielmehr individuell und kumulativ.

Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum

Der Unterricht erfolgt in der Zielsprache nach dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit. Er berücksichtigt die rezeptiven und produktiven kommunikativen Fertigkeiten gleichermaßen. Das Sprachhandeln im Spanischunterricht findet in möglichst realitätsnahen und bedeutsamen Situationen statt. (Prinzip der Authentizität). Die Lernatmosphäre muss es zulassen, dass die Schülerinnen und Schüler den Mut haben, mit Sprache zu experimentieren und dabei Fehler zu machen. Zugunsten einer gelungenen fremdsprachlichen Verständigung wird dabei die formale Korrektheit den kommunikativen Zwecken untergeordnet (Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz). Gleichwohl kann auf Korrekturen, besonders auch auf die Anleitung zur Selbstkorrektur nicht verzichtet werden. Der Unterricht ist in

allen Phasen auf die Herausbildung der funktionalen kommunikativen sowie der interkulturellen Kompetenzen ausgerichtet und ist (sprach-)handlungsorientiert angelegt.

Das von der Fachkonferenz gewählte Lehrwerk ist lediglich ein Bestandteil des Unterrichts und muss deshalb kontinuierlich durch zusätzliche – auch authentische – Materialien ergänzt werden. Daher ist die Rolle des Lehrwerkes folgendermaßen zu sehen: Es kann als Grundlage für den Kompetenzaufbau verwendet werden und wird dabei zunehmend flexibel und undogmatisch eingesetzt. Die unterrichtende Lehrkraft entscheidet unter Berücksichtigung des schulinternen Curriculums, welche Angebote des Lehrwerks genutzt werden.

Der Unterricht ist so zu konzipieren, dass er den Prinzipien des aufgabenorientierten Lernens (*enfoque por tareas*) entspricht: Im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht geht es um die Bewältigung lebensnaher kommunikativer Aufgaben, die der Lernende im Sinne einer *tarea final* selbstständig lösen und durchführen kann.¹

Den regionalen Angeboten entsprechend werden außerschulische Lernorte (z. B. *cinespañol, Instituto Cervantes*) genutzt.

Umgang mit Texten

Grundlage der Arbeit im Spanischunterricht sind Texte im Sinne eines erweiterten Textbegriffes, also jede Art von kommunikativer Mitteilung: geschriebene Texte (z. B. kürzere Erzählungen, Gedichte, Comics, Bildergeschichten), auditive Texte (z. B. Lieder, Interviews, Ansagen/Durchsagen), audiovisuelle Texte (z. B. Videoclips, Filmsequenzen, Kurzfilme) und visuelle Darstellungen (z. B. Fotos, Bilder, Karikaturen, Werbung, Diagramme). Diese Texte erfüllen unterschiedliche Funktionen im Spracherwerbsprozess. Sie bilden kulturspezifische Wirklichkeit ab, liefern Informationen, dienen als sprachliches Modell und leisten ggf. zugleich einen Beitrag zur Herausbildung eines ästhetischen Verständnisses. Im Laufe des Unterrichts des Sekundarbereichs I gewöhnen sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend an den Umgang mit authentischen Texten, u. a. auch an das Arbeiten mit Ganzschriften. Der Einsatz von fabrizierten Texten nimmt im Laufe des Spracherwerbs zugunsten authentischer Texte deutlich ab.

Bereits in einer sehr frühen Phase des Spracherwerbs bietet sich z. B. der Einsatz von Bilderbüchern, Prospekten, Schildern, Etiketten und Plakaten im Unterricht an.

Themenfelder

Die Ausbildung der Kompetenzen erfolgt an Inhalten, die in drei Themenfeldern aufgeführt sind: *Ich und die anderen, Jugendliche in ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich* und *Gesellschaftliches und kulturelles Leben*. Die Themen und ihre Vernetzung spiegeln Bereiche der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur. Die Kompetenzstufe wird dabei bestimmt von Umfang und Vielfaltigkeit des Wortschatzes, der Komplexität der Satzstrukturen und der Inhalte.

¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm (Zugriff am 29.02.16; 15:48)

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar.² Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexere Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um allen Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es sinnvoll, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft Transparenz über die zu erreichenden Kompetenzniveaus, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt.

Im binnendifferenzierten Spanischunterricht der Integrierten Gesamtschule steht die Differenzierung mit Blick auf den angestrebten Schulabschluss im Vordergrund. Leistungsüberprüfungen können ab dem 9. Schuljahrgang auf verschiedenen Niveaustufen konzipiert werden.

² Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Materialien für kompetenzorientierten Unterricht – Binnendifferenzierung im Sekundarbereich I – Englisch*, Hannover, 2012, S.33-36. Link: www.nibis.de/nibis.phtml?menid=2179

Anregungen zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Innere Differenzierung bedeutet, dass unterschiedliche Wege eröffnet werden, um das angestrebte Ziel zu erreichen.

Dazu eignet sich eine Differenzierung nach:³

- Lernvoraussetzungen:
 - leistungsabhängig: PA/GA in homogenen und/oder heterogenen Gruppen
 - interessenbezogen
 - Berücksichtigung individueller Sozialisation und Integration
- Inhalten:
 - unterschiedliche Aufgabenstellungen
 - unterschiedliche Schwerpunkte bei gleichem Thema
 - unterschiedliche Teilaspekte einer Unterrichtseinheit
- Aufgaben:
 - Komplexität der Aufgabe
 - Offenheit der Aufgabe
 - Art der Bearbeitung (Stationenlernen, Freiarbeit, Wochenplanarbeit etc.)
 - Perspektivierung (Übernahme der eigenen bzw. einer fremden Rolle)
- Sozialformen:
 - Gruppenarbeit
 - Partnerarbeit
 - Einzelarbeit
- Medien und Material:
 - Aufnahmekanäle: visuell, auditiv, haptisch (Texte, Grafiken, Bilder, Nachschlagewerke, Realgegenstände etc.)
 - Präsentationsformen (schriftlich, mündlich, szenisch)
 - gestaffelte Lernhilfen (Wortschatzhilfen, Redemittelkärtchen, Wortfächer etc.)

³ in Anlehnung an: Bernd Kretzschmar: *Einführung in den kompetenzorientierten Unterricht am Beispiel der dialektischen Erörterung Sekundarstufe 1*, Landesinstitut für Schulentwicklung Baden Württemberg (Hrsg.), Stuttgart 2012, S. 25; (letzter Zugriff am 24.05.2016)

3 Erwartete Kompetenzen

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.1 aufgeführten Kompetenzbereiche hinsichtlich ihrer Anforderungsniveaus differenziert beschrieben. Es werden Aussagen darüber getätigt, wie sich diese Anforderungen konkret im Unterricht darstellen.

3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

Die folgende Tabelle veranschaulicht, welche Kompetenzstufen die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Doppeljahrgangs erreichen. Die erwarteten Kompetenzstufen definieren Regelanforderungen, die am Ende des jeweiligen Doppelschuljahrgangs bzw. des Schuljahrgangs 10 erreicht werden sollen. Im Sinne der Niveaunkonkretisierung sind teilweise Zwischenstufen zu den im GeR genannten Kompetenzstufen formuliert worden.

So wird ersichtlich, wie sich die Kompetenzentwicklung von Schuljahrgang 6 bis 10 vollzieht. Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, werden Kompetenzen im Unterricht stets zusammengeführt. In der Tabelle sind lediglich die kommunikativen Teilkompetenzen aufgeführt, da die sprachlichen Mittel in der Sprachverwendung integrativ zum Tragen kommen. Auch die Sprachmittlung ist in der folgenden Tabelle nicht aufgenommen, da sie von ihrer Anlage her mehrere Teilkompetenzen umfasst, deren Zuordnung zu den Kompetenzstufen von der jeweiligen Aufgabe abhängig ist. Aus diesem Grunde sind hierfür auch im GeR keine Skalen vorhanden.

Folgende auf den GeR bezogene Kompetenzstufen werden am Ende des 7., 9. und 10. Schuljahrgangs erreicht:

Schuljahrgang	Kommunikative Teilkompetenzen			
	Hörverstehen/ Hörsehverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben
7	A1	A1+	A1	A1+
9 ⁵	A2	(A2) A2+	A2	(A2) A2+
10 ⁴	(A2+) B1	(A2+) B1	(A2+) B1	(A2+) B1

⁴ Für Schülerinnen und Schüler, die am Ende des 10. Schuljahrgangs den Hauptschulabschluss oder den Sekundarabschluss I – Realschulabschluss erreichen, sind bei einigen Kompetenzbereichen die verbindlich zu erreichenden Stufen in Klammern angegeben.

3.2 Kommunikative Teilkompetenzen

Die Darstellung der kommunikativen Teilkompetenzen ist als Progression von Schuljahrgang zu Schuljahrgang zu verstehen. Die in Kapitel 3.5 ausgewiesenen Themenfelder geben eine Orientierung für das zu erarbeitende Wortschatzspektrum. Die konkrete Auswahl ergibt sich aus dem Unterrichtszusammenhang unter Einbeziehung individueller Interessen und Bedürfnisse. Die dienende Funktion der Grammatik findet ihren Ausdruck darin, dass unterschiedliche Phänomene der jeweiligen Kommunikationsabsicht zugeordnet werden.

Die angestrebten Kompetenzstufen sind als Regelanforderungen auf Grundlage der im Erlass vom 23.06.2015 veröffentlichten Stundentafel 1 formuliert.⁵ Bei einer abweichenden Verteilung der Stunden oder einer abweichenden Gesamtstundenzahl sind auf der Grundlage des Kerncurriculums von der Fachkonferenz Anpassungen vorzunehmen.

⁵ Erl. des MK vom 23.06.2015.
http://www.mk.niedersachsen.de/download/98074/Erlass_Die_Arbeit_in_den_Schuljahrgaengen_5_bis_10_des_Gymnasiums_v._23.6.2015.pdf (in der jeweils gültigen Fassung)

3.2.1 Hörverstehen/Hörsehverstehen⁶

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9 bzw. 10 Sekundarabschluss I	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>können die Schülerinnen und Schüler einfache Wendungen und Wörter bzw. basale Inhalte einfacher, auch adaptierter Filmsequenzen verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern sorgfältig und langsam gesprochen wird und Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen, und wenn ggf. eine eindeutige visuelle Codierung vorhanden ist (A1).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen erfassen bzw. sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen und Aussagen aus Texten über vorhersehbare, alltägliche Situationen verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache langsam gesprochen wird und sofern ggf. eine entsprechende visuelle Codierung vorhanden ist (A2/A2+) bzw. (A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler die Hauptpunkte von (Rede-)Beiträgen verstehen bzw. Hörsehtexten folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, wenn in deutlich artikulierter und unkomplizierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise im alltäglichen Leben begegnet; sie können auch kurze Erzählungen verstehen (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • die wesentlichen Aspekte im Klassenraumdiskurs (z. B. Aufforderungen, Bitten, Fragen und Erklärungen) verstehen, • kurzen Texten zu vertrauten Themen (z. B. Personen, Familie, Einkaufen, Wohnort) bestimmte Informationen entnehmen, • gezielt Informationen (z. B. Zahlen, Preise und Zeitangaben) entnehmen, • einen Text global erfassen, • die Hauptinformationen kurzer Filmsequenzen über vertraute, alltägliche Themen/Situationen entnehmen, • wesentliche Merkmale einfacher Geschichten und Spielszenen erfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • dem einsprachigen Unterricht folgen und angemessen reagieren. • Anweisungen, Mitteilungen, Erklärungen oder Informationen zu ihnen vertrauten Themen verstehen, • den Inhalt von Hörtexten, die vertraute Themen zum Inhalt haben (z. B. familiäre Konflikte) und deren Wortschatz und Strukturen bekannt sind, erfassen, • die Hauptinformation eines Hörsehtextes erfassen, wenn diese umfangreich durch das Bild unterstützt wird, • die wesentlichen Aspekte in klar formulierten und gering verschlüsselten Hörsehtexten verstehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentationen und Diskussionen im Unterrichtsgeschehen verstehen, • Ankündigungen, Mitteilungen, Anweisungen und Anleitungen zu konkreten Themen verstehen, • das Wesentliche von ausgewählten Radiosendungen sowie von Audiotexten über Themen von persönlichem Interesse verstehen (z. B. Interviews, kurze Vorträge oder Nachrichtensendungen), • Sinnzusammenhänge erschließen, obwohl ihnen der Wortschatz nicht in Gänze bekannt ist, • zunehmend die wesentlichen Inhalte von längeren und komplexeren Hörsehtexten verstehen, sofern diese an ihre Kenntnisse anknüpfen, • ausgewählten (Kurz-)Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, und ihnen detaillierte Informationen entnehmen.

⁶ Von Beginn an müssen alle drei Hörtechniken (global, selektiv, detailliert) trainiert werden.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- eine vorbereitende Organisations- und Strukturierungshilfe nutzen, um
 - Vorwissen und eine persönliche Erwartungshaltung für den Verstehensprozess zu aktivieren,
 - z. B. das Thema, den Ort, die Gesprächssituation eines Hörtextes/Hörsehtextes zu antizipieren,
- Verständnislücken (z. B. im Wortschatz) interferierend schließen,
- verschiedene Hörtechniken/Hörsehtechiken (global, selektiv, detailliert) anwenden,
- unterschiedliche Techniken zum Notieren von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. Schlüsselwörter, Notizen),
- Hintergrundgeräusche und vorhandene parasprachliche Mittel (z. B. Stimmlage, Tonfall) zur Sinnerschließung nutzen,
- nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z. B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben und Kameraführung sowie deren Zusammenspiel zur Dekodierung von Inhalten nutzen.

3.2.2 Leseverstehen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9 bzw. 10 Sekundarabschluss I	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>können die Schülerinnen und Schüler einfache Texte zu Themen aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt (z. B. Familie, Schule, Freizeit), in denen gängige Alltagssprache mit einem sehr frequenten Wortschatz verwendet wird, verstehen (A1+/A2).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen, in denen gängige alltagsbezogene Sprache verwendet wird, verstehen (A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler unkomplizierte bzw. klar strukturierte Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs verstehen, sofern diese Texte gering verschlüsselt sind (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Arbeitsanweisungen verstehen, • gängigen Alltagstexten (z. B. Prospekten, Anzeigen, Fahrplänen, Speisekarten, Wegweiser, Schildern) gezielt Informationen entnehmen, • didaktisierte sowie einfache authentische Texte (z. B. Lieder, Gedichte, kurze Geschichten, fabrizierte Ganzschrift) unter Rückgriff auf Vokabelhilfen global verstehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Aufgabenstellungen verstehen, • privater Korrespondenz und publizierten Texten gezielt Informationen entnehmen, • adaptierte Erzähltexte bezogen auf Thema, Figuren und Handlungsverlauf verstehen und ihnen gezielt Informationen entnehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte global und im Detail erschließen, • längere Texte gezielt nach Informationen durchsuchen und die wesentlichen Punkte erfassen, • Texte, auch zu aktuellen Themen, weitgehend selbstständig erschließen, • nach entsprechender Vorbereitung fiktionale Texte in Ansätzen analytisch erschließen (z. B. zum Zwecke einer späteren Charakterisierung).
<p>Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • wichtige Details und Textstellen markieren, • unbekanntes Vokabular mit zunehmend geringeren Hilfen aus dem Kontext erschließen, • zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse, zweisprachige Wörterbücher (auch elektronisch) und weitere geeignete Nachschlagewerke nutzen und unbekanntes Vokabular erschließen, • verschiedene Lesetechniken (global, selektiv, detailliert) auf unterschiedliche Textsorten anwenden, • unterschiedliche Techniken zum Notieren und Ordnen von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. Randnotizen, Zwischenüberschriften, Mindmap), • Kenntnisse aus anderen Sprachen zur Sinnerschließung einsetzen. 		

3.2.3 Sprechen: Zusammenhängendes monologisches Sprechen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9 bzw. 10 Sekundarabschluss I	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>können sich die Schülerinnen und Schüler mit sehr einfachen sprachlichen Mitteln (u. a. begrenztem Wortschatz, einfacher Syntax) und überwiegend aneinandergereihten Wendungen über im Unterricht behandelte Themen äußern (A1).</p>	<p>können sich die Schülerinnen und Schüler mit überwiegend einfachen sprachlichen Mitteln zunehmend zusammenhängender über im Unterricht behandelte Themen äußern (A2/A2+) bzw. (A2+).</p>	<p>können sich die Schülerinnen und Schüler mit komplexeren sprachlichen Mitteln klar verständlich, zunehmend freier, flüssiger und zusammenhängender über thematisch vertraute Inhalte äußern (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • mit Hilfestellungen (Schlüsselwörtern, Notizen etc.) nach Vorbereitung zu einem ihnen vertrauten und im Unterricht behandelten Thema sprechen, • Themen aus dem Alltag (z. B. Familie, Freunde, Tagesablauf, Interessen, Schule) vorstellen, • zunehmend ohne Notizen in einfachen, aneinandergereihten Sätzen Personen, Gegenstände und Situationen beschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und über Pläne, Vereinbarungen und Ereignisse informieren, • über Tätigkeiten, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen berichten, • sich zu vertrauten Themen aufgabenbezogen äußern und die eigene Meinung in einfacher Form formulieren, • visuelle Vorlagen schematisch beschreiben und vergleichen, • eine kurze, eingeübte Präsentation halten und unkomplizierte Nachfragen beantworten. 	<ul style="list-style-type: none"> • bei der Auseinandersetzung mit Literatur aus einer fremden Rolle heraus (z. B. Rollenbiografie, Hilfs-Ich beim Standbild) Gefühle und Reaktionen äußern, • Inhalte von Texten wiedergeben, • sich zu vertrauten Themen, auch unvorbereitet, äußern und zunehmend begründet Stellung nehmen, • visuelle Vorlagen beschreiben und vergleichen, • eine vorbereitete, unkomplizierte Präsentation (z. B. ein Referat) so klar vortragen, dass man meist mühelos folgen kann.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Redewendungen, Füllwörter und Satzbausteine gezielt einsetzen,
- paraphrasieren und Kompensationsstrategien (auch Selbstkorrektur) anwenden,
- para- und nonverbale Mittel gezielt einsetzen,
- Intonationsmuster gezielt einsetzen,
- Techniken des Notierens von Gedanken, Ideen und Informationen nutzen (z. B. Schlüsselwörter, Mindmap),
- nach Modell (z. B. Lehrervorbild, CD, DVD) eine weitgehend korrekte Aussprache verwenden,
- im Anfängerunterricht das Sprechen anhand von schriftlichen Notizen (Sprechplanung) sinnvoll vorbereiten,
- Präsentationstechniken einsetzen (u. a. Gliederung, Visualisierung).

3.2.4 Sprechen: An Gesprächen teilnehmen

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9 bzw. 10 Sekundarabschluss I	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
können die Schülerinnen und Schüler einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um vertraute Themen handelt (A1).	können sich die Schülerinnen und Schüler in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Themen geht (A2/A2+) bzw. (A2+).	können die Schülerinnen und Schüler ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, d. h. persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen über Sachverhalte austauschen, die ihnen bekannt oder von persönlichem Interesse sind bzw. sich auf das alltägliche Leben beziehen (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • sich auf sehr einfachem Niveau im Klassenraum verständigen, • Alltagsinformationen einholen (z. B. Preise, Uhrzeit, Weg), • auf einfache Fragen antworten, die sich auf im Unterricht Behandeltes beziehen, • alltägliche Gesprächssituationen angeleitet umsetzen (z. B. eine Feier planen, Verabredungen treffen), • in Ansätzen Vorschläge äußern und auf die Vorschläge des Gesprächspartners reagieren, • eine definierte Rolle in einem Gespräch übernehmen (z. B. Rollenspiel, Telefongespräch). 	<ul style="list-style-type: none"> • an Gesprächen über Alltagssituationen (z. B. Freizeit, Schule, Sport) teilnehmen, • sich in alltäglichen Situationen auf einfachem Niveau verständigen, um Informationen auszutauschen, • einfache Routinegespräche in zunehmendem Maße eigenständig umsetzen, • durch Nachfragen oder Rückversicherungen ein Gespräch aufrechterhalten, • Vorschläge äußern und auf die Vorschläge des Gesprächspartners reagieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • an Gesprächen zu einem breiteren Themenspektrum (z. B. Jugendliche, Migration, Medien) teilnehmen, • persönliche Standpunkte äußern und vertreten sowie auf die anderer reagieren, • Lösungsmöglichkeiten für praktische Probleme diskutieren, • Sachinformationen austauschen und dabei ggf. auf inhaltliche Nachfragen reagieren.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Redewendungen, Füllwörter und Satzbausteine nutzen, um Dialoge, Gespräche und Diskussionen vorzubereiten oder zu führen,
- Partner- und Gruppenarbeitsphasen (z. B. Murrelphasen) konstruktiv zur Vorbereitung ihrer Sprechhandlungen nutzen,
- kooperative Lernformen zur Interaktion nutzen (z. B. Partnerinterview, Aktivitäten mit Informationslücken, Omniumkontakt),
- paraphrasieren und Kompensationsstrategien anwenden,
- Intonationsmuster gezielt einsetzen,
- para- und nonverbale Mittel gezielt einsetzen (um z. B. ein Gespräch aufrechtzuerhalten),
- Hilfsmittel im Gespräch nutzen (z. B. Spickzettel, Impulskärtchen),
- interaktive Gesprächsstrategien gezielt einsetzen (z. B. auf ein anderes Thema überleiten, aktiv zuhören).

3.2.5 Schreiben

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9 bzw. 10 Sekundarabschluss I	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
können die Schülerinnen und Schüler einfache kurze Texte schreiben, die sich auf vertraute Themen ihres unmittelbaren Umfeldes wie Familie und Schule beziehen (A1+).	können die Schülerinnen und Schüler Texte zu aus dem Unterricht vertrauten Themen verfassen (A2+).	können die Schülerinnen und Schüler zusammenhängende Texte zu einem breiteren Themenspektrum verfassen (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Texte über sich selbst und andere schreiben, • zu einem ihnen vertrauten Thema z. B. Postkarten oder E-Mails verfassen, • Texte nach vorgegebenen Modellen gestalten, • Bilder beschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ereignisse, Handlungen, Pläne und persönliche Erfahrungen schildern, • einzelne Inhalte kurzer Texte mit Hilfen wiedergeben, • fiktive und reale Personen beschreiben, • einfache kreative Texte auf der Grundlage unterschiedlicher (z. B. visueller) Vorgaben verfassen, • in einem persönlichen Brief/in einer persönlichen E-Mail ihr Anliegen ausdrücken, • einen einfachen Bericht/Artikel (z. B. für eine Schülerzeitung, Homepage) schreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche, zusammenhängende Texte, z. B. persönliche Briefe/E-Mails verfassen, in denen Ereignisse, Handlungen und Gefühle geschildert werden, • eine Zusammenfassung zu linearen Texten verfassen, • einfachere analytische Fragestellungen bearbeiten (z. B. Charakterisierung, Figurenkonstellation), • kreative und produktionsorientierte Texte verfassen (z. B. alternative Handlungsstränge entwerfen, Leerstellen füllen, Perspektivwechsel vornehmen, Rollenbiografien erstellen), • zu konkreten Fragestellungen Meinungen abwägen und begründet Stellung beziehen.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- zunehmend sicher ihre Kenntnisse über die Kriterien zur formalen und stilistischen Gestaltung der Textsorte nutzen,
- zunehmend auf ihr Wissen über die Kongruenz zwischen Sprachregister und Adressat zurückgreifen,
- zunehmend selbstständig die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) durchführen, indem sie
 - Gedanken und Ideen notieren, sinnvoll strukturieren und auf dieser Grundlage Texte erstellen,
 - Methoden zur Vernetzung und Strukturierung von sprachlichen Mitteln anwenden,
 - bei Ausdrucksschwierigkeiten Kompensationsstrategien anwenden,
 - zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und zweisprachige Wörterbücher zum Nachschlagen und zur Textproduktion verwenden,
 - eigene Texte und die der Mitschüler eigenständig anhand ausgewählter Kriterien auf Korrektheit überprüfen und überarbeiten.

3.2.6 Sprachmittlung

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9 bzw. 10 Sekundarabschluss I	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>Unter Sprachmittlung wird die Fertigkeit des sinngemäßen Übertragens in die Ziel- und Herkunftssprache zur Bewältigung von Kommunikationssituationen verstanden. Dabei geht es weder um eine wortwörtliche Übersetzung noch um Dolmetschen, also nicht um eine wortgetreue Wiedergabe des Gesagten, sodass sich insgesamt ein größerer Gestaltungsspielraum ergibt. Aus diesem Grunde schließen sich z. B. auch gelenkte Tandemübungen aus sowie alle Übungen mit enger inhaltlicher und sprachlicher Führung.</p> <p>Mündliche bzw. schriftliche Sprachmittlung zeichnet sich immer durch spezifische Aufgabenorientierung, Situations- und Adressatenbezug aus. Die Komplexität der zu bewältigenden Äußerungen und Situationen sowie u. U. auch die Richtung der Sprachmittlung richten sich nach den jeweils erreichten Niveaus in den rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen, also Hören/Lesen und Sprechen/Schreiben. Sprachmittlung ist generell dadurch gekennzeichnet, dass diese Teilkompetenzen aufgabenabhängig in unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen kommen.</p> <p>Im Anfangsunterricht geben die Schülerinnen und Schüler Einzelaspekte aus kurzen, einfach strukturierten Alltagstexten u. U. noch auf Deutsch sinngemäß wieder. Im weiteren Verlauf des Sekundarbereichs I steht die Übertragung authentischer Texte in die Zielsprache im Mittelpunkt und wird komplexer, denn sowohl die Materialgrundlagen als auch die Aufgabenstellung werden zunehmend anspruchsvoller.</p>		
<p>Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisse der Adressaten/Kommunikationspartner antizipieren, • ihr Wissen über situative und/oder kulturspezifische Gegebenheiten aktivieren, ggf. Mimik und Gestik einsetzen, • ihre Kenntnisse über formale Anforderungen bestimmter Textsorten aktivieren, • eine aufgabengerechte Informationsauswahl treffen, • ggf. komplexe Strukturen der Ausgangstexte vereinfachen, • Kompensationsstrategien wie z. B. Paraphrasieren anwenden, • Wörterbücher angemessen verwenden, • Filtertexte für die eigene Textproduktion nutzen. 		

3.3 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

Das Beherrschen sprachlicher Mittel ist Voraussetzung für erfolgreiches Kommunizieren in der Fremdsprache. Die Progression beim Erwerb der funktionalen kommunikativen Kompetenz ist verknüpft mit einer zunehmend sicheren Verwendung sprachlicher Mittel im Hinblick auf Umfang und Differenzierungsgrad. Aufgrund der Kompetenzorientierung kommt der Beherrschung des Wortschatzes eine besondere Bedeutung zu.⁷

3.3.1 Wortschatz⁸

Die Schülerinnen und Schüler werden zunehmend befähigt, sich über vertraute Themen der eigenen und fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur zu äußern (Grundwortschatz). Die zu vermittelnden lexikalischen Einheiten schließen entsprechend dem jeweiligen Niveau auch Satzbausteine, Verbalperiphrasen, idiomatische Wendungen, Füllwörter sowie die funktionale Fachsprache (Unterrichtsdiskurs) ein. Über den produktiven Wortschatz hinaus verstehen die Schülerinnen und Schüler zusätzliche lexikalische Einheiten hörend oder lesend (rezeptiver Wortschatz) oder erschließen sich diese selbstständig (potenzieller Wortschatz).

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9 bzw. 10 Sekundarabschluss I	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, um in bestimmten Situationen grundlegenden Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können und um einfache Grundbedürfnisse in Themenbereichen des Alltagslebens (z. B. Familie und Freunde, Schule, Hobbys) auszudrücken (A1+).*</p> <p>* Im GeR wird das Niveau A1+ nicht ausgewiesen, es bezeichnet hier eine Zwischenstufe zwischen A1 und A2.</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über den notwendigen Wortschatz, um sich in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen (z. B. Freizeitgestaltung, Reisen) zu äußern. (A2+).</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich auch mit Hilfe von Umschreibungen über die meisten Themen des Alltagslebens (auch Beruf und aktuelle Ereignisse) äußern zu können. Dabei zeigen sie eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, machen aber noch vermehrt Fehler, die u. U. auch die Kommunikation stören, wenn es darum geht, weniger vertraute Themen und komplexere Sachverhalte zu behandeln. (B1).</p>

⁷ Eine Orientierung bietet hier der *Plan curricular del Instituto Cervantes*: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular (letzter Zugriff am 24.05.2016, 16:35 Uhr)

⁸ Je nach Unterrichtssituation entscheidet die Lehrkraft, ob der Erwerb eines bestimmten Wortschatzes schon zu einem früheren Zeitpunkt sinnvoll erscheint als hier angegeben.

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- die eigene Person darstellen: Name/Alter, Interessen, Freizeitaktivitäten,
- das eigene Lebensumfeld darstellen: Familie, Freunde, Schule, Wohnort, Tagesablauf,
- einfache Alltagssituationen bewältigen: Einkaufen (Lebensmittel und Kleidung), Restaurantbesuche, private Feiern,
- Fortbewegungsmittel benennen,
- sehr elementare Meinungsäußerungen vornehmen:
 - Vorlieben/Abneigungen ausdrücken,
- einfache Verabredungen/Vereinbarungen treffen:
 - Vorschläge unterbreiten,
 - Zustimmung/Ablehnung äußern,
- einfachen funktionalen Wortschatz zur Bildbeschreibung verwenden,
- einfache Begriffe zu Geografie und Wetter verwenden,
- elementares Unterrichtsvokabular verwenden.

- ein Grundvokabular verwenden, um sich zu vorbereiteten Themen zu äußern:
 - persönliches Befinden,
 - persönliches Umfeld,
 - Freizeitgestaltung und Konsumverhalten Jugendlicher,
 - Feste und Traditionen,
 - soziale Phänomene in der spanischsprachigen Welt,
- einen elementaren Wortschatz zu Meinungsäußerung und Stellungnahme verwenden,
- sich eines umfangreicheren Unterrichtsvokabulars bedienen.

- einen ausreichend großen Wortschatz verwenden, um sich zu Themen aus dem sozialen Umfeld, der Arbeitswelt und ggf. zu aktuellen Ereignissen zu äußern:
 - verschiedene Facetten von Freundschaft und Liebe,
 - Lebensstile,
 - Bildung und Ausbildung,
 - relevante gesellschaftliche Themen (Kommunikation, Medien, Umwelt),
- Redemittel zur Argumentation verwenden,
- einen grundlegenden Wortschatz im Umgang mit Texten (auch fiktionaler Art) und Medien verwenden.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- zunehmend selbstständig Wortschatz erschließen, indem sie z. B. ihre Kenntnisse aus anderen Sprachen übertragen,
- Wortbildungsstrategien anwenden,
- Verfahren zur Vernetzung (z. B. Mindmaps), Strukturierung (z. B. Wortfelder) und Speicherung (z. B. Wortkarteien) von sprachlichen Mitteln anwenden,
- sinnvoll Redemittel zur Umschreibung von fehlenden Ausdrücken verwenden und Kompensationsstrategien bei Ausdrucksschwierigkeiten anwenden,
- zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und zweisprachige Wörterbücher (u. U. auch elektronische) zum Nachschlagen nutzen,
- sich im Internet Informationen zum Gebrauch von Kollokationen, idiomatischen Wendungen etc. beschaffen.
- Mnemotechniken verwenden.

3.3.2 Grammatik⁹

Die Schülerinnen und Schüler verfügen im zunehmenden Maße über häufig verwendete grammatische Strukturen, lernen diese intentions- und situationsangemessen anzuwenden und entwickeln allmählich ein elementares Strukturbewusstsein für die spanische Sprache. Die Bandbreite der rezeptiv verfügbaren Strukturen ist umfangreicher als die der produktiv verfügbaren Strukturen.

Am Ende von Schuljahrgang 7	Am Ende von Schuljahrgang 9 bzw. 10 Sekundarabschluss I	Am Ende von Schuljahrgang 10 (Erweiterter Sekundarabschluss)
<p>können die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen zum Ausdruck bringen, was sie mitteilen möchten. Hierfür verwenden sie einige wenige einfache grammatische Strukturen und Satzmuster im engen Rahmen eines erworbenen Repertoires, wobei sie diese u.U. begrenzt beherrschen (A1).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler i.d.R. klar ausdrücken, was sie mitteilen möchten. Dabei verwenden sie einige einfache Strukturen korrekt, machen aber noch elementare Fehler, haben z. B. die Tendenz, nicht hinreichend zwischen den Zeitformen zu differenzieren oder begehen Kongruenzfehler (A2).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung auch komplexerer Strukturen klar ausdrücken, was sie mitteilen möchten. Gleichwohl unterlaufen ihnen hierbei Fehler, sei es aufgrund von Einflüssen der Muttersprache, sei es aufgrund fehlender Entsprechungen in derselben (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Personen und Sachen bezeichnen und beschreiben: <ul style="list-style-type: none"> ○ Singular und Plural der Nomen, bestimmte und unbestimmte Artikel, Angleichung der Adjektive, direkte Objektpronomen, Possessiv- und Demonstrativbegleiter, • Sachverhalte und Handlungen darstellen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Konjugation: regelmäßige Verben auf <i>-ar, -er, -ir</i> sowie wichtige unregelmäßige Verben und Gruppenverben, reflexive Ver- 	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagen anderer wiedergeben: <ul style="list-style-type: none"> ○ indirekte Rede ohne Zeitverschiebung, • vergangene Handlungen, Sachverhalte und Ereignisse darstellen: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>pretérito indefinido/imperfecto/perfecto/</i> u. U. <i>pluscuamperfecto</i>,¹⁰ • komplexere Zusammenhänge logisch darstellen: <ul style="list-style-type: none"> ○ erweitertes Repertoire an Konnektoren (<i>primero, después, entonces, por eso,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Sachverhalte in ihrem Ursache-, Wirkungs- oder Bedingungs Zusammenhang darstellen: <ul style="list-style-type: none"> ○ kausale, konsekutive, adversative, konzessive, modale und finale Verknüpfungen, • Zukünftiges ausdrücken: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>futuro simple</i>, • Bedingungen und Möglichkeiten äußern:

⁹ Die Zuordnung der Niveaustufen orientiert sich am *Plan curricular del Instituto Cervantes*:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm (letzter Zugriff am 24.05.2016, 16:35 Uhr)

¹⁰ Die Fachschaft entscheidet, in welchem Jahrgang das betreffende Grammatikphänomen eingeführt wird.

<p>ben, <i>ser/estar/hay</i>,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zustimmung und Ablehnung ausdrücken, Auskünfte erfragen und geben sowie Anweisungen geben: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aussagesatz, Fragesatz, Verneinung, ○ u. U. Imperativ (2. Person, bejaht),¹⁰ • Fähigkeiten, Wünsche, Verpflichtungen, Möglichkeiten ausdrücken: <ul style="list-style-type: none"> ○ Modalverben (<i>querer, poder, tener que</i>) • Vorlieben ausdrücken und Eindrücke wiedergeben: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>gustar</i> (u. U. <i>encantar, parecer, interesar</i>),¹⁰ • einfache Vergleiche vornehmen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Komparativ • Aussagen mit einfachen Konnektoren verbinden, um sachlogische Bezüge in elementarer Form darzustellen. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>y, o, pero, porque,</i> ○ <i>también, tampoco,</i> ○ <i>para + infinitivo,</i> ○ Relativpronomen (<i>que</i>), • vergangene, gegenwärtige und zukünftige Ereignisse darstellen und dabei grundlegende Tempusformen anwenden: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>presente, futuro perifrástico, pretérito perfecto</i> oder <i>pretérito indefinido</i>¹⁰ ○ u. U. Verlaufsform,¹⁰ 	<p><i>además</i>),</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbote/Erlaubnis, Bitten, Wünsche und Gefühle äußern: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>presente de subjuntivo, imperativo</i> • interpersonale Bezüge sprachökonomisch ausdrücken: <ul style="list-style-type: none"> ○ indirekte Objektpronomen. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ reale Bedingungssätze, ○ <i>condicional simple</i>, • unterschiedliche Handlungsperspektiven ausdrücken: <ul style="list-style-type: none"> ○ unpersönliche Ausdrücke (z. B. <i>pasiva refleja</i>).
--	---	--

¹⁰Die Fachschaft entscheidet, in welchem Jahrgang das betreffende Grammatikphänomen eingeführt wird.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Techniken zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen anwenden,
- zunehmend grammatische Phänomene induktiv erschließen und Regeln formulieren,
- grammatische Phänomene kontrastiv betrachten,
- Strukturen generalisieren,
- grundlegende Funktionen der Grammatik erfassen und diese Kenntnisse produktiv nutzen,
- sich zunehmend sicher der Fachbegriffe bedienen,
- zunehmend selbstständig mit dem Grammatikteil der Lehrwerke oder mit Grammatiken arbeiten.

3.3.3 Aussprache und Intonation

Die korrekte Aussprache und Intonation werden von Beginn des Sprachlernprozesses an umfassend geschult, da sie für eine gelingende Kommunikation unverzichtbar sind. Sie sind integrativer Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs. Damit sind phonetische Genauigkeit und Flüssigkeit ein frühes Lernziel: Neue phonologische Fertigkeiten, z. B. sprachtypische Lautbildung oder Betonung, müssen von Beginn an im Fokus stehen und sind permanent zu schulen.

Im Laufe des Sprachlernprozesses verfügen die Schülerinnen und Schüler zunehmend über spanische Aussprache- und Intonationsmuster. Am Ende des Sekundarbereichs I ist die Aussprache klar verständlich, auch wenn ein fremder Akzent i. d. R. offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.

3.3.4 Orthografie

Die Orthografie ist funktionaler Bestandteil gelingender schriftlicher Kommunikation. Die Kenntnis ihrer Regeln befähigt die Lernenden, gesprochene Texte in geschriebene umzuwandeln. Die Schülerinnen und Schüler können zunehmend auch unbekannte Wörter korrekt schreiben. Ebenso wenden sie die Regeln der Akzentsetzung auch bei unbekanntem Wörtern zunehmend korrekt an.

Die Grundregeln der Zeichensetzung werden nur in den Fällen thematisiert, in denen sie von der deutschen Sprache abweichen, z. B. bei Relativsätzen, Anreden oder Anführungszeichen.

3.4 Methodenkompetenzen

Der Spanischunterricht vermittelt fachspezifische sowie fachübergreifende Arbeitstechniken und Methoden, die die Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Selbstständigkeit sach- und bedarfsorientiert anwenden. Sie beherrschen ein vielseitiges Repertoire an Lernstrategien und Arbeitstechniken. Sie nutzen auch die in anderen Fächern erworbene Methodenkompetenz.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler erwerben im Spanischunterricht Lernstrategien und Arbeitstechniken, die sie befähigen, ihr Sprachlernen im Unterricht und darüber hinaus zunehmend selbstständig, individuell unterschiedlich und effektiv zu gestalten.

Die Lernstrategien und Arbeitstechniken, die sich einer kommunikativen Teilkompetenz zuordnen lassen, finden sich an entsprechender Stelle im Kapitel 3.2. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die dort angeführten Lernstrategien und Arbeitstechniken in den Schuljahrgängen 6 bis 10 systematisch und analog zum schuleigenen Methodencurriculum entwickeln.

Darüber hinaus erwerben die Schülerinnen und Schüler übergeordnete Methodenkompetenz, die im Folgenden erläutert wird.

Präsentation und Mediennutzung

Medien ist eine Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft und wird im Spanischunterricht von Schuljahrgang 6 an systematisch gefördert. Der Spanischunterricht leistet einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler, indem er zu einem reflektierten und kritischen Umgang mit Medien erzieht.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- arbeiten selbstständig und zielorientiert mit Lernprogrammen,
- identifizieren und nutzen unterschiedliche Informationsquellen,
- verwenden neue Technologien zur Informationsbeschaffung,
- überprüfen recherchierte Informationen kritisch bezüglich der thematischen Relevanz, sachlichen Richtigkeit und Vollständigkeit,
- dokumentieren ihre Ergebnisse,
- organisieren die Präsentation ihrer Ergebnisse bezüglich Medienwahl, Gliederung, Visualisierung und ggf. Rollenverteilung/Arbeitsteilung bei einer Gruppenpräsentation,
- verwenden angemessene Präsentationsformen wie z. B. Poster, PowerPoint/Prezi, Podcast, Filmclip, szenische Darstellung oder Vortrag,
- geben einander ein konstruktives, kriteriengestütztes Feedback,
- setzen erhaltenes Feedback zielführend für weitere Präsentationen ein.

Es ist Aufgabe der Fachkonferenz, das schuleigene Medienkonzept umzusetzen. Dazu gehören die Bereitstellung und Nutzung von Ressourcen sowie die Aus- und Fortbildung der Fachlehrkräfte.

3.5 Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz

Die prozessbezogene Kompetenz *Sprachbewusstheit* bedeutet Nachdenken über Sprache und über sprachlich vermittelte Kommunikation. Sie fördert die Sensibilisierung gegenüber verschiedenen Sprachen, deren Merkmalen und kommunikativen Funktionen in bewusster Kontrastierung zur deutschen Sprache sowie zu den Herkunfts- und weiteren erworbenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler. Sprachbewusstheit ermöglicht es, Ausdrucksmittel und Varianten des Spanischen zu erkennen und einzuordnen. Dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs ein.

Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler ...
<ul style="list-style-type: none">• erkennen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen und nutzen sie für den eigenen Sprachlernprozess,• erkennen und reflektieren die Erfordernisse einer Kommunikationssituation und richten ihr Sprachhandeln danach aus.

Je höher der Grad der Lernorganisation und Sprachlernbewusstheit bei einem Lerner ist, desto effektiver kann er seinen Sprachlernprozess gestalten. Dazu gehören die Organisation unterschiedlicher Arbeits- und Sozialformen, das selbstständige und projektorientierte Arbeiten sowie die Dokumentation des eigenen Lernprozesses. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie für den der Lerngruppe.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- organisieren ihren Lernprozess zunehmend individuell,
- schätzen den eigenen Lernstand/-fortschritt kriteriengeleitet ein,
- entwickeln Strategien zur Selbstkorrektur,
- stellen Hypothesen zu sprachlichen Phänomenen auf, überprüfen diese und nutzen die Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess,
- strukturieren Arbeitsprozesse in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit,
- reflektieren den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten sowie ihre Bedeutung für die Erweiterung des eigenen Horizontes,
- arbeiten projekt- und produktorientiert,
- nutzen die Fremdsprache auch fächerübergreifend.

Damit verfügen die Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, ihr Sprachlernverhalten als Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen zu nutzen sowie für das lebenslange, selbstständige Sprachenlernen einzusetzen. Sie entwickeln zunehmend Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit.

3.6 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es die vordringliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einer zunehmend komplexer werdenden Welt zu erziehen.

Im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz werden Schülerinnen und Schüler befähigt, fremdkulturelle Gegebenheiten vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität zu verstehen und zu deuten und auf dieser Grundlage interkulturelle Begegnungssituationen zu bewältigen. Sie eignen sich anhand von exemplarischen Themen und Inhalten zielkulturell relevantes Orientierungswissen über Spanien und mindestens ein hispanoamerikanisches Land an. Dieser Bereich der Kenntnisse umfasst geografisches, soziokulturelles und historisches Wissen sowie elementare Kommunikationsmuster bzw. Interaktionsregeln.

Interesse, Bewusstsein und Verständnis für eigene sowie andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen werden kontinuierlich entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler gehen respektvoll und kritisch mit kulturellen Differenzen um. Dabei stärken sie auch ihre eigene kulturelle Identität und vermitteln zunehmend zwischen der eigenen Kultur und denen der Zielsprache. Interkulturelle Kompetenz geht somit über deklaratives Wissen hinaus: Sie macht sich in Haltungen bemerkbar, die im Denken, Fühlen und Handeln ihren Ausdruck finden.

Im Unterricht entwickelt sich die interkulturelle kommunikative Kompetenz kontinuierlich; Lernfortschritte in diesem Bereich sind jedoch nicht standardisierbar und ohne den Realkontext nur begrenzt umzusetzen und nachzuweisen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- bewältigen spielerisch und u. U. auch in der Realbegegnung einfache Begegnungssituationen unter Rückgriff auf landestypische Rituale und Konventionen,
- vergleichen ihre aus altersgerechten Texten oder aus Realbegegnungen gewonnenen Kenntnisse mit ihrem Wissen über die eigene Region und das eigene Land (ggf. auch Herkunftsland), wobei sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen und Erklärungsmöglichkeiten anstreben,
- lernen auf der Grundlage entsprechender Texte Ansichten und Verhaltensweisen von Menschen der Zielsprachenkulturen kennen, finden ggf. Erklärungen und vergleichen sie mit ihren eigenen Ansichten und Verhaltensweisen,
- entwickeln die Bereitschaft, sich auf die Befindlichkeiten und Denkweisen einer Person aus einer anderen Kultur einzulassen,
- veranschaulichen durch Verfahren, die auf Perspektivwechsel zielen, mögliche Haltungen und Einstellungen anderer; in Reflexionsphasen werden diese erläutert bzw. hinterfragt,
- nehmen aufgrund ihrer Kenntnisse Vorurteile und Stereotypen als solche bewusst wahr und erklären sie zumindest ansatzweise,

- berücksichtigen bei der Beurteilung von Haltungen und Einstellungen anderer die kulturelle Bedingtheit des eigenen Werturteils,
- entwickeln Neugier auf Fremdes und für andere Kulturen, akzeptieren kulturelle Vielfalt und sehen sie als Bereicherung für ihr Leben an.

3.7 Themenfelder und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre funktionale kommunikative Kompetenz und ihre interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit auf der Basis von Inhalten. Hierzu setzen sie sich mit Themen und Texten auseinander, die

- für Jugendliche von Interesse sein können und ihre Lebenswelt berücksichtigen,
- Aspekte enthalten, die zu persönlicher Stellungnahme und Diskussion herausfordern,
- die Relevanz für die Zielsprachlichen Kulturen besitzen.

Die im Folgenden angeführten Themen der zentralen Themenfelder sind verbindlich¹¹ und werden von den Schülerinnen und Schülern so bearbeitet, dass die beschriebenen Kompetenzen ausgebildet werden. Die für die Jahrgangsstufen ausgewiesene Konkretisierung der Themen dient der Fachkonferenz als Hilfestellung bei der Konzeption eines schulinternen Fachcurriculums.

Themenfeld 1: Ich und die anderen

Thema (verbindlich)	mögliche inhaltliche Ausgestaltung	
	Schuljahrgänge 6 und 7	Schuljahrgänge 8 bis 10
Angaben zur Person	<ul style="list-style-type: none"> • sich und andere vorstellen • Äußeres, persönliches Befinden, Interessen und Vorlieben 	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken und Schwächen • Träume, Hoffnungen und Ängste • Menschen, über die man spricht
Familie	<ul style="list-style-type: none"> • Familienmitglieder • Tagesablauf • häusliche Tätigkeiten • Haus- und Lieblingstiere 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Familie • Rollen und Arbeitsteilung • Rechte und Pflichten
Freunde	<ul style="list-style-type: none"> • Verabredungen • Aktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Freundschaft und Liebe • Konflikte und Auseinandersetzungen • Gruppendynamik • sexuelle Orientierung
Wohnen	<ul style="list-style-type: none"> • mein Zimmer, unsere Wohnung • Wohnort und -umfeld • Verkehrsmittel 	<ul style="list-style-type: none"> • Wohn- und Lebensstile • Wohnen in der Stadt und auf dem Lande • kulturelle Einrichtungen und Angebote

¹¹ Wie bereits auf Seite 10 erwähnt, entscheidet die unterrichtende Lehrkraft auf der Grundlage des KC und des daraus entwickelten schulinternen Curriculums, welche Angebote des Lehrwerks genutzt bzw. ergänzt werden und auf welche ganz verzichtet werden kann.

Themenfeld 2: Jugendliche in ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich

Thema (verbindlich)	mögliche inhaltliche Ausgestaltung	
	Schuljahrgänge 6 und 7	Schuljahrgänge 8 bis 10
Schule und Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Stundenplan, Unterrichtsfächer, Klassenraum • Schulalltag 	<ul style="list-style-type: none"> • Auslandsaufenthalte • Zukunftsperspektiven Heranwachsender
Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sport, Musik, Kino • Wochenend- und Feriengestaltung • weitere Hobbys 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendkultur • Ferienarbeit, Jobben • Mediennutzung
Konsum	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensmittel • Mahlzeiten • Kleidung 	<ul style="list-style-type: none"> • Konsumverhalten • Umgang mit Geld/Taschengeld • Suchtverhalten • Ernährung

Themenfeld 3: Gesellschaftliches und kulturelles Leben

Thema (verbindlich)	mögliche inhaltliche Ausgestaltung	
	Schuljahrgänge 6 und 7	Schuljahrgänge 8 bis 10
Feste und Traditionen	<ul style="list-style-type: none"> • Geburtstag, Namenstag • Feiern mit Freunden • Feste im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> • länderspezifische und regionale Sitten und Bräuche
Kommunikation und Medien	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Medienkonsum • Rolle der Neuen Medien • Werbung
Natur und Umwelt	<ul style="list-style-type: none"> • Natur, Landschaft • Wetter, Klima 	<ul style="list-style-type: none"> • Umweltschutz vs Umweltzerstörung • Nachhaltigkeit • Tourismus
gesellschaftliches Miteinander	-----	<ul style="list-style-type: none"> • multikulturelle Gesellschaft • Migration • soziales und gesellschaftliches Engagement
die spanischsprachige Welt	<ul style="list-style-type: none"> • geografische Orientierung • Städte und Sehenswürdigkeiten • Regionen und Landschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • Charakteristika ausgewählter Metropolen, Regionen, Länder • Lebensbedingungen • bedeutende historische Ereignisse

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Grundsätze

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen zu überprüfen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der am Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, kommunikatives Handeln zu erproben, andererseits fordert er den Nachweis von Teilkompetenzen in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

Leistungs- und Überprüfungssituationen verfolgen das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Teilkompetenzen nachzuweisen. Leistungsüberprüfungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Für die Leistungsbewertung sind die Regelanforderungen¹² einheitlicher Maßstab für alle Schülerinnen und Schüler. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtbewertung ein als die Leistungsüberprüfungen (schriftliche Arbeiten/Sprechprüfung). Ihr Anteil an der Gesamtbewertung ist abhängig von der Anzahl der Leistungsüberprüfungen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der Leistungsüberprüfungen darf ein Drittel an der Gesamtbewertung nicht unterschreiten.

Kern der Bewertung sprachlicher Leistung ist die Würdigung der erbrachten Leistung und nicht die Feststellung sprachlicher Mängel. Bei der Beurteilung der sprachlichen Gesamtleistung, die sich aus schriftlichen, mündlichen und weiteren fachspezifischen Leistungen zusammensetzt, sind alle kommunikativen Teilkompetenzen gleichermaßen zu berücksichtigen. Sprachmittlung als komplexe Teilkompetenz baut auf den anderen kommunikativen Teilkompetenzen auf, sodass die Schülerinnen und Schüler anfangs z. B. klar formulierte Einzelaspekte aus kurzen, einfach strukturierten Alltagstexten sinngemäß wiedergeben. Im weiteren Verlauf des Sekundarbereichs I wird die Übertragung komplexer, denn sowohl die Materialgrundlagen als auch die Aufgabenstellung werden zunehmend an-

¹² Gemeint sind damit die im KC ausgewiesenen Zuordnungen der Niveaustufen des GeR zu den jeweiligen Jahrgängen bzw. Doppeljahrgängen, die am Ende des jeweiligen Doppelschuljahrgangs bzw. des Schuljahrgangs 10 erreicht werden sollen.

spruchsvoller. So sind auch im Anfangsunterricht Aufgaben zur Überprüfung der Teilkompetenz *Sprachmittlung*, bei denen Schülerinnen und Schüler lediglich deutsche oder fremdsprachliche Wörter bzw. Sinneinheiten zur unmittelbaren Übersetzung in die jeweils andere Sprache übertragen sollen, nicht mit den Grundprinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts vereinbar.

Mündliche und andere fachspezifische Leistungen

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Bearbeitung von Aufgaben als Teil des Unterrichtsgeschehens,
- Beiträge im Unterrichtsgespräch,
- kooperative Leistungen im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeit,
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte,
- mündliche Überprüfungen,
- Phasen der Unterrichtsgestaltung durch Lernende,
- Präsentationen,
- Unterrichtsdokumentationen,
- Vortragen von Hausaufgaben.

Bei der Bewertung mündlicher Beiträge ist Folgendes zu beachten:

- Intonationsmuster beim Vortragen von Texten,
- Länge und sprachliche Komplexität der Äußerungen,
- sprachliche Interaktionsfähigkeit,
- thematische Relevanz der Äußerung,
- Verständlichkeit der Aussage,
- Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen und themenspezifischen Redemitteln und Gesprächsstrategien,
- Verwendung von Kompensations- und Korrekturstrategien beim Sprechen.

Bei kooperativen Arbeitsformen kann sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einbezogen werden. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Kompetenzorientierte Leistungsüberprüfungen

In schriftlichen Leistungsüberprüfungen werden überwiegend die Teilkompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht schwerpunktmäßig geschult worden sind. Darüber hinaus sollen jedoch auch Aufgabenstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. Es ist nicht zielführend, mehr als zwei Teilkompetenzen in einer Leistungsüberprüfung zu kombinieren. In diesem Sinne werden in der Regel eine produktive Teilkompetenz (Schreiben/Sprachmittlung) und eine rezeptive Teilkompetenz (Hör- und Hörsehverstehen/Leseverstehen) überprüft. Hinsichtlich der Überprüfung der produktiven Teilkompetenzen sei darauf hingewiesen, dass hier auf jeder Kompetenzstufe zusammenhängende, kon-

textualisierte Textproduktionen verlangt werden, die auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene gestalterische Freiheit bieten.

Im Hinblick auf die rezeptiven Teilkompetenzen ist es notwendig, eine ausreichende Anzahl an Items vorzusehen, um aussagekräftige und diagnosefähige Ergebnisse zu erhalten und um das gesamte Notenspektrum abdecken zu können. Um Aufschluss über die konkrete Beherrschung der jeweiligen kommunikativen Teilkompetenz zu erhalten, sollten hier aus diagnostischen Erwägungen unterschiedliche Aufgabenformate zum Einsatz kommen.

Bewertet wird grundsätzlich die kommunikative Gesamtleistung. Eine isolierte Überprüfung von Lexik, Grammatik oder Orthografie (z. B. Formenabfrage, Lückentext, Satzvervollständigung, Vokabelgleichung, Diktat) ist nicht zulässig. Aufgaben sind so zu stellen, dass die Anwendung der sprachlichen Mittel in einen situativen Kontext eingebettet ist, der Gestaltungsmöglichkeiten offen lässt. Lexikalische, grammatische, orthografische und gegebenenfalls phonologische Teilleistungen haben bei diesem integrativen Bewertungsansatz eine dienende Funktion.¹³ Aufgabenstellungen, die vorrangig auf ein grammatikalisches bzw. lexikalisches Phänomen reduziert sind, erfüllen diese Vorgabe nicht.

Bei der Korrektur sind Verfahren zu verwenden, die die sprachlichen Verstöße erfassen und sie in Beziehung zu der kommunikativen Leistung der Schülerinnen und Schüler setzen. Daher orientiert sich die Gewichtung und Bewertung der sprachlichen Verstöße am Grad des Gelingens der Kommunikation.

Festlegungen zur Anzahl und Gewichtung der bewerteten Leistungsüberprüfungen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Grundsatzerlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule“ in der jeweils gültigen Fassung.

Die kommunikative **Teilkompetenz Sprechen** wird obligatorisch einmal pro Doppeljahrgang (7/8, 9/10) überprüft und ersetzt in diesem Fall eine schriftliche Leistungsüberprüfung. Dabei darf die Mindestanzahl der schriftlichen Lernkontrollen laut Grundsatzerlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule“ nicht unterschritten werden. In Jahrgang 6 kann fakultativ eine Überprüfung der Teilkompetenz *Sprechen* anstelle einer schriftlichen Leistungsüberprüfung angesetzt werden.

Hinweise zur Gestaltung von Lern- und Leistungssituationen

Grundsätzlich muss im Unterricht zwischen Lern- und Leistungssituationen unterschieden werden: Lernsituationen orientieren sich an komplexen Aufgaben mit diversen Lösungsmöglichkeiten und unterschiedlichsten Formaten, aus denen sich eine größere Freiheit hinsichtlich der Aufgabengestaltung ergibt. Hingegen kommen bei der Überprüfung der rezeptiven Teilkompetenzen in Leistungssituationen lediglich diejenigen der im Unterricht trainierten Formate zum Einsatz, die objektiv auswertbar und

¹³ Es ist somit nicht zulässig, bei der Überprüfung der rezeptiven Teilkompetenzen Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit zu bewerten, insofern diese nicht sinnentstellend sind. Des Weiteren dürfen sich Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit bei der Überprüfung der produktiven Teilkompetenzen nicht 1:1 in der Punktvergabe niederschlagen: Einzelfehler können somit nicht von den verteilten Rohpunkten abgezogen werden. Auch die isolierte Verpunktung einzelner sprachlicher Bereiche (Syntax, Grammatik, Rechtschreibung etc.) schließt sich damit aus.

valide sind sowie eindeutige Lösungen vorhalten.¹⁴ Bei der Teilkompetenz *Sprechen* sind Form, Ablauf und Organisation¹⁵ der Überprüfung durch die Formate der Sprechprüfung vorgegeben. Die Überprüfung der produktiven schriftlichen Teilkompetenzen wird nicht in gleichem Maße formalisiert, da hier offene Aufgabenformate zum Einsatz kommen, die das Verfassen von kohärenten Texten erfordern.

Die folgenden Ausführungen enthalten Vorschläge für Lernaufgaben sowie Formate, die zur Überprüfung der erreichten Niveaus in den kommunikativen Teilkompetenzen geeignet sind. Die Angaben für die Jahrgangstufen 8/9 bzw. 10 sind als Erweiterung und Ergänzung der für den Doppeljahrgang 6/7 zusammengestellten Aspekte zu verstehen. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Schuljahrgänge 6/7

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hörsehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Lautsprecherdurchsagen • Kurzdialoge • Videoclips • Lieder (nur in Lernaufgaben) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hörtexte im Ganzen verstehen und situativ einordnen • aus dem Hörtext bzw. Videoclip Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiple Choice • Zuordnung • Tabellen/Raster ergänzen
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • private und öffentliche Alltagstexte • u. U. fabrizierte Erzähltexte • sprachlich sehr einfache spanische Websites 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte global verstehen und/oder gezielt Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiple Choice • Zuordnung • Richtig/Falsch-Aufgabe mit Zeilenangabe • kurze Notizen in einer Tabelle/einem Raster
An Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Situationsbeschreibungen • Bilder • Rollenkarten 	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch über vertraute Themen führen, ggf. auf Notizen gestützt • Gespräche aufnehmen zum Selbst- oder Partnerfeedback • eine Umfrage durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • spontan auf Fragen reagieren • spontan mit einem Gesprächspartner kommunizieren
Zusammenhängendes monologisches Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Bilder • Realia • Pläne und Skizzen 	<ul style="list-style-type: none"> • notizengestütztes, z. T. auch vorbereitetes Sprechen (Spickzettel, Notizen, Wortfächer) • von Personen und Ereignissen erzählen • Gegenstände beschreiben • Minipräsentationen erstellen und halten • 1-Minuten-Vortrag • Präsentationen auf- 	<ul style="list-style-type: none"> • freies, materialgestütztes Sprechen

¹⁴ Der Einsatz eines Wörterbuches ist bei der Überprüfung der rezeptiven Teilkompetenzen nicht zulässig.

¹⁵ Ab Klasse 7 sind Interview, Monolog und Dialog obligatorisch, außerdem sind die Schülerpaare auszulösen.

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
		nehmen zum Selbst- oder Partnerfeedback	
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Briefe, E-Mails • Blog • Bilder • visuelle Impulse 	<ul style="list-style-type: none"> • zusammenhängende Texte in geringem Umfang erstellen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mitteilungen schreiben ○ über Personen und Ereignisse schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze zusammenhängende Texte verfassen, evtl. materialgestützt: <ul style="list-style-type: none"> ○ Postkarten u. E-Mails ○ Personenbeschreibungen ○ Text zu einer Bildvorlage
Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweisschilder • Broschüren • Formulare • Ansagen • weitere kurze Gebrauchstexte (Rezepte) • einfache Gespräche in mündlicher oder schriftlicher Form 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel mit spanischsprachigen und deutschsprachigen Gesprächspartnern durchführen • Informationen in einer realistischen Alltagssituation selektiv mündlich und zunehmend schriftlich übertragen 	<ul style="list-style-type: none"> • adressatengerechtes und aufgabenorientiertes Übertragen von ausgewählten Informationen i.d.R. in die Zielsprache • einfache zusammenhängende Texte ohne Tandemformate • freie Formulierungsmöglichkeit/sinngemäße Übertragung der geforderten Aspekte ohne enge Führung

Erweiterung für Schuljahrgänge 8/9

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hörsehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Dialoge/Interviews • Radiosendungen und Fernsehmeldungen • Filmausschnitte 	<ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselwörter und Themen identifizieren • gezielt Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Notizen anfertigen • Kurzantworten formulieren • Satzanfänge vervollständigen
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Sachtexte • didaktisierte Erzähltexte 	<ul style="list-style-type: none"> • gezielt Informationen und ggf. Argumente entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen nach vorgegebenen Kriterien verarbeiten und zuordnen (z. B. Kurzantworten, Satzvervollständigungen)
An Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • kurze problemorientierte Textgrundlage • Comics 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion vorbereiten und durchführen • Gespräche führen (auch per Skype) • Gespräche in Gang halten 	<ul style="list-style-type: none"> • eigenen Standpunkt darlegen und auf andere reagieren • Einigungsprozesse anbahnen
Zusammenhängendes monologisches Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • informative Texte 	<ul style="list-style-type: none"> • zunehmend freieres Vortragen • über vertraute Themen, auch unvorbe- 	<ul style="list-style-type: none"> • visuelle Impulse beschreiben und zueinander oder zu persönlichen Erfahrungen in

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
		reitet, sprechen <ul style="list-style-type: none"> • die eigenen Vorlieben und Erfahrungen darstellen • kurze Präsentationen erstellen und halten (mediengestützt) 	Beziehung setzen
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • fiktionale Texte • einfache Sachtexte • Blogs 	<ul style="list-style-type: none"> • über vertraute Themen auch ausführlicher schreiben • Schreibkonferenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Geschichten nach Vorgaben schreiben • Blogeintrag verfassen
Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Progression durch komplexere Quellen 	<ul style="list-style-type: none"> • s. o. 	<ul style="list-style-type: none"> • adressatengerechtes und aufgabenorientiertes Übertragen von ausgewählten Informationen in die Zielsprache • kohärente Texte ohne Tandemformate

Erweiterung für den Schuljahrgang 10

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hörsehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Vorträge • Podcasts 	<ul style="list-style-type: none"> • s. Schuljahrgänge 8/9 	<ul style="list-style-type: none"> • s. Schuljahrgänge 8/9
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschnitte aus längeren authentischen und nicht fiktionalen Texten (z. B. Lektüre von i.d.R. adaptierten Ganzschriften) • literarische Kurzformen • Statistiken, Grafiken 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsentnahme aus Statistiken und Grafiken 	<ul style="list-style-type: none"> • s. Schuljahrgänge 8/9
An Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Grafiken, Statistiken, Umfragen • audiovisuelle Impulse (z. B. kurze Werbespots, Filmclips, Trailer) 	<ul style="list-style-type: none"> • ein Interview vorbereiten und durchführen • Gespräche zum Selbst- oder Partnerfeedback mit anschließender Überarbeitung • eine Debatte führen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einigungsprozesse aktiv gestalten
Zusammenhängendes monologisches Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Grafiken, Statistiken, Umfragen • audiovisuelle Impulse (z. B. kurze Werbespots, Filmclips, Trailer) 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Meinung erklären und begründen • unkomplizierte Präsentationen erstellen und halten • Informationen aus Bildern, Statistiken, 	<ul style="list-style-type: none"> • sich zunehmend von der Beschreibungsebene lösen und vermehrt Beziehungen herstellen

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse	Mögliche Aufgaben in Lernsituationen	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
		Grafiken und Comics versprachlichen • Podcasts erstellen	
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • audiovisuelle Impulse (z. B. Hörtexte, Werbespots, Filmclips) • Zeitungsartikel und andere längere nicht-fiktionale Texte • Forenartikel und Blogbeiträge 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen zusammenfassen • kurze Berichte verfassen, Stellung nehmen • reale und fiktive Personen beschreiben und ihr Verhalten erläutern • kreative Texte verfassen • Informationen aus Bildern, Statistiken, Grafiken und Comics versprachlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung • einfache Argumentationen • Stellungnahmen • Personenportraits • nach Perspektivwechsel Geschichten fortführen • Textsorte wechseln
Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • s. Schuljahrgänge 8/9 	<ul style="list-style-type: none"> • adressatengerechtes und aufgabenorientiertes Übertragen von Informationen von einer Sprache in die andere unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen in einer realistischen Alltagssituation unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes selektiv schriftlich übertragen

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess, der sukzessive vonstatten geht und stets offen für Veränderungen bleibt.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- entscheidet in Einzelfällen über die Verortung grammatischer Phänomene (vgl. S. 27/28),
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen und achtet auf den stetigen Einsatz von authentischen Materialien,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- ermittelt den Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte, bestimmt z. B. in welcher Form Informationen aus Fortbildungen weitergegeben werden,
- erörtert Möglichkeiten für fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- orientiert sich an den verbindlichen Themen, die den Rahmen für die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen bilden, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Leistungsüberprüfungen im Schuljahr (z. B. fakultative Überprüfung der Teilkompetenz *Sprechen* in Jahrgang 6),
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von Leistungsüberprüfungen sowie mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- verortet die Sprechprüfung im schuleigenen Curriculum, plant deren inhaltliche Durchführung und achtet auf einheitliche Standards bei der Durchführung,
- verständigt sich über Möglichkeiten der inneren Differenzierung,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förder- und Forderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,

Anhang

A1 Operatoren für das Fach Spanisch

Für die Formulierung von Aufgaben werden Operatoren verwendet. Operatoren bezeichnen in Form von Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben ausgeführt werden sollen.

Die Operatoren und beispielhaften Arbeitsanweisungen, die sowohl für Lernaufgaben als auch für Leistungsüberprüfungen verwendet werden können, sind den kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet.

Die folgende Liste ist als Hilfestellung für Lehrende und Lernende gedacht, erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit; andere Aufgabenstellungen sind denkbar und möglich.

Hör-/Hörsehverstehen

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
contesta ...	Escucha y contesta las siguientes preguntas con una a seis palabras . ¹⁶
ordena ...	Ordena las imágenes correctamente./ Pon las imágenes en su orden correcto.
completa ...	Escucha y completa el diálogo. Escucha y completa con las palabras adecuadas.
conecta .../relaciona ...	Escucha y conecta las imágenes con las informaciones adecuadas. Escribe las letras/los números en las casillas adecuadas.
toma apuntes ...	Escucha y toma apuntes. Escucha y apunta las palabras clave.
marca .../subraya ... ¹⁷	Escucha y marca la casilla adecuada.

¹⁶ Bei der Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen werden keine vollständigen Sätze gefordert. Grammatische Korrektheit ist hier kein Bewertungskriterium.

¹⁷ Richtig/Falsch-Aufgaben werden ob der hohen Ratewahrscheinlichkeit nicht als valides Format zur Überprüfung des Hörverstehens angesehen.

Leseverstehen

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
contesta ...	Lee el texto y contesta las siguientes preguntas con una a seis palabras.
ordena ...	Ordena los párrafos/las frases correctamente. Pon los párrafos/las frases en su orden correcto.
completa ...	Lee el texto y completa la tabla.
completa ...	Lee el texto y completa con el número/la palabra/la frase correctos.
finaliza ...	Lee el texto y finaliza la frase con una a seis palabras.
conecta .../relaciona ...	Lee el texto y conecta las imágenes con las informaciones adecuadas. Lee el texto y escribe las letras/los números en las casillas adecuadas.
marca ¹⁸ .../subraya ...	Lee el texto y marca la casilla adecuada.

Sprechen

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
pregunta .../ responde... entrevista ...	Pregunta a tu compañero acerca de ... Entrevista a varios compañeros.
compara .../ compara y relaciona ...	Compara las imágenes y relacionalas con tu propia experiencia.
describe ...	Describe la imagen.
discute ...y ponte de acuerdo con ...	¿Qué queréis hacer esta tarde? Discutid vuestras ideas y poneros de acuerdo en cuanto a ... / acerca de ...
explica ...	¿Te gusta el fútbol? Explica por qué (no).
habla de .../ cuenta sobre...	Habla de las imágenes.
expresa tu opinión ...	Expresa tu opinión en cuanto a... / acerca de ...

¹⁸ Bei Richtig/Falsch-Aufgaben muss wegen der hohen Ratewahrscheinlichkeit stets eine aussagekräftige Zeilenangabe eingefordert werden.

Sprachmittlung

Wenn die Aufgabenstellung nicht auf Deutsch erfolgt, könnten folgende Operatoren Verwendung finden.

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
explica ...	Explica a tu compañero español cómo funciona el bachillerato alemán según el artículo presente.
informa .../cuenta ...	Informa a tu compañero español acerca del intercambio escolar según el folleto presente.
escribe ...	Escribe un e-mail exponiendo las razones por las que es saludable dormir una siesta según el blog de Pablo.

Schreiben

In den Schuljahrgängen 6 bis 10 soll ein Repertoire an Operatoren zur Textarbeit sukzessive aufgebaut werden. Dieses Repertoire dient der Vorbereitung der Textarbeit in der Einführungs- und Qualifikationsphase.

Die Operatoren sind folgenden Anforderungsbereichen zugeordnet, eine scharfe Trennung der Anforderungsbereiche ist jedoch nicht immer möglich.

- Anforderungsbereich I – Reproduktion und Textverstehen
- Anforderungsbereich II – Reorganisation und Analyse
- Anforderungsbereich III – Werten und Gestalten

Operator	Erläuterung	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Anforderungsbereich I		
presenta ...	dargestellte Situationen, Personen(-konstellationen) oder Sachverhalte prägnant beschreiben/vorstellen	Presenta a Cristina. Presenta tu país.
cuenta ...	etwas (nach-)erzählen (z. B. den Inhalt einer Geschichte, ein Erlebnis)	Cuenta sobre el viaje de Sarah a Barcelona. Cuenta cómo pasas un día típico.
describe ...	etwas beschreiben (z. B. eine Person, einen Gegenstand, eine Stadt, ein Bild)	Describe la foto/el dibujo. Describe al hermano de Cristina.
resume ...	etwas zusammenfassen (pointierte Wiedergabe der Hauptaspekte eines Textes)	Resume los acontecimientos del texto.

Operator	Erläuterung	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Anforderungsbereich II		
caracteriza ...	die Eigenschaften einer Person herausarbeiten	Caracteriza a Mafalda.
compara ...	jemanden/etwas vergleichen (z. B. Personen, Situationen) und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede herausarbeiten	Compara a los cuatro chicos presentados en el texto presente.
explica .../ analiza ...	etwas erklären/untersuchen und erklären (z. B. einen Sachverhalt, eine Verhaltensweise, ein Zitat)	Explica por qué Roberto dice que las hermanas menores son "un rollo". Analiza el comportamiento de Juan hacia su hermano.

Operator	Erläuterung	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Anforderungsbereich III		
comenta ...	eine Stellungnahme zu etwas abgeben (und sich dabei auf den Kontext, auf Hintergrundwissen und/oder eigene Erfahrungen beziehen)	Comenta el comportamiento del protagonista.
compara ...	etwas vergleichen (z. B. Personen, Sachverhalte, Verhaltensweisen)	Compara la actitud del protagonista con la tuya.
opina .../ da tu opinión ...	eigene Meinung äußern (z. B. in Hinblick auf das Verhalten oder die Meinung einer anderen Person)	Tu instituto quiere eliminar las notas en educación física. Da tu opinión.
imagínate ... / inventa ...	eine Vorstellung entwickeln unter Berücksichtigung bestimmter Vorgaben	Imagínate cómo puede continuar la historia/la discusión/el conflicto.
redacta .../ escribe...	verfassen/schreiben (z. B. einen Brief, einen inneren Monolog, einen Tagebucheintrag)	Escribe el monólogo interior de la protagonista.

A2 Kompetenzstufen des GeR¹⁹

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbstständige Sprachverwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

¹⁹ Quelle: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Europarat, Straßburg 2001. Die Kompetenzstufen sind nicht spezifisch auf schulisches Fremdsprachenlernen ausgerichtet. Die Auswahl der Deskriptoren und der eingefügten Zwischenstufen orientiert sich an den im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen. Die Globalskala endet folglich mit der Niveaustufe B1+. Die Niveaustufe B2 wird nur zur Verdeutlichung des Übergangs in die Qualifikationsphase mit aufgeführt. Die gemeinsame Referenzskala ist kontextfrei und bietet daher Raum für generalisierbare Ergebnisse aus verschiedenen spezifischen Kontexten.

Ausgewählte Deskriptoren

Hörverstehen allgemein	
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Fernsehsendungen und Filme verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
B2	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A1	Keine Deskriptoren vorhanden.

Leseverstehen allgemein	
C2	<p>Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte).</p> <p>Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.</p>
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	<p>Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.</p> <p>Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.</p>
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Mündliche Interaktion allgemein	
C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.
B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Berichte und Aufsätze schreiben	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu finden.
C1	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.
B2	Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen.
	Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.
B1	Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.
	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.
A2	Keine Deskriptoren verfügbar.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)	
C2	Kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
	Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
A2	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Grammatische Korrektheit	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Beherrschung der Orthografie	
C2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthografischen Fehlern.
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz ‚phonetisch‘ einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Soziolinguistische Angemessenheit	
C2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse und idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist.</p> <p>Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p>
B2	<p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.</p> <p>Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p>
A2	<p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt.</p> <p>Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, <i>bitte</i> und <i>danke</i> sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Landtagsfassung Januar 2017

Kerncurriculum für

das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Berufliche Gymnasium
das Abendgymnasium
das Kolleg

Biologie



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Biologie für die gymnasiale Oberstufe am Gymnasium und an der Gesamtschule, für das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium und das Kolleg waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)
30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:
Unidruck
Weidendamm 19
30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)
(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite	
1	Bildungsbeitrag des Faches Biologie	5
2	Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1	Kompetenzentwicklung in den Naturwissenschaften	7
2.2	Kompetenzbereiche der Naturwissenschaften	8
2.3	Kompetenzentwicklung im Fach Biologie in der gymnasialen Oberstufe	10
2.4	Zur Rolle von Aufgaben	12
2.5	Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche	13
2.5.1	Prozessbezogene Kompetenzen	13
2.5.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen	14
3	Erwartete Kompetenzen	16
3.1	Umgang mit den Kompetenztabellen	16
3.2	Kompetenzen in der Einführungsphase	18
3.2.1	Prozessbezogene Kompetenzen in der Einführungsphase	18
3.2.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Einführungsphase	22
3.3	Kompetenzen in der Qualifikationsphase	25
3.3.1	Prozessbezogene Kompetenzen in der Qualifikationsphase	25
3.3.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Qualifikationsphase	29
3.4	Zusammenführung der Kompetenzbereiche	37
4	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	38
5	Aufgaben der Fachkonferenz	40
Anhang		41
A 1	Operatoren für die Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik)	41
A 2	Themenbereiche der Einheitlichen Prüfungsanforderungen	43
A 3	Anforderungsbereiche im Fach Biologie	45
A 4	Anregungen für die Umsetzung	48
A 5	Beispiele für Unterrichtssequenzen	50

1 Bildungsbeitrag des Faches Biologie

Ziel naturwissenschaftlicher Grundbildung ist es, Phänomene erfahrbar zu machen, die Sprache und Historie der Naturwissenschaften zu verstehen, ihre Ergebnisse zu kommunizieren sowie sich mit ihren spezifischen Fachmethoden und deren Grenzen auseinanderzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler erlangen durch grundlegende Erkenntnisse und Arbeitsweisen der Naturwissenschaften ein rationales, naturwissenschaftlich begründetes Weltbild. Damit muss der naturwissenschaftliche Unterricht alle Fähigkeiten, die als *Scientific Literacy* zusammengefasst werden, vermitteln: „Naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) ist die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“ (OECD, 1999)

Die Erkenntnisse der Biowissenschaften führen zu Perspektiven und Anwendungen, die uns Menschen als Teil und als Gestalter der Natur betreffen. Zunehmend beeinflussen sie auch politische Entscheidungen und berühren und verändern damit individuelle und gesellschaftliche Werte. Ein wesentliches Ziel des Biologieunterrichts ist es, den Schülerinnen und Schülern diese Erkenntnisse und Entwicklungen durchschaubar und verständlich zu machen. Das ist eine wesentliche Voraussetzung für die aktive Teilhabe eines jeden Einzelnen an gesellschaftlicher Kommunikation, Meinungsbildung und Entscheidungsfindung über naturwissenschaftliche Forschung und ihre Anwendung. Der Beitrag des Faches Biologie zur naturwissenschaftlichen Grundbildung liegt in der Auseinandersetzung mit dem Lebendigen. Die lebendige Natur kann in verschiedenen Systemebenen (Molekül, Zelle, Organ, Organismus, Population, Ökosystem und Biosphäre) und im Hinblick auf deren Wechselwirkungen sowie ihrer Evolution betrachtet werden. Ein Verständnis von biologischen Systemen erfordert, zwischen den verschiedenen Systemen gedanklich zu wechseln und unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Damit fördert der Biologieunterricht in besonderem Maße multiperspektivisches und systemisches Denken. Mit dem zunehmenden Einsatz molekularbiologischer, biochemischer, physikalischer und informationstechnischer Methoden ist der Umfang der Erkenntnisse in der Biologie erheblich angestiegen. Der Biologieunterricht kann daher nicht die Inhaltfülle der Fachwissenschaft abbilden, sondern ist als kompetenzorientierter Unterricht der Vermittlung exemplarisch ausgewählter, konzeptionell bedeutsamer Prinzipien des Faches in ihrem Zusammenhang verpflichtet.

Zum einen ist Wissen notwendig, welches für den verantwortungsvollen Umgang mit sich, dem sozialen Umfeld und zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft von Bedeutung ist. So eröffnet der Biologieunterricht den Schülerinnen und Schülern u. a. faszinierende Einblicke in Bau und Funktion des eigenen Körpers und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsförderung und Prävention. Zum anderen ist auch Wissen unerlässlich, das den Aufbau eines strukturierten Verständnisses für biologische Phänomene erlaubt und im Wesentlichen auf grundlegenden biologischen Prinzipien sowie auf Kenntnissen und Methoden der Biologie und der anderen Naturwissenschaften fußt.

Der Biologieunterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die originale Begegnung mit der Natur. Sie verstehen die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Umwelt und werden für einen

verantwortungsvollen Umgang mit der Natur sensibilisiert. Primäre Naturerfahrungen können einen wesentlichen Beitrag zur Wertschätzung und Erhaltung der biologischen Vielfalt leisten und fördern Bewertungskompetenz für ökologische, ökonomische und sozial tragfähige Entscheidungen. Das Fach Biologie thematisiert daher soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. Der Unterricht im Fach Biologie trägt darüber hinaus dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen, und thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Biologie u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Zum Biologieunterricht gehören auch die Informationsbeschaffung und -auswertung sowie die altersgerechte Darstellung und Präsentation von Informationen. Indem die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, auch im naturwissenschaftlichen Unterricht die Medienvielfalt zu nutzen, leistet das Fach Biologie im Rahmen seiner Möglichkeiten einen Beitrag zum kompetenten Umgang mit Medien. In der Auseinandersetzung mit Medien eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern erweiterte Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens. Für den eigenständigen Wissenserwerb sind Medien daher selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts. Sie unterstützen die individuelle und aktive Wissensaneignung und fördern selbstgesteuertes, kooperatives und kreatives Lernen. Medien, insbesondere die digitalen Medien, sind wichtiges Element zur Erlangung übergreifender Methodenkompetenz. Sie dienen Schülerinnen und Schülern dazu, sich Informationen zu beschaffen, zu interpretieren und kritisch zu bewerten und fördern die Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig und lösungsorientiert zu bearbeiten.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

2.1 Kompetenzentwicklung in den Naturwissenschaften

Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen; Wissen und Können sind gleichermaßen zu berücksichtigen. Dabei ist zu beachten, dass Wissen „träges“, an spezifische Lerninhalte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten, der Erwerb und die Nutzung von Lernstrategien und die Kontrolle des eigenen Lernprozesses spielen bei der Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle.

Lernstrategien wie Organisieren, Wiedergeben von auswendig Gelerntem (Memorieren) und Verknüpfen des Neuen mit bekanntem Wissen (Elaborieren) sind in der Regel fachspezifisch lehr- und lernbar und führen dazu, dass Lernprozesse bewusst gestaltet werden können. Planung, Kontrolle und Reflexion des Lernprozesses ermöglichen die Einsicht darin, was, wie und wie gut gelernt wurde.

Fachwissen wird in der Regel durch wiederholte Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen erworben und erst dann in fachlogische Strukturen eingeordnet. Zum Erwerb insbesondere der prozessbezogenen Kompetenzen werden Unterrichtsformen mit vielfältigen Methodenelementen situationsangepasst eingesetzt. Dabei sind Gruppen- und Projektarbeiten, insbesondere geeignete Schülerexperimente, unverzichtbar, um eigenständiges Erkunden, Problemlösen, Dokumentieren und Präsentieren zu fördern. Der Grad der Offenheit der Arbeitsaufträge wird dem Lernstand der Lerngruppe angepasst: In bekanntem Zusammenhang eher offen, in komplexen, neuen Zusammenhängen eher strukturiert.

Inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen können jeweils nur gemeinsam erworben werden, insbesondere können die Kompetenzen der prozessbezogenen Kompetenzbereiche nicht ohne Verknüpfung mit Inhalten des Kompetenzbereichs Fachwissen erworben oder angewendet werden.

Fehler oder fachlich nicht korrekte Ausdrucksweisen sind natürliche Begleiterscheinungen des Lernens und können konstruktiv für den Lernprozess genutzt werden. Damit Schülerinnen und Schüler offen und produktiv mit eigenen Fehlern umgehen können, sind Lern- und Prüfungssituationen im Unterricht klar voneinander zu trennen.

Übungs- und Wiederholungsphasen sind zeitlich und inhaltlich so zu planen, dass bereits erworbene Kompetenzen durch Anwendung des Gelernten in variierenden Kontexten langfristig gesichert werden. Dabei ist zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler den bereits durchlaufenen Kompetenzerwerb in einem neuen Kontext erneut bzw. vertiefend durchlaufen müssen, um nachhaltig zu lernen.

2.2 Kompetenzbereiche der Naturwissenschaften

In den Kerncurricula der Naturwissenschaften werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Bildungsabschnitte dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts in den Naturwissenschaften ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

Im Kerncurriculum Biologie wird zwischen inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzbereichen unterschieden:

Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung beziehen sich auf Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können.

In der Biologie sind dies zum Beispiel:

- Symbol- oder Fachsprache kennen, verstehen und anwenden,
- fachspezifische Methoden und Verfahren kennen und zur Erkenntnisgewinnung nutzen,
- Verfahren zum selbstständigen Lernen und zur Reflexion über Lernprozesse kennen und einsetzen,
- Zusammenhänge erarbeiten und erkennen sowie ihre Kenntnis bei der Problemlösung nutzen.

Im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich Fachwissen wird beschrieben, über welches Wissen oder welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler verfügen sollen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Zusammenhänge der Kompetenzbereiche im Fach Biologie des Sekundarbereichs II:



2.3 Kompetenzentwicklung im Fach Biologie in der gymnasialen Oberstufe

Dieses Kerncurriculum gilt für die gymnasiale Oberstufe am Gymnasium und an der Gesamtschule, für das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium und das Kolleg. In den Kapiteln 3.2.1 und 3.2.2 sind die Kompetenzen ausgewiesen, die am Ende der Einführungsphase erworben sein sollen. Die Kapitel 3.3.1 und 3.3.2 weisen die Kompetenzen für die Qualifikationsphase aus.

Das Kerncurriculum formuliert Kerninhalte. Für die Konzeption und Umsetzung der Unterrichtseinheiten bestehen Freiräume. Die Fachkonferenz sollte den Lehrkräften daher Spielraum in der konkreten Unterrichtsgestaltung und der Themenwahl lassen, solange der Erwerb der im schuleigenen Arbeitsplan festgelegten Kompetenzen bis zum Ende eines Schuljahres gesichert ist. So besteht die Möglichkeit, Interessen von Lernenden und Lehrkräften, aber auch regionale Besonderheiten und aktuelle Ereignisse zu berücksichtigen. Nachhaltiger Kompetenzerwerb erfordert variantenreiches Üben und zunehmend offene Anwendung, damit die Inhalte aus der engen Bindung, in der sie erstmals erlernt wurden, allmählich gelöst werden können und vernetztes, anschlussfähiges Wissen aufgebaut wird. Deshalb ist die Erarbeitung einer Kompetenz an nur einem Beispiel in der Regel nicht hinreichend. Kompetenzen müssen mit unterschiedlichen Inhalten angebahnt, gefestigt und vertieft werden.

Ein wesentliches Ziel des Unterrichts ist der Aufbau prozessbezogener Kompetenzen, die im Zusammenhang mit ausgewählten biologischen Inhalten vermittelt werden müssen. Zeigt der Weg des Kompetenzzuwachses im Sekundarbereich I noch eine Entwicklung vom Einfachen zum Komplexen, so werden die inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Einführungsphase und in der Qualifikationsphase stärker horizontal miteinander verknüpft. Dies fördert ein kumulatives Lernen. Aufgabe des Unterrichts ist es, den Schülerinnen und Schülern diese Vernetzung der Fachinhalte transparent zu machen, damit sie auf dieser Basis zu mehr Eigenständigkeit und Selbstorganisation in der Erschließung biologischer Sachverhalte gelangen. Inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang, die Effektivität des Unterrichts hängt daher wesentlich von der Verzahnung der Kompetenzen ab.

Hieraus lassen sich Unterrichtseinheiten ableiten, die den Biologieunterricht strukturieren und mögliche Fächerverbindungen aufweisen. Beispiele für mögliche Unterrichtsfolgen für die Einführungs- und die Qualifikationsphase werden im Anhang aufgeführt.

Das Kerncurriculum ist ...

- Grundlage für die Erstellung eines schuleigenen Arbeitsplans für die Einführungs- und die Qualifikationsphase, das der Forderung nach einer angemessenen Vernetzung der Kompetenzen Rechnung trägt sowie für dessen Überprüfung, Modifikation und Fortschreibung.
- zusammen mit dem schuleigenen Arbeitsplan Grundlage der Entwicklung und Umsetzung von Unterrichtseinheiten, die von der jeweiligen Lehrkraft gestaltet werden.
- zusammen mit dem Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) Biologie Grundlage der schriftlichen Abiturprüfung in Niedersachsen.

Einführungsphase

Die besondere Aufgabe der Einführungsphase besteht darin, die fachbezogenen Kompetenzen unterschiedlich vorgebildeter Schülerinnen und Schüler zu erweitern, zu festigen und zu vertiefen, damit die Lernenden am Ende der Einführungsphase über diejenigen Kompetenzen verfügen, die die Eingangsvoraussetzungen für die Qualifikationsphase sind. Damit hat der Unterricht folgende Ziele:

- Einführung in die Arbeitsweisen der Qualifikationsphase,
- Einblicke gewähren in das unterschiedliche Vorgehen der Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau,
- Entscheidungshilfen geben bei der Fächerwahl in der Qualifikationsphase,
- Kenntnisse fachlich ausdifferenzieren,
- Lücken schließen, die sich durch die unterschiedlichen Bildungsgänge ergeben haben.

Qualifikationsphase

Aufgabe des Biologieunterrichts in der Qualifikationsphase ist es, die erworbenen Kompetenzen nachhaltig zu sichern und zu vertiefen. In der Auseinandersetzung mit biologischen Fragestellungen erwerben die Schülerinnen und Schüler neben einem tragfähigen Fachwissen die Fähigkeiten, dieses zunehmend nach Basiskonzepten zu strukturieren und diese verstärkt zu vernetzen. Die Auseinandersetzung mit komplexen biologischen Sachverhalten verlangt zudem die stärkere Verflechtung prozessorientierter Kompetenzen. Damit wird die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler weitergehend gefördert.

Kursarten und Anforderungsniveaus

Das Fach Biologie kann in der Qualifikationsphase

- als fünfstündiges Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau,
 - als dreistündiges Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau
- angeboten werden (siehe VO-GO¹ und BbS-VO²)

Die Ausführungen für die Qualifikationsphase beziehen sich auf die fünfstündigen und die dreistündigen Prüfungsfächer.

¹ Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) vom 17. Februar 2005 in der jeweils gültigen Fassung

² Verordnung über berufsbildende Schulen (BbS-VO) vom 10. Juni 2009 in der jeweils gültigen Fassung

2.4 Zur Rolle von Aufgaben

Die Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben unterstützt die Schülerinnen und Schüler wesentlich beim Kompetenzaufbau. Ausgehend vom Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler sind Aufgaben so zu konstruieren, dass sowohl prozessbezogene als auch inhaltsbezogene Kompetenzen erworben und angewendet werden können. Die Lernenden erleben ihren Kompetenzzuwachs bei der Auseinandersetzung mit biologischen Sachverhalten und entwickeln langfristig eine positive Einstellung gegenüber den Naturwissenschaften.

Im Unterricht haben Aufgaben verschiedene Funktionen und müssen entsprechend unterschiedlich gestaltet werden. Nachfolgend werden einige Möglichkeiten aufgezeigt.

In Einstiegsphasen können Aufgaben eine Fragehaltung und ein Problembewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern erzeugen.

In Erarbeitungsphasen helfen Aufgaben den Schülerinnen und Schülern beim Erfassen neuer Begriffe, Gesetze, Konzepte und Verfahren. Dabei müssen diese Aufgaben einen adäquaten Grad an Vorstrukturierung aufweisen und sich sowohl auf das Vorwissen als auch auf die jeweils anzustrebende Kompetenz beziehen. Rückmeldungen über mögliche Verständnisschwierigkeiten oder Lösungswege dienen in dieser Phase als Orientierung und unterstützen so den Kompetenzerwerb.

In Übungsphasen sollen Lernergebnisse gesichert, vertieft und transferiert werden. Die hier verwendeten Aufgaben ermöglichen variantenreiches Üben in leicht veränderten Kontexten. Sie lassen nach Möglichkeit unterschiedliche Lösungswege zu und fordern zum kreativen Umgang mit der Biologie heraus. Fehlerhafte Lösungen und Irrwege können dabei vielfach als neue Lernanlässe genutzt werden.

Bei Aufgaben zum Kompetenznachweis ist darauf zu achten, dass die gestellten Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld transparent sind. Dies geschieht insbesondere durch die Verwendung geeigneter Operatoren bei der Formulierung von Aufgaben. Art und Inhalt der Aufgabenstellungen sind entsprechend dem unterrichtlichen Vorgehen anzulegen. Dabei sind prozessbezogene Anforderungen angemessen zu berücksichtigen. Dies ist in der Regel in einem experimentellen Kontext oder durch Arbeit an Texten oder anderen Medien zu erreichen, wenn dabei der Unterrichtsgegenstand von verschiedenen Seiten aus betrachtet werden kann.

Bei den Leistungsaufgaben sind entsprechend der Einheitlichen Prüfungsanforderungen alle drei Anforderungsbereiche (AFB) zu berücksichtigen, dabei liegt der Schwerpunkt im AFB II, den AFB I gilt es deutlich stärker zu berücksichtigen als den AFB III.

Ausführungen zu den Anforderungsbereichen im Fach Biologie befinden sich im Anhang (A 3).

2.5 Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche

In den Tabellen der Kapitel 3.2 und 3.3 werden die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen der Einführungsphase bzw. der Qualifikationsphase dargestellt. Die Kompetenzen werden durch die in den Klammern angegebenen verbindlichen Inhalte konkretisiert. Es wird somit vorgegeben, an welchen Inhalten die entsprechende Kompetenz zwingend zu entwickeln ist (vgl. Kap. 3.1).

2.5.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Die in Kapitel 3.2.1 und 3.3.1 beschriebenen prozessbezogenen Kompetenzen lassen sich den folgenden Kompetenzbereichen zuordnen:

- Erkenntnisgewinnung
 - Beobachten, beschreiben, vergleichen
 - Experimentieren
 - Mit Modellen arbeiten
 - Fachgemäße Arbeitsweisen und Methoden
- Kommunikation
- Bewertung

Kompetenzerwerb im Bereich **Erkenntnisgewinnung** schafft zum einen die entscheidenden Grundlagen für die eigenständige Erarbeitung neuer Erkenntnisse in der Vielfalt der Biologie, zum anderen bereitet er eine kritische Einstellung zu den Möglichkeiten und Grenzen biologischer Aussagen vor, die in der Qualifikationsphase schwerpunktmäßig vertieft werden. Gerade dieser Kompetenzbereich beeinflusst wesentlich die Strukturierung des Unterrichts: In vielen Fällen vollzieht der Lernprozess den naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg nach, ausgehend von Phänomenen und daraus ableitbaren Problemstellungen über Hypothesenbildung und Versuchsplanung bis zur Versuchsauswertung und Theoriebildung.

Die Fähigkeit zu adressatengerechter und sachbezogener **Kommunikation** ist ein wesentlicher Bestandteil biologischer Grundbildung. Im Biologieunterricht müssen die Schülerinnen und Schüler dazu einen sicheren Umgang mit der Fachsprache entwickeln. Dies schließt die Verfügbarkeit relevanter Fachbegriffe und die Kenntnis fachspezifischer Darstellungsformen mit ein. Die Entwicklung der Fachsprache geschieht im sozialen, kooperativen Miteinander, z. B. beim Experimentieren in Gruppen oder bei der Diskussion in Gruppen. Die Dokumentation und Präsentation von Ergebnissen soll mit einem angemessenen Medieneinsatz unterstützt werden.

Der Kompetenzbereich **Bewertung** ist in der Biologie vor allem mit Themen der Humanbiologie und der Ökologie verknüpft. Er ermöglicht auch besonders gut die Einbeziehung aktueller Themen und regionaler Bezüge in den Unterricht. Zum Teil werden einzelnen Bewertungskompetenzen bestimmte Themen verbindlich zugeordnet. In anderen Fällen entscheidet die Fachkonferenz, welche Themen zur Vermittlung von Bewertungskompetenzen in den schuleigenen Arbeitsplan aufgenommen werden.

2.5.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden nach Basiskonzepten gegliedert in den Kapiteln 3.2.2 und 3.3.2 dargestellt. Basiskonzepte bieten den Lehrkräften die Möglichkeit, die große Themenfülle der Biologie zu filtern und daraus ein grundlegendes Basiswissen abzuleiten. Sie stellen somit eine Hilfe für die Auswahl von geeigneten Unterrichtsthemen dar. Entscheidend für den konzeptionellen Charakter eines Fachinhalts ist seine Bedeutung für das Grundverständnis biologischer Phänomene und Zusammenhänge als Grundlage für eine rationale Welterschließung.

Basiskonzepte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, in der scheinbaren Unübersichtlichkeit biologischer Phänomene eine Struktur zu erkennen, die ihnen den Zugang zu neuen Problemstellungen aus dem Bereich der Biologie erleichtert. Durch das Entdecken gleicher Erklärungsmuster an verschiedenen Phänomenen erfolgt eine Vernetzung von Themen, die zunächst ohne Zusammenhang erscheinen. Den Lernenden erschließt sich somit ein biologiespezifisches Muster, das ihnen eine hilfreiche Orientierung in der Vielfalt dieser Fachdisziplin erlaubt. Eine besondere Rolle spielt dabei die Evolutionstheorie als zentrale Theorie der Biologie. Sie stellt letztlich alle Basiskonzepte in einen gemeinsamen Zusammenhang. Die Selektionstheorie und der Aspekt der Geschichtlichkeit bilden eine Leitlinie des Biologieunterrichts. Das bedeutet, dass nach der Einführung der Selektionstheorie im Sekundarbereich I biologische Phänomene grundsätzlich auch unter dem Aspekt der Evolution betrachtet werden können.

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) für das Fach Biologie³ unterscheiden acht Basiskonzepte:

- Struktur und Funktion (FW 1)
- Kompartimentierung (FW 2)
- Steuerung und Regelung (FW 3)
- Stoff- und Energieumwandlung (FW 4)
- Information und Kommunikation (FW 5)
- Reproduktion (FW 6)
- Variabilität und Anpasstheit (FW 7)
- Geschichte und Verwandtschaft (FW 8)

Die Basiskonzepte erlauben eine differenziertere Strukturierung der inhaltsbezogenen Kompetenzen. Deshalb wird im Folgenden die Einteilung der Basiskonzepte gemäß der Vorgabe der EPA verwendet. Dabei bleiben die Basiskonzepte Stoff- und Energieumwandlung, Variabilität und Anpasstheit sowie Geschichte und Verwandtschaft der Qualifikationsphase vorbehalten.

³ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Biologie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 5.2.2004) S. 9f.

In Anlehnung an die EPA⁴ intendiert der Unterricht auf grundlegendem und auf erhöhtem Anforderungsniveau die Vermittlung von Kompetenzen

- bezüglich exemplarisch wesentlicher und konzeptionell bedeutsamer Sachverhalte, Erkenntnisse, Strukturen, Methoden und Verfahrensweisen des Faches Biologie in ihrer Vernetzung,
- in Hinblick auf die selbstständige Anwendung fachspezifischer und fachunabhängiger Methoden, Arbeitsweisen und Vorgehensweisen zum Zwecke des Erkenntnisgewinns sowie der Beurteilung und Bewertung von Sachverhalten und Handlungsoptionen,
- zur sachlich und fachlich angemessenen sowie adressatengerechten Verständigung über biologische Problemstellungen.

Unterschiede zwischen dem Unterricht auf grundlegendem und auf erhöhtem Anforderungsniveau bestehen im Grad der Vertiefung, der Intensität und der Reflexion wissenschaftspropädeutischen Arbeitens und der Anzahl der Kompetenzen. Diesbezüglich können unter anderem folgende Aspekte differenzierend sein:

- Ausmaß an vernetzten Bezügen (Komplexität) bei der Bearbeitung von Problemstellungen,
- Grad der Entfernung vom unmittelbar Anschaulichen (Abstraktion), insbesondere bei der Modell- und Theoriebildung,
- Ausmaß, Tiefe und Stringenz des Nachdenkens (Reflexion) in Hinblick auf die angewandten Methoden und die Begrenztheit wissenschaftlicher Aussagen,
- Selbstständigkeit bei der Bearbeitung, unter anderem bei praktischen und experimentell angelegten Untersuchungen.

Kompetenzen bzw. in Klammern genannte Inhalte, die durch *Kursivschreibweise* und mit einem Sternchen (*) gekennzeichnet sind, müssen in Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau zusätzlich unterrichtet werden.

⁴ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Biologie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 5.2.2004) S. 14

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Umgang mit den Kompetenztabellen

In den folgenden Tabellen werden die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen für die Einführungs- und die Qualifikationsphase dargestellt. Für jeden der Kompetenzbereiche gibt es einen einleitenden Text, der diese näher charakterisiert und ihre Bedeutung für den Biologieunterricht herausstellt. Die dort formulierten Aussagen sind für den Unterricht verbindlich.

Für die Basiskonzepte werden zudem Texte formuliert, die ebenfalls verbindliche Hinweise zur Behandlung der jeweiligen Kompetenzen beinhalten. Die in den Tabellen darunter formulierten inhaltsbezogenen Kompetenzen sind immer im Zusammenhang mit diesen Hinweisen zu lesen und im Unterricht umzusetzen. Die Reihenfolge der in den Tabellen aufgeführten Kompetenzen stellt dabei keine chronologische Unterrichtsabfolge dar.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden durch die in den Klammern angegebenen verbindlichen Inhalte konkretisiert. Es wird somit vorgegeben, an welchen Inhalten die entsprechende Kompetenz zwingend zu entwickeln ist. Bei vielen Kompetenzen befinden sich in den Klammern mehrere Inhalte. Dadurch ist gewährleistet, dass die anzustrebende inhaltliche Tiefe, in der die Kompetenz zu behandeln ist, konkretisiert wird. Auch bei den prozessbezogenen Kompetenzen sind zum Teil verbindliche Inhalte in Klammern vorgegeben, an denen diese Kompetenz zu entwickeln ist. Durch dieses exemplarische Vorgehen wird ermöglicht, dass die Kompetenzen in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit hinreichend entwickelt werden können.

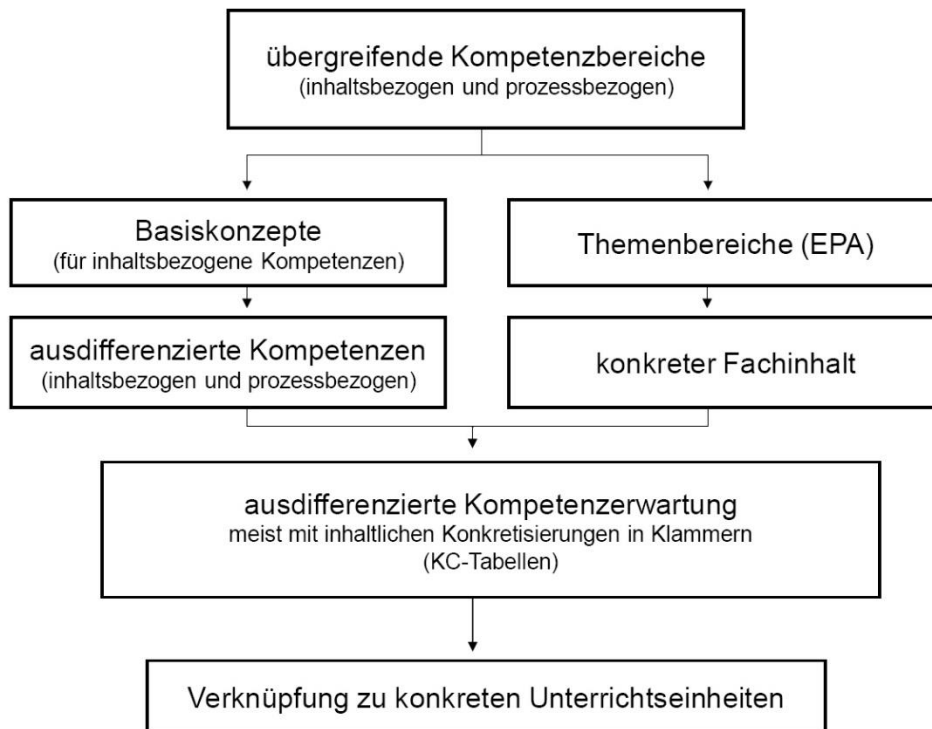
Auch prozessbezogene Kompetenzen ohne Angabe von Inhalten in Klammern sind im Zusammenhang mit fachbezogenen Kompetenzen zu entwickeln. Bei der unterrichtlichen Umsetzung bestehen bezüglich der inhaltlichen Anbindung jedoch Freiräume.

Durch die Angabe der konkreten Inhalte in den Klammern wird zudem eine Verbindlichkeit in Hinblick auf das Zentralabitur geschaffen, weiterhin wird auch die Fachsystematik zur Strukturierung des Unterrichts aufgegriffen.

Im Anhang werden Anregungen für die Umsetzung gegeben (A 4). Weiterhin wird eine mögliche Unterrichtsfolge für die zeitgerechte Entwicklung der Kompetenzen im Unterricht ausführlich dargestellt (A 5). Weitere mögliche Kursfolgen werden zusammenfassend dargestellt.

Die folgende Grafik verdeutlicht noch einmal die Zusammenhänge zwischen den übergreifenden Kompetenzbereichen des Fachs Biologie, den Basiskonzepten, den ausdifferenzierten Kompetenzen, den Themenbereichen der EPA, den konkreten Fachinhalten, den ausdifferenzierten Kompetenzerwartungen mit inhaltlichen Konkretisierungen und deren Verknüpfung zu konkreten Unterrichtseinheiten.

Ausführungen zu den Themenbereichen der EPA befinden sich im Anhang (A 2).



Die ausdifferenzierten Kompetenzerwartungen führen die ausdifferenzierten Kompetenzbereiche und konkrete Fachinhalte zusammen und verdeutlichen die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse, die bis zum Ende der Einführungsphase bzw. der Qualifikationsphase erreicht werden müssen.

Die ausdifferenzierten Kompetenzerwartungen

- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und sind auf die Bewältigung von Anforderungssituationen ausgerichtet,
- stellen die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dar,
- ermöglichen die Darstellung einer Progression vom Anfang bis zum Ende des Sekundarbereichs II und zielen auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden,
- sind Grundlagen zur Erstellung von konkreten Unterrichtseinheiten.

Insgesamt ist der Unterricht in der Einführungsphase und in der Qualifikationsphase nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten ausdifferenzierten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern er soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüber hinausgehende zusätzliche Kompetenzen zu erwerben.

3.2 Kompetenzen in der Einführungsphase

3.2.1 Prozessbezogene Kompetenzen in der Einführungsphase

Der Biologieunterricht in der Einführungsphase knüpft an die im Sekundarbereich I erworbenen Kompetenzen an.

Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung (EG)

Der Biologieunterricht ist an den Prinzipien von Wissenschaftspropädeutik ausgerichtet. Problemorientierter Unterricht in der Einführungsphase erweitert kontinuierlich und kumulativ die von den Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich I erworbenen Fähigkeiten, biologische Fragen als solche zu erkennen und mit geeigneten fachspezifischen Verfahren zu lösen. Dabei geht es im Wesentlichen um den Umgang mit Problemlösestrategien, fachspezifische Arbeitstechniken, z. B. das Mikroskopieren oder die PCR, und die Reflexion von Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Letzteres wird besonders bei der Auseinandersetzung mit historischen Experimenten und Modellvorstellungen deutlich.

Aus der Beobachtung und Beschreibung von Phänomenen auf den verschiedenen Systemebenen werden Frage- und Problemstellungen entwickelt. Die Phänomene werden jedoch zunehmend auf der molekularen Ebene betrachtet. In der Einführungsphase kommt neben dem eigenständigen hypothesengeleiteten Denken daher dem Arbeiten mit Modellen besondere Bedeutung zu.

Modelle und Modellbildung kommen im naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess von Schülerinnen und Schülern besonders dann zur Anwendung, wenn sie komplexe Phänomene auf der molekularen Ebene bearbeiten oder veranschaulichen. Schülerinnen und Schüler verwenden ein Modell als eine idealisierte oder generalisierte Darstellung eines existierenden oder gedachten Objektes bzw. Systems. Insofern ist gerade das kritische Reflektieren des Modells bedeutsamer Teil der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung.

Tabelle 1	Einführungsphase
EG	Erkenntnisgewinnung
	Die Schülerinnen und Schüler ...
EG 1	Beobachten, beschreiben, vergleichen
1	• beschreiben komplexe Zusammenhänge strukturiert und sachgerecht.
2	• mikroskopieren und skizzieren biologische Präparate (Plasmolyse).
3	• vergleichen Zelltypen anhand schematischer Darstellungen basierend auf elektronenmikroskopischen Aufnahmen (Tierzelle, Pflanzenzelle, Bakterienzelle).
EG 2	Experimentieren
1	• planen zunehmend eigenständig hypothesengeleitet Experimente, führen diese durch und werten sie aus.
EG 3	Mit Modellen arbeiten
1	• erläutern biologische Sachverhalte mithilfe von Modellen.
2	• wenden Modelle an, erweitern sie und beurteilen die Aussagekraft und Gültigkeit (Flüssig-Mosaik-Modell).
EG 4	Fachgemäße Arbeitsweisen und Methoden
1	• wenden den naturwissenschaftlichen Gang der Erkenntnisgewinnung auf neue Probleme an.
2	• erläutern biologische Arbeitstechniken, werten Befunde aus und deuten sie (PCR, Gel-Elektrophorese).
3	• analysieren naturwissenschaftliche Texte.
4	• beschreiben, analysieren und deuten Abbildungen, Tabellen, Diagramme sowie grafische Darstellungen.

Kompetenzbereich Kommunikation (KK)

Unterrichtliches und alltägliches Handeln setzt die Fähigkeit zur Kommunikation voraus.

Die Lernenden tragen ihre individuellen Alltagsvorstellungen in den Fachunterricht hinein und umgekehrt fachliche Konzepte und Fachsprache in die Alltagssprache zurück. Dadurch erreichen Schülerinnen und Schüler eine Diskursfähigkeit über Themen der Biologie, einschließlich solcher, die von Gesellschafts- und Alltagsrelevanz sind.

Zum Kommunizieren im Fach Biologie werden vielfältige Texte und andere Informationsträger verwendet, wie etwa Bilder, Grafiken, Tabellen, fachliche Symbole, Formeln, Gleichungen und Graphen. Schülerinnen und Schüler erfassen den Informationsgehalt der verschiedenen Träger, beziehen sie aufeinander und verarbeiten sie.

Im Biologieunterricht müssen die Schülerinnen und Schüler dazu einen sicheren Umgang mit der Fachsprache entwickeln. Dies geschieht z. B. bei der Diskussion in Gruppen, wenn es um das Verständnis und die Anwendung naturwissenschaftlicher Fachbegriffe, Erkenntnisse und Untersuchungen geht. Formen von Kommunikation sind einerseits direkter Lerngegenstand, andererseits Mittel im Lernprozess. Erkenntnisgewinn und fachbezogener Spracherwerb bedingen sich daher gegenseitig.

Der schlüssigen und strukturierten sprachlichen Darstellung sowie der eigenen Stellungnahme in mündlicher und schriftlicher Form kommt eine große Bedeutung zu.

Die Dokumentation und Präsentation von Ergebnissen soll mit einem angemessenen Medieneinsatz unterstützt werden. Dazu gehört insbesondere auch der Einsatz multimedialer Präsentationstechniken.

Tabelle 2	Einführungsphase
KK	Kommunikation
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	<ul style="list-style-type: none">• beschreiben und erklären biologische Sachverhalte strukturiert und unter korrekter Verwendung der Fachsprache.
2	<ul style="list-style-type: none">• veranschaulichen biologische Sachverhalte auf angemessene Art und Weise: Text, Tabelle, Diagramm, Schema, Skizze.
3	<ul style="list-style-type: none">• strukturieren komplexe biologische Zusammenhänge: Fließdiagramm, Mindmap.
4	<ul style="list-style-type: none">• unterscheiden bei der Erläuterung physiologischer Sachverhalte zwischen Stoff- und Teilchenebene (Diffusion, Osmose).

Kompetenzbereich Bewertung (BW)

Biologische Erkenntnisse erlangen zunehmend Bedeutung in anwendungsbezogenen und Disziplin übergreifenden Zusammenhängen. Das erfordert einen gesellschaftlichen Diskurs, an dessen Ende Entscheidungen stehen. Die damit verbundenen Chancen und Risiken betreffen das Individuum und die Gesellschaft auf lokaler oder globaler Ebene, aber auch künftige Generationen. Den Entscheidungen sollte die Bewertung von Handlungsoptionen vorausgehen.

Im Unterschied zum evidenzbasierten Bewerten von Hypothesen beim Experimentieren wird an dieser Stelle vom Bewerten im Sinne des moralischen Urteils und eines Umgangs mit faktischer und ethischer Komplexität gesprochen. Bewertungskompetenz bezieht sich im Biologieunterricht zum einen auf umweltverträgliches und reflektiertes Handeln im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, zum anderen auf den Bereich der Bioethik, der die kritische Beurteilung moderner biotechnologischer und biomedizinischer Verfahren zum Inhalt hat. Da es sich um Fragestellungen handelt, die im Überschneidungsbereich von fachlichen Inhalten und gesellschaftlichen Werten und Normen liegen, können diese nicht allein durch logisches Schlussfolgern, komplexes Problemlösen oder vernetztes Denken beantwortet werden. Im Zentrum von Bewertungskompetenz steht daher die Befähigung zu einer bewussten, reflektierten, kritischen und argumentativ fundierten Meinungsbildung.

Um an gesellschaftlich bedeutenden Entscheidungsprozessen verantwortungsbewusst teilhaben zu können, müssen Schülerinnen und Schüler also in die Lage versetzt werden, zukunftsfähige Handlungsoptionen auf Basis relevanter Entscheidungskriterien zu entwickeln und diese zu bewerten.

In der Einführungsphase steht der Bereich der Bioethik, der die kritische Beurteilung moderner biotechnologischer und biomedizinischer Verfahren zum Inhalt hat, im Fokus des Biologieunterrichts. Der Aspekt des umweltverträglichen und reflektierten Handelns im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bleibt der Qualifikationsphase vorbehalten.

Tabelle 3	Einführungsphase
BW	Bewertung
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	<ul style="list-style-type: none">• führen eine ethische Analyse durch, wägen dabei Argumente ab, unterscheiden deskriptive von normativen Aussagen und begründen Handlungsoptionen (PND).

3.2.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Einführungsphase

Allgemeine Erläuterungen zu Basiskonzepten und inhaltsbezogenen Kompetenzen befinden sich im Kapitel 3.3.2 auf Seite 29.

Struktur und Funktion (FW 1)

Der Zusammenhang von Struktur und Funktion ist in der Biologie auf allen Systemebenen zu finden. Die Verschränkung von Struktur und Funktion wird in der Einführungsphase vorwiegend auf der zellulären und molekularen Ebene betrachtet. Mit dem Bausteinprinzip wird der Aufbau der Lebewesen aus Grundbausteinen beschrieben. Auf molekularer Ebene sind dies verschiedene Nucleotide und Aminosäuren. Auch der Bau der Biomembran lässt sich auf dieses Prinzip zurückführen. Das Schlüssel-Schloss-Prinzip wird in der Einführungsphase im Zusammenhang mit molekulargenetischen Aspekten vertieft. Die Strukturen werden auf molekularer Ebene jedoch soweit schematisch dargestellt, dass auf chemische Strukturformeln weitgehend verzichtet werden kann.

Tabelle 4	Einführungsphase
FW 1	Struktur und Funktion
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Bau und die wesentlichen Eigenschaften biologisch bedeutsamer Moleküle (Lipide, Proteine, Nucleinsäuren).
2	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Struktur-Funktionsbeziehungen auf der Ebene von Molekülen modellhaft (Phospholipide, komplementäre Basen der DNA).

Kompartimentierung (FW 2)

Lebende Systeme zeigen abgegrenzte Reaktionsräume. Dieses Basiskonzept verdeutlicht die Rolle des Bausteinprinzips von Zellen und Geweben, hilft aber auch beim Verständnis der Zellorganellen und Organe als abgegrenzte Funktionsräume innerhalb eines Organismus. Eine besondere Rolle spielen dabei die Membranen, die die Funktionsräume voneinander abgrenzen und den Stoffaustausch kontrollieren. Dadurch wird es möglich, dass unterschiedliche Prozesse in derselben Zelle gleichzeitig stattfinden können. In der Einführungsphase trägt die Auseinandersetzung mit diesem Basiskonzept zum Verständnis der besonderen Bedeutung verschiedener Transportmechanismen durch Biomembranen und der Abgrenzung von Reaktionsräumen bei der Proteinbiosynthese bei.

Tabelle 5	Einführungsphase
FW 2	Kompartimentierung
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern modellhaft den Aufbau von Biomembranen (Flüssig-Mosaik-Modell).
2	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Kompartimentierung innerhalb von Zellen (Zellkern – Zellplasma, Vakuole – Zellplasma).
3	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern verschiedene Arten von Stofftransport zwischen Kompartimenten (Diffusion, Osmose, aktiver Transport).

Steuerung und Regelung (FW 3)

Dieses Basiskonzept ist eng mit dem Begriff „System“ verknüpft, denn Lebewesen stehen als offene Systeme in einer geregelten, selbsterhaltenden Beziehung zum System ihrer Umwelt. In Zellen und Lebewesen finden vielfältige Prozesse statt, die sich wechselseitig bedingen. Oft sind Steuerungen in Regelungsvorgänge eingebunden, bei denen bestimmte Prozesse durch Rückkopplungen aktiviert oder gehemmt werden. In der Einführungsphase wird dieses Basiskonzept aus dem Sekundarbereich I aufgegriffen und erstmalig auf molekularbiologischer Ebene bei der Regulation des Wasserhaushalts modellhaft betrachtet.

Tabelle 6	Einführungsphase
FW 3	Steuerung und Regelung
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	<ul style="list-style-type: none">• erläutern Regulationsprozesse bei Zellen (osmotische Regulation).

Stoff- und Energieumwandlung (FW 4)

Dieses Basiskonzept wird erst (wieder) in der Qualifikationsphase aufgegriffen.

Erläuterungen zu diesem Basiskonzept befinden sich im Kapitel 3.3.2 auf Seite 33.

Information und Kommunikation (FW 5)

Informationsaufnahme, -weiterleitung, -verarbeitung und -speicherung werden bei höheren Organismen von komplexen Systemen übernommen. Kommunikation stellt hierbei die wechselseitige Informationsübertragung dar, die auf allen Systemebenen lebender Organismen stattfindet. Dieses Basiskonzept hilft beim Verständnis der Vorgänge bei der Realisierung von Erbinformationen. Weiterhin hilft es beim Verständnis der DNA als veränderbarer chemischer Informationsträger. In der Einführungsphase liegt der Schwerpunkt auf den grundlegenden Vorgängen bei der Proteinbiosynthese der Eukaryoten. Das alternative Spleißen und die Genregulation bleiben der Qualifikationsphase vorbehalten.

Tabelle 7	Einführungsphase
FW 5	Information und Kommunikation
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	<ul style="list-style-type: none">• erläutern anhand experimenteller Befunde, dass die DNA Träger der Erbsubstanz ist (Experimente von Griffith und Avery).
2	<ul style="list-style-type: none">• erläutern modellhaft die Übersetzung der DNA-Sequenz in eine Aminosäuresequenz (Transkription, Translation).
3	<ul style="list-style-type: none">• erläutern den Zusammenhang von Genen, Genprodukten und der Ausprägung von Merkmalen (Ein-Gen-ein-Polypeptid-Hypothese).
4	<ul style="list-style-type: none">• erläutern DNA-Mutationen und ihre Auswirkungen auf das Genprodukt (Punktmutation, Rastermutation).

Reproduktion (FW 6)

Die Kontinuität des Lebens besteht in der Generationsfolge, denn Lebewesen haben eine begrenzte Lebensdauer. Die Reproduktion führt durch die identische Replikation der DNA, aber auch durch Mutation und Rekombination zu Vielfalt, die Kontinuität wie auch Veränderlichkeit umfasst.

In der Einführungsphase werden die Betrachtungen der cytologischen bzw. chromosomalen Ebene aus dem Sekundarbereich I aufgegriffen und auf die molekulargenetische Ebene übertragen. Mit Bezug auf den Kompetenzbereich „Information und Kommunikation“ (FW 5) wird hier schwerpunktmäßig die Funktion der DNA zur Bildung erbgleicher Zellen thematisiert. Die DNA-Replikation soll dabei modellhaft vereinfacht werden.

Tabelle 8	Einführungsphase
FW 6	Reproduktion
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	• erläutern die Erbgleichheit bei Zellen (semikonservative Replikation der DNA).

Variabilität und Anpasstheit (FW 7)

Dieses Basiskonzept wird erst (wieder) in der Qualifikationsphase aufgegriffen.

Erläuterungen zu diesem Basiskonzept befinden sich im Kapitel 3.3.2 auf Seite 35.

Geschichte und Verwandtschaft (FW 8)

Dieses Basiskonzept wird erst (wieder) in der Qualifikationsphase aufgegriffen.

Erläuterungen zu diesem Basiskonzept befinden sich im Kapitel 3.3.2 auf Seite 36.

3.3 Kompetenzen in der Qualifikationsphase

3.3.1 Prozessbezogene Kompetenzen in der Qualifikationsphase

Der Biologieunterricht in der Qualifikationsphase knüpft an die in der Einführungsphase erworbenen Kompetenzen an.

Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung (EG)

Grundlegende Erläuterungen zum Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung (EG) befinden sich im Kapitel 3.2.1 auf Seite 18.

Darüber hinaus vermittelt problemorientierter Biologieunterricht der Qualifikationsphase den Schülerinnen und Schülern Methoden, mit deren Hilfe sie biologische Systeme analysieren und deren Eigenschaften beschreiben und erklären können. Dabei nutzen sie ihre Kenntnisse von biologischen Zusammenhängen und Basiskonzepten.

Der Unterricht ist an den Prinzipien von Wissenschaftspropädeutik und *Scientific Literacy* ausgerichtet. Dabei sind unter anderem Problemlösestrategien, fachgemäße Arbeitsweisen und Methoden sowie die Reflexion von Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung bedeutsam.

Aus der Beobachtung und Beschreibung von Phänomenen auf den verschiedenen Systemebenen werden Frage- und Problemstellungen entwickelt. Zur Erkenntnisgewinnung sind Freilanduntersuchungen, eigenständiges hypothesengeleitetes Experimentieren und das Arbeiten mit Modellen von besonderer Bedeutung.

Tabelle 9	Qualifikationsphase
EG	Erkenntnisgewinnung
	Die Schülerinnen und Schüler ...
EG 1	Beobachten, beschreiben, vergleichen
1	• beschreiben und erklären biologische Sachverhalte kriteriengeleitet durch Beobachtung und Vergleich.
2	• mikroskopieren und skizzieren biologische Präparate (bifaziales Laubblatt).
3	• vergleichen den Bau von Organellen anhand schematischer Darstellungen (Chloroplasten, Mitochondrien).
4	• führen eine Dünnschichtchromatografie durch und werten das Chromatogramm aus (Blattpigmente).
5	• führen Freilanduntersuchungen durch und werten diese aus (ausgewählte abiotische und biotische Faktoren).
EG 2	Experimentieren
1	• entwickeln Fragestellungen und Hypothesen, planen Experimente, führen diese durch und werten sie hypothesenbezogen aus.
2	• diskutieren Fehlerquellen bei Experimenten (fehlender Kontrollansatz).
EG 3	Mit Modellen arbeiten
1	• erläutern biologische Sachverhalte mithilfe von Modellen.
2	• wenden Modelle an, erweitern sie und beurteilen die Aussagekraft und Gültigkeit.
3	• <i>erklären biologische Phänomene mithilfe von Kosten-Nutzen-Analysen (reproduktive Fitness)*.</i>
EG 4	Fachgemäße Arbeitsweisen und Methoden
1	• wenden den naturwissenschaftlichen Gang der Erkenntnisgewinnung auf neue Probleme an.
2	• erläutern biologische Arbeitstechniken (Autoradiografie, DNA-Sequenzierung unter Anwendung von PCR und Gel-Elektrophorese, <i>DNA-Chip-Technologie*</i>), werten Befunde aus und deuten sie.
3	• analysieren naturwissenschaftliche Texte.
4	• beschreiben, analysieren und deuten Abbildungen, Tabellen, Diagramme sowie grafische Darstellungen unter Beachtung der untersuchten Größen und Einheiten.

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

Kompetenzbereich Kommunikation (KK)

Grundlegende Erläuterungen zum Kompetenzbereich Kommunikation (KK) befinden sich im Kapitel 3.2.1 auf Seite 20.

Sach- und adressatengerechte Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil naturwissenschaftlicher Bildung. Der Umgang mit modernen Kommunikations- und Präsentationstechniken stellt hierbei ebenso eine Grundvoraussetzung dar wie die sichere Verwendung von Fachbegriffen. Kommunikation setzt zudem die Bereitschaft voraus, eigenes Wissen, eigene Vorstellungen und Ideen in Diskussionen einzubringen und weiterzuentwickeln. Dies unterstützt einen nachhaltigen Lernprozess.

Die Schülerinnen und Schüler recherchieren oder dokumentieren biologische Sachverhalte auch mithilfe digitaler Medien und Technologien und reflektieren den Einsatz dieser Medien sowie die Informationsquellen kritisch.

Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernprozesses sind charakteristische Merkmale des Unterrichts, für die Kommunikation die wesentliche Voraussetzung darstellt.

Die schlüssige und strukturierte sprachliche Darstellung in mündlicher und schriftlicher Form ist auch im Hinblick auf die Abiturprüfung von besonderer Bedeutung.

Tabelle 10	Qualifikationsphase
KK	Kommunikation
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	• beschreiben und erklären biologische Sachverhalte strukturiert und unter korrekter Verwendung der Fachsprache.
2	• veranschaulichen biologische Sachverhalte auf angemessene Art und Weise (Text, Tabelle, Diagramm, Schema, Skizze).
3	• strukturieren biologische Zusammenhänge (Fließdiagramm, Mindmap, <i>Concept-map</i> *).
4	• unterscheiden bei der Erläuterung physiologischer Sachverhalte zwischen Stoff- und Teilchenebene.
5	• unterscheiden zwischen proximativen und ultimativen Erklärungen und vermeiden unangemessene finale Begründungen.
6	• erörtern komplexe biologische Fragestellungen, deren Lösungen strittig sind (Handlungsoptionen zur Verbesserung der CO ₂ -Bilanz, <i>Artbildung</i> *).

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

Kompetenzbereich Bewertung (BW)

Grundlegende Erläuterungen zum Kompetenzbereich Bewertung (BW) befinden sich im Kapitel 3.2.1 auf Seite 21.

Bewertungskompetenz bezieht sich im Biologieunterricht zum einen auf umweltverträgliches und reflektiertes Handeln im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, zum anderen auf den Bereich der Bioethik, der die kritische Beurteilung moderner biotechnologischer und biomedizinischer Verfahren zum Inhalt hat.

In der Qualifikationsphase ist der Aspekt des umweltverträglichen und reflektierten Handelns im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Abiturprüfung verbindlich. Das schließt die Reflexion der eigenen Entscheidung mit ein.

Tabelle 11	Qualifikationsphase
BW	Bewertung
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	<ul style="list-style-type: none">• bewerten mögliche kurz- und langfristige regionale und/oder globale Folgen eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf der Grundlage einer Analyse der Sach- sowie der Werteebene der Problemsituation und entwickeln Handlungsoptionen.
2	<ul style="list-style-type: none">• <i>analysieren komplexe Problem- und Entscheidungssituationen im Hinblick auf soziale, räumliche und zeitliche Fallen*</i>.
3	<ul style="list-style-type: none">• bewerten Maßnahmen zum Schutz der Biodiversität aus verschiedenen Perspektiven (Nachhaltigkeit).

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

3.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Qualifikationsphase

Die Fachwissenschaft Biologie ist gekennzeichnet durch eine große Faktenfülle. Den biologischen Einzelphänomenen liegen dabei gemeinsame Prinzipien zugrunde, die sich als Basiskonzepte beschreiben lassen. Die Basiskonzepte ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, die Themenbereiche zu strukturieren, indem sie ihnen helfen, die Einzelphänomene zu erfassen, einzuordnen und miteinander zu vernetzen. Damit schaffen die Basiskonzepte eine Voraussetzung für kumulatives Lernen. Zusätzlich können sie dazu genutzt werden, die erworbenen biologischen Kenntnisse auf der Metaebene zu reflektieren.

Die EPA Biologie unterscheiden acht Basiskonzepte. Sie sind eng miteinander vernetzt, sodass manche Inhalte mehreren Basiskonzepten zugeordnet werden können. Die verbindende Theorie ist die Evolutionstheorie. Nach den EPA Biologie gehören die Basiskonzepte zu den verbindlichen Inhalten des Biologieunterrichts. Daher sind die Basiskonzepte nicht nur bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, sondern auch als fachliche Kontexte in geeigneter Weise zum Gegenstand des Unterrichts selbst zu machen.

Ökosysteme sind komplexe und dynamische Vielfaktorensysteme, die sich nur durch die Vernetzung von Basiskonzepten sinnvoll erschließen lassen. Besonders die Basiskonzepte Kompartimentierung, Steuerung und Regelung, Stoff- und Energieumwandlung sowie Variabilität und Anpasstheit sind für das Verständnis für ein Ökosystem verknüpft zu betrachten. Diese Vernetzung nimmt naturgemäß Zeit in Anspruch. Daher kann im Unterricht der Qualifikationsphase nur ein Ökosystem schwerpunktmäßig im Unterricht behandelt werden. Um einerseits der regionalen Vielfalt Niedersachsens Rechnung zu tragen und andererseits Verbindlichkeit für das Zentralabitur zu schaffen, wird das verpflichtend zu behandelnde Ökosystem durch die „Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung Biologie“ für jedes Jahr verbindlich vorgegeben. Dabei werden aquatische und terrestrische Ökosysteme gleichermaßen berücksichtigt. Es wird aus den folgenden Ökosystemen ausgewählt:

Terrestrische Ökosysteme: Wald, Wiese, Moor

Aquatische Ökosysteme: See, Fließgewässer, Meer

In den Vortexten zu den jeweiligen Basiskonzepten wird deutlich gemacht, welche Kompetenzen des entsprechenden Basiskonzepts mit besonderem Bezug zum Ökosystem zu unterrichten sind.

Struktur und Funktion (FW 1)

Der Zusammenhang von Struktur und Funktion ist in der Biologie besonders bedeutsam und auf allen Systemebenen zu finden, da Lebewesen aufgrund ihrer Komplexität eine Vielzahl von Strukturen aufweisen, die ihr Überleben sichern. Die Verschränkung von Struktur und Funktion wird in der Qualifikationsphase neben der makroskopischen Ebene vertiefend auf der zellulären und molekularen Ebene betrachtet. Die Strukturen werden auf molekularer Ebene jedoch soweit schematisch dargestellt, dass auf chemische Strukturformeln verzichtet werden kann.

Vor allem das Schlüssel-Schloss-Prinzip wird in der Qualifikationsphase im Zusammenhang mit biochemischen Aspekten vertieft. Dies geschieht in vielfältigen fachlichen Zusammenhängen, wie z. B. beim Enzym-Substrat-Komplex oder bei Transmitterstoffen und Rezeptormolekülen.

In Erweiterung zur Einführungsphase werden hier auch andere Grundprinzipien aus dem Sekundarbereich I vertieft. Das Prinzip der Oberflächenvergrößerung wird z. B. beim Bau von Chloroplasten und Mitochondrien ersichtlich. Auch das Gegenspielerprinzip wird erneut aufgegriffen.

Tabelle 12	Qualifikationsphase
FW 1	Struktur und Funktion
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	• erläutern Struktur-Funktionsbeziehungen auf der Ebene von Molekülen modellhaft (Enzyme, Rezeptormoleküle, <i>Aktin- und Myosinfilamente bei der Kontraktion von Skelettmuskelfasern</i> *).
2	• erläutern Struktur-Funktionsbeziehungen auf der Ebene von Organellen (Chloroplasten, Mitochondrien).
3	• erläutern Struktur-Funktionsbeziehungen auf der Ebene von Organen (Sonnen- und Schattenblatt, Transpiration beim Blatt).

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

Kompartimentierung (FW 2)

Lebende Systeme weisen abgegrenzte Reaktionsräume (Kompartimente) auf. Dieses Basiskonzept hilft beim Verständnis der Zellorganellen und Organe als abgegrenzte Funktionsräume innerhalb eines Organismus. Bei den unten formulierten Kompetenzen wird der Fokus weitgehend auf die durch Membranen abgegrenzten Reaktionsräume gerichtet. Durch diese Abgrenzung wird es möglich, dass unterschiedliche Stoffwechselprozesse in derselben Zelle gleichzeitig stattfinden können.

In der Qualifikationsphase trägt die Auseinandersetzung mit diesem Basiskonzept zum Verständnis der besonderen Bedeutung von Biomembranen und verschiedenen Transportmechanismen bei einer Vielzahl von Prozessen bei, z. B. bei der chemiosmotischen ATP-Bildung oder der Entstehung und Weiterleitung elektrischer Potenziale.

Kompartimentierung findet auch auf der Ebene von Ökosystemen statt. Diese wird vor allem in der typischen Struktur des jeweiligen Ökosystems deutlich, worauf der Unterricht explizit eingehen muss. Die Kompetenz FW 2.3 ist mit Bezug auf das in den Hinweisen vorgegebene Ökosystem zu behandeln.

Tabelle 13	Qualifikationsphase
FW 2	Kompartimentierung
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	<ul style="list-style-type: none">• erläutern biologische Phänomene mithilfe verschiedener Arten von Stofftransport zwischen Kompartimenten (passiver und aktiver Transport).
2	<ul style="list-style-type: none">• erläutern die Funktion der Kompartimentierung (Ruhepotenzial, chemiosmotisches Modell der ATP-Bildung).
3	<ul style="list-style-type: none">• beschreiben, dass Kompartimentierung auf verschiedenen Systemebenen existiert (Organell, Zelle, Organ, Organismus, Ökosystem).

Steuerung und Regelung (FW 3)

Lebewesen stehen als offene Systeme in einer geregelten, selbsterhaltenden Beziehung zum System ihrer Umwelt. Die stabilisierende Regulation der internen Bedingungen gegenüber äußeren Einflüssen (Homöostase) war eine Voraussetzung für die Entstehung des Lebens und ist auch heute noch eine Bedingung für seinen Bestand. Auf allen Organisationsebenen sind Wirkung und Rückwirkung zwischen den Elementen lebender Systeme zu beobachten.

Auf stoffwechselbiologischer Ebene wird dies z. B. bei kompetitiven und allosterischen Wirkungen bei Enzymen zur Regulation von Stoffwechselwegen deutlich.

Organismen nutzen in ihrem Stoffwechsel ein komplexes Gefüge von Ungleichgewichten und Fließgleichgewichten. Unter dem Begriff „Omics“ werden viele neue Spezialdisziplinen und moderne molekularbiologische Methoden zusammengefasst. Mithilfe dieser Methoden können Veränderungen in verschiedenen Molekülklassen gleichzeitig erfasst werden. Die Gesamtheit der Stoffwechselprodukte hat z. B. Einfluss auf die Aktivierung bzw. Inaktivierung eines Gens, wobei Regulation in besonderem Maße deutlich wird. Auch Umwelteinflüsse wirken, wie epigenetische Forschungsergebnisse zeigen, auf die Regulation der Genaktivität ein. In diesem Zusammenhang ist eine Wiederholung der grundlegenden Aspekte der Proteinbiosynthese aus der Einführungsphase notwendig.

In einem Ökosystem wirken viele abiotische und biotische Faktoren auf die dort lebenden Organismen ein. Der Unterricht muss dem Zusammenwirken der vielfältigen Faktoren des jeweils zu behandelnden Ökosystems besonders Rechnung tragen. Die Kompetenz FW 3.5 ist mit Bezug auf das in den Hinweisen vorgegebene Ökosystem zu behandeln.

Tabelle 14	Qualifikationsphase
FW 3	Steuerung und Regelung
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	• beschreiben kompetitive und allosterische Wirkungen bei Enzymen zur Regulation von Stoffwechselwegen (Phosphofruktokinase).
2	• <i>erläutern Homöostase als Ergebnis von Regelungsvorgängen, die für Stabilität in physiologischen Systemen sorgen (Regulation der Zellatmung, Thermoregulierer und Thermokonformer)*.</i>
3	• erläutern Wechselbeziehungen zwischen Organismen (inter- und intraspezifische Konkurrenz, Räuber-Beute, Parasitismus, Symbiose).
4	• erläutern die Regulation der Populationsdichte (dichteabhängige und dichteunabhängige Faktoren).
5	• vergleichen unter Bezug auf biotische und abiotische Faktoren physiologische und ökologische Potenzen (Toleranzkurven).
6	• <i>erläutern die Regulation der Genaktivität bei Eukaryoten (Genom, Proteom, An- und Abschalten von Genen, Transkriptionsfaktoren, alternatives Spleißen, RNA-Interferenz, Methylierung und Demethylierung)*.</i>

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

Stoff- und Energieumwandlung (FW 4)

Lebewesen sind aufgrund der permanenten Energieabgabe darauf angewiesen, diese durch ständige Energiezufuhr auszugleichen. Letztlich sind fast alle Lebewesen dieser Erde auf die Zufuhr von Lichtenergie und auf die Fotosynthese angewiesen. Durch diesen Prozess sind Pflanzen in der Lage, ihre eigenen energiereichen Nährstoffe herzustellen. Die dabei chemisch gebundene Energie wird über Nahrungsketten und Nahrungsnetze auch auf tierische Organismen übertragen. Die Thematisierung von Stoffkreisläufen ermöglicht darüber hinaus die Entwicklung eines tieferen Verständnisses der ökologischen Aspekte von Nachhaltigkeit. Die Kompetenzen FW 4.6 und FW 4.7 sind mit Bezug auf das in den Hinweisen vorgegebene Ökosystem zu behandeln.

Die aufbauenden und abbauenden Stoffwechselforgänge sind auf den verschiedenen Organisationsebenen über Stoffe sowie Energie- und Reduktionsäquivalente verknüpft. Stoffwechselwege werden als schematische Redox-Reaktionen betrachtet. Während des Stoffwechsels finden Speicherung, Transport und Umwandlung von Stoffen statt. Letztendlich wird die aufgenommene Energie als Wärme entwertet. Die wichtigsten Moleküle der Stoffwechselwege werden dabei in der Regel im C-Körper-Schema dargestellt. Dies bedeutet, dass zwar keine Strukturformeln gezeichnet werden, wohl aber die Anzahl der Kohlenstoffatome und die Namen der Ausgangsstoffe und Produkte sowie der an den energetisch relevanten Schritten beteiligten Zwischenprodukte, Reduktions- und Energieäquivalente angegeben werden müssen.

Tabelle 15	Qualifikationsphase
FW 4	Stoff- und Energieumwandlung
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Grundprinzipien von Stoffwechselwegen (Redoxreaktionen, Energieumwandlung, Energieentwertung, ATP/ADP-System, Reduktionsäquivalente).
2	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Umwandlung von Lichtenergie in chemische Energie in der Fotosynthese (Abhängigkeit von Außenfaktoren, Funktion der Fotosynthesepigmente, Absorptions- und Wirkungsspektrum, Primärreaktionen, <i>energetisches Modell der ATP-Bildung*</i>, chemiosmotisches Modell der ATP-Bildung, Sekundärreaktionen: Fixierungs- und Reduktionsphase im C-Körper-Schema, Regenerationsphase nur summarisch).
3	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Enzyme als Biokatalysatoren von Abbau- und Aufbauprozessen (Aktivierungsenergie, Substrat- und Wirkungsspezifität).
4	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Abhängigkeit der Enzymaktivität von unterschiedlichen Faktoren (Temperatur, pH-Wert, Substratkonzentration).
5	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Bereitstellung von Energie unter Bezug auf die vier Teilschritte der Zellatmung (C-Körper-Schema, <i>energetisches Modell der ATP-Bildung*</i>, chemiosmotisches Modell der ATP-Bildung, Stoff- und Energie-Bilanzen).
6	<ul style="list-style-type: none"> • stellen energetische und stoffliche Beziehungen zwischen Organismen in einem Ökosystem dar (Nahrungskette und -netz unter Einbezug der Trophieebenen).
7	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Stoffkreisläufe auf der Ebene von Ökosystemen und der Biosphäre (Kohlenstoffkreislauf, <i>Stickstoffkreislauf*</i>).

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

Information und Kommunikation (FW 5)

Informationsaufnahme, -weiterleitung, -verarbeitung und -speicherung werden bei höheren Organismen von komplexen Systemen übernommen. Kommunikation stellt hierbei die wechselseitige Informationsübertragung dar, die auf allen Systemebenen lebender Organismen stattfindet. Dieses Basiskonzept hilft beim Verständnis der neuronalen und hormonellen Vorgänge im Körper sowie der Speicherung von Informationen in verschiedenen Systemen.

Lebewesen nehmen Informationen aus der Umwelt über Sinneszellen und die entsprechenden Sinnesorgane auf, leiten diese in codierter Form über Nervenzellen weiter und verarbeiten sie. Bedeutsam ist dabei auch die Verarbeitung von elektrischen Impulsen bei der Muskelkontraktion.

Sinneszellen sind stets im Zusammenhang mit dem Sinnesorgan zu thematisieren. Die aufgenommenen Informationen sind weder objektiv noch vollständig: Die Ausstattung der Sinnesorgane und die Form der Verarbeitungen setzen deutliche Grenzen. Insofern können Lebewesen kein wahres Abbild der Realität wahrnehmen.

Tabelle 16	Qualifikationsphase
FW 5	Information und Kommunikation
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	• erläutern das Prinzip der Signaltransduktion als Übertragung von extrazellulären Signalen in intrazelluläre Signale (Geruchssinn, <i>Lichtsinn*</i> , <i>Hormone*</i>).
2	• <i>erläutern den Aufbau und die Funktion der Netzhaut unter dem Aspekt der Kontrastwahrnehmung (laterale Inhibition)*.</i>
3	• erläutern die Informationsübertragung zwischen Zellen (Nervenzellen: Entstehung und Weiterleitung elektrischer Potenziale, erregende cholinerge Synapse, Beeinflussung der Synapse durch einen neuroaktiven Stoff, <i>hemmende Synapse*</i> , <i>räumliche und zeitliche Summation*</i>).
4	• <i>erläutern das Zusammenspiel der hormonellen und neuronalen Informationsübertragung (Hypothalamus, Kampf-oder-Flucht-Reaktion)*.</i>

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

Reproduktion (FW 6)

Die Kontinuität des Lebens besteht in der Generationsfolge, denn Lebewesen haben eine begrenzte Lebensdauer. Wachstums- und Regenerationsprozesse erfordern differenzielle Genaktivität. Darunter versteht man, dass in Zellen mit gleichem Genom verschiedene Gene aktiv sind. Differenzielle Genaktivität steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung spezialisierter Zellen, der Zelldifferenzierung. Die Regulation der Genaktivität wird im Rahmen des Basiskonzepts „Steuerung und Regelung“ vertieft.

Tabelle 17	Qualifikationsphase
FW 6	Reproduktion
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	• <i>erläutern die Vielfalt der Zellen eines Organismus (differenzielle Genaktivität)*.</i>

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

Variabilität und Angepasstheit (FW 7)

Lebewesen sind durch Bau und Funktion an ihre Umwelt angepasst. Angepasstheit wird durch Variabilität ermöglicht. Grundlage von Variabilität sind Mutation, Rekombination und Modifikation. Der Zustand der Angepasstheit ist vom Prozess der Anpassung abzugrenzen. Um ein tiefer gehendes Verständnis von Angepasstheit zu erreichen, ist eine Betrachtung auf den verschiedenen Ebenen bis hin zur molekularen Ebene erforderlich. Das Basiskonzept unterstützt das umfassende Verständnis von Einnischung, Artbildung und der synthetischen Evolutionstheorie. Unter einer biologischen Art versteht man hier alle Populationen, deren Mitglieder sich untereinander fruchtbar fortpflanzen können, die fruchtbare Nachkommen haben und die von anderen Populationen reproduktiv isoliert sind.

Tabelle 18	Qualifikationsphase
FW 7	Variabilität und Angepasstheit
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	• <i>erläutern Angepasstheit auf der Ebene von Molekülen (Hämoglobin)*.</i>
2	• <i>erläutern Angepasstheit auf der Ebene von Organen (xeromorphes Blatt).</i>
3	• <i>erläutern Angepasstheit auf der Ebene von Organismen (CAM-Pflanzen: ökologische und stoffwechselbiologische Aspekte)*.</i>
4	• <i>erläutern den Prozess der Evolution (Isolation, Mutation, Rekombination, Selektion, allopatrische und sympatrische Artbildung, adaptive Radiation*, Gendrift*).</i>
5	• <i>erläutern Angepasstheit als Ergebnis von Evolution (ökologische Nische).</i>
6	• <i>erläutern verschiedene Evolutionstheorien (Lamarck, Darwin, Synthetische Evolutionstheorie).</i>
7	• <i>beschreiben, dass Biodiversität auf verschiedenen Systemebenen existiert (genetische Variabilität, Artenvielfalt, Ökosystemvielfalt).</i>

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

Geschichte und Verwandtschaft (FW 8)

Biologische Systeme verändern sich auf allen Systemebenen mit der Zeit. Gemäß der Evolutionstheorie sind Lebewesen in unterschiedlichem Grad miteinander verwandt. Als Belege für stammesgeschichtliche Verwandtschaft werden anatomisch-morphologische Befunde sowie molekularbiologische Untersuchungen herangezogen. Die Geschichtlichkeit und das „So-Geworden-Sein“ biologischer Systeme ermöglichen eine zusammenhängende Sicht auf viele Einzelphänomene des Biologieunterrichts. Die Reflexion über die Menschwerdung liefert dabei einen grundlegenden Beitrag zum Menschenbild und zum menschlichen Selbstverständnis. Das Basiskonzept „Geschichte und Verwandtschaft“ weist vielfältige Bezüge zu allen anderen Basiskonzepten auf und ist eine Grundlage für ultimative Betrachtungen und Erklärungsansätze.

Unter evolutiven Trends werden allmähliche Veränderungen von Merkmalen im Verlauf der Menschwerdung verstanden. Bei der biologischen Evolution werden die Informationen in Form von DNA als Informationsspeicher übertragen und an die nächste Generation durch Fortpflanzung vererbt. Kulturelle Evolution beruht hingegen auf der Weitergabe von Information und deren Aufnahme durch Lernen und Gedächtnis, wobei u. a. das Gehirn als Informationsspeicher dient.

Tabelle 19	Qualifikationsphase
FW 8	Geschichte und Verwandtschaft
	Die Schülerinnen und Schüler ...
1	• erläutern und entwickeln Stammbäume anhand anatomisch-morphologischer Befunde (ursprüngliche und abgeleitete Merkmale).
2	• werten molekularbiologische Homologien zur Untersuchung phylogenetischer Verwandtschaft bei Wirbeltieren aus und entwickeln auf dieser Basis einfache Stammbäume (DNA-Sequenz, Aminosäuresequenz).
3	• deuten Befunde als Analogien oder Homologien (Konvergenz, Divergenz).
4	• <i>erörtern wissenschaftliche Befunde und Hypothesen zur Humanevolution (evolutive Trends, Zusammenspiel biologischer und kultureller Evolution)*.</i>
5	• <i>erläutern die Existenz von Zellorganellen mit einer Doppelmembran mithilfe der Endosymbiontentheorie (Chloroplasten, Mitochondrien)*.</i>

* zusätzlich auf erhöhtem Anforderungsniveau

3.4 Zusammenführung der Kompetenzbereiche

Das Kerncurriculum erlaubt einen sehr vielfältigen Zugriff bei der Gestaltung des Unterrichts. Da gerade der Biologieunterricht in besonderem Maße vom Standort der Schule sowie von deren Ausstattung bestimmt wird, muss die Umsetzung des Kompetenzerwerbs in Unterrichtseinheiten im Rahmen des schuleigenen Arbeitsplans diesen unterschiedlichen Bedingungen Rechnung tragen.

In vielen Fällen wird das Unterrichtsthema die schwerpunktmäßige Einübung bestimmter inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzen nahe legen. Bei der Zuordnung von prozessbezogenen Kompetenzen bieten sich insbesondere Themen mit einem Schwerpunkt im Basiskonzept Stoff- und Energieumwandlung für eine experimentelle Erschließung an. Themen der Humanbiologie sowie ökologische Themen wiederum berühren in besonderem Maße den Kompetenzbereich Bewertung, während der Kompetenzbereich Kommunikation in praktisch allen Themenbereichen anschlussfähig ist. Im Sinne eines erfolgreichen Kompetenzerwerbs ist darauf zu achten, dass sowohl inhaltsbezogene wie auch prozessbezogene Kompetenzen möglichst mehrfach eingeübt werden. Gerade die Unterschiedlichkeit der Verknüpfung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen fördert die Fähigkeit, biologiespezifische Arbeitsmethoden und Denkweisen auch auf neue, unbekannte Fragestellungen zu übertragen.

Die konkrete Umsetzung in Form eines schuleigenen Arbeitsplans ist Aufgabe der Fachkonferenz. Hinweise hierzu, ein ausführlich dargestellter Unterrichtsgang mit bereits erfolgter Zuordnung der Kompetenzen sowie weitere mögliche Themenfolgen befinden sich im Anhang dieses Kerncurriculums (A 4, A 5).

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über den Erwerb der inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung.

Leistungen im Unterricht werden in allen Kompetenzbereichen eines Faches festgestellt. Dabei ist zu bedenken, dass die im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, nur in Ansätzen erfassen.

Grundsätzlich ist zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden. In Lernsituationen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Fehler und Umwege dienen den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen ist konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen. Dies schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein.

Ein an Kompetenzerwerb orientierter Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern durch geeignete Aufgaben einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in anspruchsvollen Leistungssituationen ein. Leistungs- und Überprüfungssituationen sollen die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachweisen.

Für eine transparente Leistungsbewertung sind den Lernenden die Beurteilungskriterien rechtzeitig mitzuteilen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Beiträge für die Beurteilung maßgeblich ist. Die Schülerinnen und Schüler weisen ihren Kompetenzerwerb durch schriftliche Arbeiten (Klausuren) und durch Mitarbeit im Unterricht nach. Ausgehend von der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer persönlichen Lernfortschritte sind die Ergebnisse der Klausuren und die Mitarbeit im Unterricht zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Im Laufe des Schulhalbjahres sind die Lernenden mehrfach über ihren aktuellen Leistungsstand zu informieren.

Zur Mitarbeit im Unterricht (mündliche und andere fachspezifische Leistungen) zählen z. B.:

- sachbezogene und kooperative Teilnahme am Unterrichtsgespräch,
- Erheben relevanter Daten (z. B. Informationen sichten, gliedern und bewerten, in unterschiedlichen Quellen recherchieren, Interviews und Meinungsumfragen durchführen),
- Planen, Durchführen und Auswerten von Experimenten,
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokolle, Arbeitsmappen, Materialdossiers, Portfolios),
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. Referate, Vorstellung eines Thesenpapiers, Erläuterung eines Schaubildes, Darstellung von Arbeitsergebnissen),

- verantwortungsvolle Zusammenarbeit im Team (z. B. planen, strukturieren, reflektieren, präsentieren),
- Umgang mit Medien und anderen fachspezifischen Hilfsmitteln,
- Anwenden und Ausführen fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Anfertigen von schriftlichen Ausarbeitungen,
- mündliche Überprüfungen und kurze schriftliche Lernkontrollen,
- häusliche Vor- und Nachbereitung,
- freie Leistungsvergleiche (z. B. Teilnahme an Schülerwettbewerben).

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So finden neben methodisch-strategischen auch sozial-kommunikative Leistungen Berücksichtigung.

In der Qualifikationsphase werden die Schülerinnen und Schüler an das in den EPA formulierte Niveau herangeführt.⁵

Prüfungsaufgaben bzw. Klausuren werden zum Nachweis erworbener inhalts- und prozessbezogener Kompetenzen eingesetzt, dabei müssen die gestellten Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Es empfiehlt sich, Klausuren unter ein zusammenfassendes Thema zu stellen, dieses zu untergliedern und die Teilaufgaben so auszurichten, dass sie möglichst unabhängig von Ergebnissen vorausgegangener Aufgabenteile lösbar sind. Klausuren sind materialgebunden. Die Teilaufgaben sollen so zusammengestellt werden, dass verschiedene im Unterricht vermittelte Kompetenzen überprüft und die drei Anforderungsbereiche berücksichtigt werden. Dabei liegt der Schwerpunkt im Anforderungsbereich II, den Anforderungsbereich I gilt es stärker zu berücksichtigen als den Anforderungsbereich III. Die Aufgaben müssen dabei auf den jeweiligen Unterrichtsstand bezogen sein. Alle Hilfsmittel, die in der Abiturprüfung benutzt werden sollen, müssen im Unterricht und in den Klausuren mehrfach verwendet worden sein.

Zur Ermittlung der Gesamtzensur sind die Ergebnisse der Klausuren und die Bewertung der Mitarbeit im Unterricht heranzuziehen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten und 50% nicht überschreiten.

⁵ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Biologie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 5.2.2004)

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen schuleigenen Arbeitsplan, der regelmäßig, auch vor dem Hintergrund interner und externer Evaluation, zu überprüfen und weiterzuentwickeln ist. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des Faches bei.

Die Fachkonferenz

- erarbeitet Themen bzw. Unterrichtseinheiten, die den Erwerb der erwarteten Kompetenzen ermöglichen und beachtet ggf. vorhandene regionale Bezüge,
- stimmt die schuleigenen Arbeitspläne der Einführungsphase auf die Arbeitspläne der abgebenden Schulformen ab,
- legt die zeitliche Zuordnung von Kompetenzen und Themen innerhalb der Schulhalbjahre fest,
- benennt in Absprache mit den Fachlehrerinnen und Fachlehrern die Halbjahresthemen,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des schuleigenen Arbeitsplans heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- entscheidet, welches Schulbuch eingeführt werden soll, und trifft Absprachen über geeignete Materialien und Medien, die den Aufbau der Kompetenzen fördern,
- erarbeitet Konzepte zur Aktualisierung und Weiterentwicklung der experimentellen Ausstattung unter besonderer Berücksichtigung von Schülerexperimenten,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien,
- berät über individuelle Förderkonzepte und Maßnahmen zur Binnendifferenzierung,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und fachbezogener Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Lernkontrollen und ihrer Bewertung,
- bestimmt das Verhältnis von schriftlichen, mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen bei der Festlegung der Gesamtbewertung,
- initiiert und fördert Anliegen des Faches bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (z. B. Nutzung außerschulischer Lernorte, Besichtigungen, Projekte, Teilnahme an Wettbewerben),
- entwickelt ein Fortbildungskonzept für die Fachlehrkräfte und informiert sich über Fortbildungsergebnisse,
- wirkt mit an Konzepten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in Hochschule und Beruf.

Anhang

A 1 Operatoren für die Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik)

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie bezeichnen als Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die vom Prüfling bei der Bearbeitung von Prüfungsaufgaben ausgeführt werden sollen.

Operatoren werden durch den Kontext der Prüfungsaufgabe erst konkretisiert bzw. präzisiert: durch die Formulierung bzw. Gestaltung der Aufgabenstellung, durch den Bezug zu Textmaterialien / Abbildungen bzw. Problemstellungen, durch die Zuordnung zu Anforderungsbereichen im Erwartungshorizont. Aufgrund dieser vielfältigen wechselseitigen Abhängigkeiten lassen sich Operatoren zumeist nicht präzise einzelnen Anforderungsbereichen zuschreiben.

Operator	Beschreibung der erwarteten Leistung
abschätzen	durch begründetes Überlegen Näherungswerte angeben
analysieren	wichtige Bestandteile oder Eigenschaften auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten
anwenden	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen
aufbauen eines Experiments	Objekte und Geräte zielgerichtet anordnen und kombinieren
aufstellen einer Hypothese	eine begründete Vermutung auf der Grundlage von Beobachtungen, Untersuchungen, Experimenten oder Aussagen formulieren
aufstellen einer Reaktionsgleichung	vorgegebene chemische Informationen in eine Reaktionsgleichung übersetzen
auswerten	Daten, Einzelergebnisse oder andere Elemente in einen Zusammenhang stellen und ggf. zu einer Gesamtaussage zusammenführen
begründen	Sachverhalte auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Beziehungen von Ursachen und Wirkung zurückführen
berechnen	Numerische Ergebnisse von einem Ansatz ausgehend gewinnen
beschreiben	Strukturen, Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig mit eigenen Worten wiedergeben
bestätigen	die Gültigkeit einer Aussage (z. B. einer Hypothese, einer Modellvorstellung, eines Naturgesetzes) zu einem Experiment, zu vorliegenden Daten oder zu Schlussfolgerungen feststellen
beurteilen / Stellung nehmen	zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen

Operator	Beschreibung der erwarteten Leistung
bewerten	einen Gegenstand an erkennbaren Wertkategorien oder an bekannten Beurteilungskriterien messen
darstellen	Sachverhalte, Zusammenhänge, Methoden etc. strukturiert und ggf. fachsprachlich wiedergeben
deuten	Sachverhalte in einen Erklärungszusammenhang bringen
diskutieren / erörtern	Argumente, Sachverhalte und Beispiele zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen
dokumentieren (in Zusammenhang mit dem GTR/CAS)	Bei Verwendung eines elektronischen Rechners den Lösungsweg nachvollziehbar darstellen
durchführen eines Experiments	an einer Experimentieranordnung zielgerichtete Messungen und Änderungen vornehmen oder eine Experimentieranleitung umsetzen
entwickeln	Sachverhalte und Methoden zielgerichtet miteinander verknüpfen: eine Hypothese, eine Skizze, ein Experiment, ein Modell oder eine Theorie schrittweise weiterführen und ausbauen
erklären	einen Sachverhalt nachvollziehbar und verständlich zum Ausdruck bringen mit Bezug auf Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Ursachen
erläutern	einen Sachverhalt durch zusätzliche Informationen veranschaulichen und verständlich machen
ermitteln	einen Zusammenhang oder eine Lösung finden und das Ergebnis formulieren
herleiten	aus Größengleichungen durch mathematische Operationen begründet eine Bestimmungsgleichung einer naturwissenschaftliche Größe erstellen
nennen	Elemente, Sachverhalte, Begriffe, Daten ohne Erläuterungen angeben
ordnen	vorliegende Objekte oder Sachverhalte in Kategorien einordnen
planen eines Experiments	zu einem vorgegebenen Problem eine Experimentieranordnung finden oder zu einem vorgegebenen Problem eine Experimentieranleitung erstellen
protokollieren	Beobachtungen oder die Durchführung von Experimenten zeichnerisch bzw. fachsprachlich richtig wiedergeben
skizzieren	Sachverhalte, Strukturen oder Ergebnisse auf das Wesentliche reduziert grafisch übersichtlich darstellen
überprüfen / prüfen	Sachverhalte oder Aussagen an Fakten oder innerer Logik messen und eventuelle Widersprüche aufdecken
verallgemeinern	aus einem erkannten Sachverhalt eine erweiterte Aussage formulieren
vergleichen	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen
zeichnen	eine anschauliche und hinreichend exakte grafische Darstellung beobachtbarer oder gegebener Strukturen anfertigen
zusammenfassen	das Wesentliche in konzentrierter Form herausstellen

A 2 Themenbereiche der Einheitlichen Prüfungsanforderungen⁶

Die den Biologieunterricht kennzeichnenden und für die Abiturprüfung verbindlichen fachlichen Inhalte können aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden; hieraus resultiert die folgende Gliederung in Themenbereiche, Basiskonzepte und Reflexionselemente.

Diese Perspektiven sind untereinander verflochten und als solche gemeinsame Basis des Biologieunterrichts. Mit den Kompetenzen der Qualifikationsphase werden alle Pflichtbereiche (A, B und C) abgedeckt, die durch die EPA vorgegeben sind.

Die folgende Darstellung stellt unterschiedliche biologische Herangehensweisen und Denkstrukturen in den Vordergrund, die schwerpunktmäßig mit bestimmten fachbezogenen Inhalten verbunden sind:

- Themen zur Physiologie, Zellbiologie und Molekularbiologie betonen das Denken in Funktionszusammenhängen,
- Themen zur Ökologie und Nachhaltigkeit betonen das Denken in vernetzten Systemen,
- Themen zur Evolution und zu Zukunftsfragen betonen das Denken in Entwicklungsprozessen bzw. in zeitlichen Dimensionen.

Die Themenbereiche unterscheiden sich im Umfang. Sie sind weder Vorgaben für Unterrichtsverläufe noch für Halbjahresthemen. Sie fokussieren vielmehr die Aufgabenstellung für die Abiturprüfung auf das Verständnis und die Darstellung fachlicher Inhalte aus unterschiedlichen Perspektiven.

A. Funktionszusammenhänge und deren molekulare Grundlagen – Themen aus der Physiologie, Zellbiologie, Genetik

Von makroskopisch sichtbaren über mikroskopische zu molekularen Zusammenhängen: In einer immer tiefer gehenden Analyse der Ursache-Wirkungsbeziehungen werden Denkprozesse auf verschiedenen Ebenen und hieraus abgeleitete Einsichten in komplexe Zusammenhänge bearbeitet.

Zum Themenbereich Funktionszusammenhänge gehören:

- Bau und Funktion von Zellen, Geweben und Organen; funktionsbezogene Differenzierungen,
- Kommunikation zwischen Zellen,
- neuronale Informationsverarbeitung, Wahrnehmung,
- Grundlagen der molekularen Genetik,
- Stoff- und Energiewechsel: Notwendigkeit und Wege der Energieumwandlung, Assimilation und Dissimilation im Zusammenhang von zellulären Strukturen und Organismus,
- Molekulare Steuerung von Stoffwechsel: Enzymatik,
- Anwendungen moderner biologischer Erkenntnisse und Methoden, z. B. Gentechnologie, Reproduktionsbiologie, Biotechnologie.

⁶ Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Biologie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 5.2.2004) S. 8f.

B. Vernetzte Systeme – Ökologie und Nachhaltigkeit

Die Ökologie thematisiert die Wechselwirkungen zwischen Organismus und Umwelt sowie die Beziehungsgefüge zwischen den Organisationsebenen Population und Ökosystem. Dazu gehört auch das Verhältnis von Mensch und Natur.

Zum Themenbereich Ökologie und Nachhaltigkeit gehören:

- Untersuchung und Analyse eines Ökosystems, z. B. Bestandsuntersuchungen, Messverfahren,
- Ökologische Faktoren, Biotop und Biozönose,
- Artenvielfalt und Populationsentwicklungen,
- Stoffkreisläufe und Energiefluss,
- Menschen und Ökosysteme: Beeinflussung von Ökosystemen und deren Folgen, Konsequenzen für den Menschen und die Menschheit.

C. Entwicklungsprozesse – Evolution und Zukunftsfragen –

In der Evolution spiegeln sich die Vielfalt der Lebewesen und deren Wechselwirkungen wider. Betrachtungen zur Evolution beleuchten die Entstehung und das Werden des Lebens als stammesgeschichtlichen Prozess und vermitteln die Einsicht, dass wir Menschen Teil der Evolution sind. Dazu gehören auch Fragen zur zukünftigen Entwicklung des Lebens auf der Erde.

Zum Themenbereich Evolution und Zukunftsfragen gehören:

- Stammesgeschichte, Verwandtschaftsbeziehungen, Systematik,
- Entstehung der Formen und Arten, Variabilität und Einnischung,
- Anpasstheit, auch soziobiologische Fragestellungen,
- Evolutionstheorien, Bewertung ihrer Aussagekräfte,
- Herkunft und Zukunft des Menschen.

A 3 Anforderungsbereiche im Fach Biologie⁷

Allgemeine Hinweise

Die Anforderungsbereiche unterscheiden sich vor allem im Grad der Selbstständigkeit bei der Bearbeitung der Aufgaben sowie im Grad der Komplexität der gedanklichen Verarbeitungsprozesse und stellen damit eine Abstufung in Bezug auf den Anspruch der Aufgabe dar.

Der Grad der Selbstständigkeit bei der Bearbeitung der Aufgaben zeigt sich im Fach Biologie z. B. in der differenzierten Nutzung von Methoden der Erkenntnisgewinnung, in der Anwendung von Basis Konzepten sowie im Einbringen von Reflexionselementen.

Der Grad der Komplexität der gedanklichen Verarbeitung wird im Fach Biologie vor allem deutlich beim Umgang mit verschiedenen Organisationsebenen (z. B. Ebene der Moleküle, der Zellen, der Organismen, der Populationen, des Ökosystems). Um zu einer ganzheitlichen Vorstellung zu gelangen, können Prüflinge die für die Analyse und für das Verständnis eines Sachverhaltes relevanten Organisationsebenen wählen und ggf. zwischen ihnen wechseln, um auf der Basis verschiedener Einzelergebnisse zu einer umfassenden Modellvorstellung zu gelangen. Werden einzelne Forschungsergebnisse vorgegeben, können die Prüflinge die hieraus abzuleitenden Erkenntnisse als Ausschnitt aus einem komplexen Sachzusammenhang einschätzen und darstellen.

Die Reproduktion einfacher Inhalte wird dem Anforderungsbereich I zugeordnet, während die selbstständige Anwendung von Fachmethoden und die Herstellung neuer Kontexte auf den Anforderungsbereich II verweist. Die eigenständige Planung und deren Umsetzung gehören zum Anforderungsbereich III.

Fachspezifische Beschreibungen

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Verfügbarkeit von Daten, Fakten, Regeln, Formeln, mathematischen Sätzen usw. aus einem begrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang,
- die Beschreibung und Verwendung erlernter und eingeübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Im Fach Biologie gehören dazu

- die Reproduktion von Basiswissen (Kenntnisse von Fakten, Zusammenhängen und Methoden),
- die Nutzung bekannter Methoden und Modellvorstellungen in vergleichbaren Beispielen,
- die Entnahme von Informationen aus Fachtexten und Umsetzen der Informationen in einfache Schemata (Stammbäume, Flussdiagramme o. ä.),
- die schriftliche Darstellung von Daten, Tabellen, Diagrammen, Abbildungen mithilfe der Fachsprache,
- die Beschreibung makroskopischer und mikroskopischer Beobachtungen,

⁷ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Biologie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 5.2.2004) 14f.

- die Beschreibung und Protokollierung von Experimenten,
- das Experimentieren nach Anleitung und die Erstellung mikroskopischer Präparate,
- die sachgerechte Benutzung bekannter Software.

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 neuartige Fragestellungen, veränderte Sachzusammenhänge oder abgewandelte Verfahrensweisen.

Im Fach Biologie gehören dazu

- die Anwendung der Basiskonzepte in neuartigen Zusammenhängen,
- die Übertragung und Anpassung von Modellvorstellungen,
- die sachgerechte, eigenständig strukturierte und Aufgaben bezogene Darstellung komplexer biologischer Abläufe im Zusammenhang einer Aufgabenstellung,
- die Auswahl bekannter Daten, Fakten und Methoden zur Herstellung neuer Zusammenhänge,
- die gezielte Entnahme von Informationen aus vielschichtigen Materialien oder einer wissenschaftlichen Veröffentlichung unter einem vorgegebenen Aspekt,
- die abstrahierende Darstellung biologischer Phänomene wie die zeichnerische Darstellung und Interpretation eines nicht bekannten mikroskopischen Präparats,
- die Anwendung bekannter Experimente und Untersuchungsmethoden in neuartigen Zusammenhängen,
- die Auswertung von unbekanntem Untersuchungsergebnissen unter bekannten Aspekten,
- die Beurteilung und Bewertung eines bekannten biologischen Sachverhalts,
- die Unterscheidung von Alltagsvorstellungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Der Anforderungsbereich III umfasst

- planmäßiges und kreatives Bearbeiten vielschichtiger Problemstellungen mit dem Ziel, selbstständig zu Lösungen, Deutungen, Wertungen und Folgerungen zu gelangen,
- bewusstes und selbstständiges Auswählen und Anpassen geeigneter erlernter Methoden und Verfahren in neuartigen Situationen.

Im Fach Biologie gehören dazu

- die Entwicklung eines eigenständigen Zugangs zu einem biologischen Phänomen, z. B. die Planung eines geeigneten Experimentes oder Gedankenexperimentes,
- die selbstständige, zusammenhängende Verarbeitung verschiedener Materialien unter einer selbstständig entwickelten Fragestellung,
- die Entwicklung eines komplexen gedanklichen Modells bzw. eigenständige Modifizierung einer bestehenden Modellvorstellung,

- die Entwicklung fundierter Hypothesen auf der Basis verschiedener Fakten, experimenteller Ergebnisse, Materialien und Modelle,
- die Reflexion biologischer Sachverhalte in Bezug auf das Menschenbild,
- die materialbezogene und differenzierte Beurteilung und Bewertung biologischer Anwendungen,
- die Argumentation auf der Basis nicht eindeutiger Rohdaten: Aufbereitung der Daten, Fehleranalyse und Herstellung von Zusammenhängen,
- die kritische Reflexion biologischer Fachbegriffe vor dem Hintergrund komplexer und widersprüchlicher Informationen und Beobachtungen.

A 4 Anregungen für die Umsetzung

Das Kerncurriculum Biologie gibt den Fachkonferenzen einen großen Spielraum bei der Entwicklung eigener Unterrichtseinheiten (UE) und der Setzung von Schwerpunkten auf bestimmte Kompetenzen. Allerdings muss gewährleistet sein, dass die im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen tatsächlich vollständig erfasst werden und im Sinne eines nachhaltigen Kompetenzerwerbs auch möglichst mehrfach in vielfältigen Zusammenhängen Anwendung finden. Deshalb muss die Planung eines schuleigenen Arbeitsplans jeweils die gesamte Einführungsphase bzw. die gesamte Qualifikationsphase im Blick behalten.

Die Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung des Kerncurriculums auf Schulebene bleiben auch nach der Erstellung eines schulinternen Arbeitsplans vielfältig. Die Fachkonferenz kann den Fachkolleginnen und -kollegen Spielraum in der konkreten Unterrichtsgestaltung und der Themenwahl lassen, sofern der Erwerb der im schuleigenen Arbeitsplan festgelegten Kompetenzen im festgelegten Jahrgang gesichert bleibt. Die erwarteten Kompetenzen sind als Regelanforderungen auf Grundlage der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO)⁸ formuliert. Bei einer abweichenden Verteilung der Stunden oder einer abweichenden Gesamtstundenzahl sind auf Grundlage des Kerncurriculums von der Fachkonferenz Anpassungen vorzunehmen.

Planung eines Unterrichtsgangs

Der Biologieunterricht ermöglicht den Erwerb von Kompetenzen, die für eine vertiefte biologisch-naturwissenschaftliche Bildung erforderlich sind. Kompetenzen sind jedoch nicht nur an Kompetenzbereiche, sondern immer auch an fachlich orientierte Themenbereiche (A 2) gebunden. Themenbereiche⁹ systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Biologieunterricht der Einführungs- und der Qualifikationsphase verbindlichen Kompetenzen und liefern Hinweise für die Strukturierung des Biologieunterrichts. Die Themenbereiche unterscheiden sich naturgemäß in ihrem Umfang. Daher kann gegebenenfalls ein Themenbereich mit einem Kursthema übereinstimmen oder sich über mehrere Kurshalbjahre erstrecken. Es gibt auch die Möglichkeit, bestimmte Themenbereiche oder Teilaspekte von Themenbereichen zu einem Kursthema zu kombinieren.

Die Halbjahresthemen bzw. Unterrichtseinheiten sollen so kombiniert werden, dass alle Kompetenzen des Kerncurriculums abgedeckt werden. Insgesamt ist der Unterricht im Sekundarbereich II nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten ausdifferenzierten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern er soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüber hinausgehende zusätzliche Kompetenzen zu erwerben.

Im dargestellten Beispiel für einen Unterrichtsgang wird eine Möglichkeit für die zeitgerechte Entwicklung der Kompetenzen im Unterricht vorgestellt. In dem verbleibenden Zeitraum bleiben Möglichkeiten zur vertiefenden Entwicklung der Kompetenzen an selbst gewählten Inhalten.

⁸ Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) vom 17. Februar 2005 in der jeweils gültigen Fassung

⁹ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Biologie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. 12. 1989 i. d. F. vom 5. 2. 2004) S. 8f.

Die Unterrichtseinheiten, aus denen ein Kursthema zusammengestellt wird, sollten nach Möglichkeit folgende Kriterien aufweisen:

Die Unterrichtseinheit ...

- leistet einen Beitrag zum Grundverständnis des Faches und seiner Basiskonzepte.
- bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die erworbenen Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen ihrer Lebenswelt zu erfahren und damit ihre Sinnhaftigkeit zu erkennen.
- eignet sich für den Erwerb vielfältiger prozessbezogener Kompetenzen.
- erlaubt die horizontale Vernetzung zu Aspekten außerhalb der Biologie (z. B. zu Aspekten aus anderen Naturwissenschaften oder Fächern wie Deutsch, Sport, Gesellschaftswissenschaften und Religion).
- lässt sich fachlich so aufbereiten, dass sie den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten für einen möglichst selbstgesteuerten Lernprozess bieten.
- ist schülerrelevant (Bewältigung des eigenen Alltags).
- fördert kumulatives und nachhaltiges Lernen.

Bei der Gestaltung eines schuleigenen Arbeitsplans und der Entwicklung von Unterrichtseinheiten kann auch von einer inhaltsbezogenen Kompetenz ausgegangen werden. In diesem Fall ist folgende Vorgehensweise sinnvoll:

1. Auswahl der ausdifferenzierten (inhaltsbezogenen) Kompetenz
2. Festlegung möglicher Fachinhalte
3. Auswahl von prozessbezogenen Kompetenzen, die mit diesen Themenbereichen schwerpunktmäßig gekoppelt werden können
4. Zusammenstellung möglicher darauf aufbauenden inhaltsbezogenen Kompetenzen
5. Festlegung einer konkreten Unterrichtseinheit
6. Daraus ableitbare mögliche Ausdifferenzierung der Unterrichtseinheit (auch durch zusätzliche Aspekte)
7. Wiederholung der Schritte 1 - 6 für die weitere Planung von Unterrichtseinheiten
8. Überprüfung auf vollständige Erfassung aller Kompetenzen für die Qualifikationsphase (bzw. für die Einführungsphase)

A 5 Beispiele für Unterrichtssequenzen

Durch die Kompetenzorientierung im Biologieunterricht ist eine große Vielfalt bei der Gestaltung von Unterrichtseinheiten möglich. Nachfolgend wird an einem Beispiel für einen möglichen Unterrichtsgang ausführlich aufgezeigt, wie die zeitgerechte Entwicklung der Kompetenzen im Unterricht ermöglicht wird. Innerhalb dieses beispielhaften Unterrichtsgangs werden auch über die im Kerncurriculum formulierten Kompetenzen hinausgehende Aspekte aufgezeigt, um einen thematisch schlüssigen Unterrichtsgang zu gewährleisten. Dabei wird auch der Möglichkeit zur vertiefenden Entwicklung der Kompetenzen an selbst gewählten Inhalten Rechnung getragen. An weiteren nur zusammenfassend dargestellten möglichen Unterrichtsgängen wird aufgezeigt, wie Fachkonferenzen den großen Spielraum bei der Entwicklung eigener Unterrichtseinheiten nutzen können.

Die im Anschluss an den ausführlich dargestellten Unterrichtsgang abgedruckten Tabellen¹⁰ stellen eine Planungshilfe für die Entwicklung eines schuleigenen Arbeitsplans dar, indem prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen zu möglichen Semesterthemen der Einführungsphase bzw. der Qualifikationsphase verknüpft werden. Aus der Reihenfolge der aufgeführten Kompetenzen innerhalb eines Semesterthemas lässt sich keine chronologische Stundenabfolge ableiten. Die vorgeschlagenen Umsetzungen erlauben unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und weitergehende Vertiefungen, die von der Fachkonferenz festzulegen sind. Diese sollten vorwiegend unter den Aspekten Aktualität, Schulstandort und Kompetenzvertiefung bestimmt werden.

Vorschlag für einen möglichen Unterrichtsgang

Einführungsphase:

Unterrichtseinheit 1 „Bau und Funktion von Biomembranen“

Die Zelle wird als Grundbaustein des Lebens angesehen. In der Unterrichtseinheit „Bau und Funktion von Biomembranen“ sind deshalb naturwissenschaftliche Fragestellungen zum Bau und zur Funktion von Biomembranen, aber auch zu zellulären Vorgängen im Plasma und an Biomembranen und zur Struktur und Funktion bestimmter Zellorganellen Schwerpunkte. Ein Verständnis dieser Zusammenhänge bildet die Grundlage für viele biologische Themengebiete. Diese Unterrichtseinheit ermöglicht in besonderem Maße die Einübung fachspezifischer Qualifikationen, wie zum Beispiel die experimentelle Erschließung der Eigenschaften von Membranbestandteilen, die Interpretation elektronenmikroskopischer Bilder sowie die Arbeit mit Modellen. Ausgehend vom elektronenmikroskopischen Bau der prokaryotischen und der eukaryotischen Zelle erfolgt die Erarbeitung der Struktur und Funktion von Zellmembranen. Dabei wird auch die Bedeutung der Zellkompartimentierung für die Bildung unterschiedlicher Reaktionsräume betrachtet. Im Anschluss an die die experimentelle Erarbeitung von Diffusion und Osmose sowie deren Bedeutung für den Stofftransport durch Biomembranen stehen der Wasserhaushalt der Zelle und damit die Vorgänge bei der Plasmolyse und Deplasmolyse im Zentrum des Unterrichts.

¹⁰ Die Tabellen mit den Kompetenzen stehen als word-Dokument auf dem Niedersächsischen Bildungsserver zum Download zur Verfügung.

Unterrichtseinheit 2 „Realisierung der genetischen Information“

In dieser Unterrichtseinheit wird der prinzipielle Weg der Informationsübertragung von der DNA zum Protein betrachtet. In einzelnen Fällen lässt sich dieser Weg sogar bis zum Merkmal verfolgen. Ausgehend von der Bedeutung des Zellkerns wird die Struktur der DNA als Erbsubstanz anhand der Experimente von Griffith und Avery erarbeitet. Nach der Verdeutlichung der Erbgleichheit bei Zellen stehen die Realisierung der genetischen Information und damit die Übersetzung der DNA-Sequenz in eine Aminosäuresequenz sowie der Zusammenhang von Genen, Genprodukten und der Ausprägung von Merkmalen sowie DNA-Mutationen und ihre Auswirkungen auf das Genprodukt im Mittelpunkt des Unterrichts. Beeinträchtigungen im Stoffwechsel des lebenden Organismus lassen sich somit als Resultat zellulärer Ursache-Wirkungsbeziehungen beschreiben. Genetisch bedingte Krankheiten können anschließend mit Kenntnissen über Fehlsteuerungen von Stoffwechselprozessen erklärt werden (z. B. Mukoviszidose, PKU, Sichelzellanämie). Auf der Grundlage molekulargenetischer Forschungsexperimente lassen sich moderne und zukunftsorientierte Methoden zur Behandlung von Krankheiten entwickeln und verstehen. Die gesellschaftlich-ethische Bedeutung genetischer Forschungsergebnisse, Verfahren und Techniken wird für die Schülerinnen und Schüler somit nachvollziehbar und beurteilbar. Am Beispiel der pränatalen Diagnostik (PND) führen die Schülerinnen und Schüler abschließend eine ethische Analyse durch, wägen dabei Argumente ab, unterscheiden deskriptive von normativen Aussagen und begründen Handlungsoptionen.

Qualifikationsphase: Kursfolge A (im Kurs auf erhöhtem Niveau)

1. Kurshalbjahr: „Sportbiologie“

Unterrichtseinheit 1 „Enzyme als Biokatalysatoren“

Im Rückgriff auf die Einführungsphase werden im Rahmen dieser Unterrichtseinheit wesentliche Enzymeigenschaften experimentell erarbeitet, z. B. Wirkungs- und Substratspezifität sowie Temperatur- und pH-Abhängigkeit. Die experimentellen Ergebnisse finden ihre Erklärung im Aufbau der Enzyme (Primär-, Sekundär- und Tertiärstruktur, aktives Zentrum).

Unterrichtseinheit 2 „Energistoffwechsel und Sport“

Im Mittelpunkt stehen bei der Erarbeitung der Vorgänge bei der Dissimilation die grundlegenden Prinzipien, z. B. ATP-Bildung, Ablauf von Redoxreaktionen, Reaktionszyklen, Fließgleichgewicht. Um den Blick für den Gesamtorganismus zu erhalten, wird der Weg von der makroskopischen über die mikroskopische bis zur biochemischen Ebene beschrritten. Ausgehend von Befunden zur Atmung bei körperlicher Anstrengung des untrainierten und trainierten Menschen werden die Notwendigkeit zur Energiebereitstellung sowie der Sauerstofftransport im Blut erarbeitet. In der Folge stehen der Bau und die Funktion der Mitochondrien, die Grundprinzipien von Stoffwechselwegen bei der Glykolyse, der oxidativen Decarboxylierung und dem Citratzyklus sowie die ATP-Synthese im Mitochondrium im Fokus des Unterrichts. Die Vernetzung der energiebereitstellenden Prozesse und die Bedeutung von Stoffwechseldrehscheiben lassen sich am Beispiel der Vorgänge in Muskeln bei Belastung aufzeigen.

Regelungsvorgänge im energieliefernden Stoffwechsel können in diesem Zusammenhang exemplarisch auf der Ebene von Enzymen und der hormonellen Beeinflussung des Kohlenhydratstoffwechsels erarbeitet werden. Signaltransduktion wird damit erstmals in der Qualifikationsphase am Beispiel der Hormone, die den Glucosehaushalt regeln (Glucose-Homöostase), entwickelt. Die Wirkung einer speziellen Ernährung und die Auswirkung von Doping werden abschließend diskutiert.

Unterrichtseinheit 3 „Enzyme nach Maß und Bedarf – Regulation der Genaktivität“

Hier wird Signaltransduktion im Kontext der Zellzyklus-Kontrolle aus dem vorhergehenden Unterrichtseinheit aufgegriffen und weiterentwickelt. Es werden die Regulation der Genaktivität der Proteinbiosynthese bei Eukaryoten sowie Modelle zur differentiellen Genaktivität und zur funktionellen Struktur der Chromosomen behandelt, bevor epigenetische Effekte im Zentrum des Unterrichts stehen, die eine unmittelbare stoffwechselbiologische Regulation durch Umwelteinflüsse erlauben. Mit der Thematisierung der „Omics“ wird das regulatorische Zusammenspiel auf der Ebene der Gene, der Proteine und der Stoffwechselprodukte erarbeitet. In diesem Zusammenhang wird auch auf die DNA-Chip-Technologie zur Analyse der Genaktivität eingegangen. Fehler in der Signaltransduktion und den intrazellulären Signalwegen können die Entstehung bestimmter maligner Tumore begünstigen. Im Anschluss werden die Kontrolle des Zellzyklus und das Wachstum von Tumoren als Verlust dieser Kontrolle thematisiert.

2. Kurshalbjahr: „Ökologie und nachhaltige Zukunft“

Unterrichtseinheit 4 „Grüne Pflanzen als Produzenten“

Analog zur Zellatmung stehen bei der Thematisierung der Fotosynthese erneut grundlegende Prinzipien (z. B. ATP-Bildung, Ablauf von Redoxreaktionen, Reaktionszyklen, Fließgleichgewicht) im Zentrum des Unterrichts. Ausgehend von der Bedeutung der Fotosynthese für Lebewesen wird mit der Erarbeitung des Blattbaus, des Chloroplasten, der relevanten Fotosynthesepigmente sowie der Primär- und Sekundärreaktionen der Weg von der makroskopischen über die mikroskopische bis zur molekularen Ebene besprochen. Nachfolgend wird die Abhängigkeit der Fotosynthese von verschiedenen abiotischen Faktoren erarbeitet, bevor die Angepasstheit von Pflanzen an trockene Lebensräume untersucht wird.

Unterrichtseinheit 5 „Umweltfaktoren und Ökologische Potenz“

Die Angepasstheit an bestimmte Lebensräume aufgreifend geben die Ermittlung und Analyse ökologischer Toleranzen einen Einblick in die Ursachen von Verteilung und Häufigkeit der Organismen. Die Struktur des Lebensraumes und der Rahmen der Umweltänderungen beeinflussen die Reaktionen der Organismen (z. B. Verhaltensreaktionen, physiologische Reaktionen, morphologische Reaktionen). Eine selbst durchgeführte Bestandsaufnahme in einem schulnahen Ökosystem schafft die Grundlage für die Einsicht in die Komplexität solcher Systeme. Wichtig ist, die Arten- und Formenkenntnis zu erweitern. Bei der Bestandsaufnahme werden Methoden wie Bestimmungsübungen, physikalisch-chemische Untersuchungen und Vegetationsaufnahmen eingeübt.

Unterrichtseinheit 6 „Wechselwirkungen zwischen Lebewesen“

Anhand ihrer Untersuchungsergebnisse erstellen die Schülerinnen und Schüler Nahrungsnetze, die durch Literaturdaten ergänzt werden können. Aus den qualitativen Aussagen zum Nahrungsnetz lassen sich Konkurrenzbeziehungen herleiten. Von der Vielfalt der Wechselbeziehungen (Räuber – Beute, Wirt – Parasit, Symbiose) wird ein Ausschnitt exemplarisch betrachtet. Die Untersuchung der interspezifischen Konkurrenz führt zur Erarbeitung des Konzepts der ökologischen Nische. Im Zusammenhang mit Wachstumsmodellen wird zwischen dichteabhängigen und dichteunabhängigen Faktoren unterschieden. Die Grenzen mathematischer Modelle werden dabei aufgezeigt.

Unterrichtseinheit 7 „Stoffkreislauf und Energiefluss in Ökosystemen“

Nach der Thematisierung des Kohlenstoffkreislaufs zeigen ökologische Pyramiden und Energiebilanzen den hohen Energieverlust von einer Trophieebene zur nächsten (Energieentwertung). Beim Vergleich der Produktivität verschiedener Ökosysteme sollen die Ursachen für deren Unterschiede herausgearbeitet werden. Bei der exemplarischen Erarbeitung eines weiteren Stoffkreislaufes werden auch seine Störungen thematisiert, zum Beispiel: Stickstoffkreislauf – Eutrophierung, Nitratprobleme; Kohlenstoffkreislauf – Treibhauseffekt. Schwerpunktmäßig wird dabei das für das jeweilige Abitur relevante Ökosystem betrachtet.

Unterrichtseinheit 8 „Eingriffe des Menschen in Ökosysteme“

Die Komplexität von Systemzusammenhängen in einem Ökosystem ist die Grundlage für die Bewertung anthropogener Eingriffe in Ökosysteme und deren mögliche Konsequenzen für die Dynamik und vorübergehende Stabilität von Ökosystemen sowie für Biodiversität und Klima. Die Basis für ein zukunftsfähiges ökologisches Verhalten unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit kann damit gelegt werden. Alle biologischen Systeme unterliegen einem ständigen Wandel. Es empfiehlt sich, natürliche und anthropogen verursachte Veränderungen in Ökosystemen an einem Beispiel aus dem regionalen Umfeld zu betrachten, im regionalen Umfeld zu handeln und in Orientierung am Nachhaltigkeitsprinzip zu reflektieren. Um den Blick für globale Zusammenhänge und zu erwartende Entwicklungen zu öffnen, werden z. B. die Versauerung der Ozeane, die Bedeutung und der Schutz der Biodiversität, die nachhaltige Landnutzung oder Neobiota thematisiert.

3. Kurshalbjahr: „Kommunikation in biologischen Systemen“

Unterrichtseinheit 9 „Neuronale Informationsverarbeitung“

Zum Verständnis der Informationsprozesse sollen in dieser Unterrichtseinheit Strukturen und Vorgänge auf den verschiedenen Systemebenen erarbeitet und in Beziehung gesetzt werden. Eine vertiefende Erarbeitung von Reizaufnahme, Erregungsbildung und Erregungsweiterleitung bildet die Grundlage für Einblicke in die Arbeitsweise von Nervensystem und Gehirn. In dieser Unterrichtseinheit geht es weiterhin um den Aufbau, die Funktion und Verschaltung von Neuronen sowie um die molekularen Grundlagen der Informationsverarbeitung. Folgende Aspekte werden aufeinander aufbauend im Unterricht erarbeitet: Bau und Funktion von Neuronen, Reiz, Erregung, Erregungsleitung, Ionenvorgänge an den Membranen, Modellversuche zur Membranspannung und Erregungsleitung, Prinzip der Erregungsübertragung an Synapsen, neuronale Verrechnung, Beeinflussung von Nervenzellen durch neuroaktive Stoffe. Unter Rückbezug auf die Arbeitsweise eines Muskels werden die Auswirkungen elektrophysiologischer Potenziale auf die Muskelzelle und den gesamten Skelettmuskel thematisiert.

Unterrichtseinheit 10 „Sinnesorgane – Fenster zur Außenwelt“

Auf allen Ebenen der Sinneswahrnehmung finden Verrechnungen, Verarbeitungen und Bewertungen statt. Nach Erarbeitung der grundlegenden Signaltransduktion vom Reiz zum Aktionspotenzial am Beispiel der Riechsinneszelle werden am Sinnesorgan „Auge“ exemplarisch spezielle Leistungen und Wahrnehmungsphänomene thematisiert, z. B. Farbsehen, räumliches Sehen, räumliches und zeitliches Auflösungsvermögen, optische Täuschungen sowie laterale Inhibition. Der Vergleich der Außenwelterfassung verschiedener Lebewesen und verschiedener Menschen führt zur Unterscheidung von objektiver, subjektiver und intersubjektiver Umwelt und zur Erkenntnis der evolutiv entstandenen überlebensadäquaten Wahrnehmung. Abschließend erfolgt ein Vergleich des Sehvorgangs und der Fotosynthese (Rhodopsin, Chlorophyll, Lichtabsorption und anschließende Stoffwechselprozesse).

Unterrichtseinheit 11 „Stress“

Für das Verständnis der Steuerung physiologischer Prozesse im Organismus sind Kenntnisse zum Aufbau und der Funktion bestimmter neuronaler Bereiche und Hormone erforderlich. Dabei wird auch auf die zellulären Wirkmechanismen von Hormonen eingegangen. In der Unterrichtseinheit Stress sollen das Zusammenspiel von stoffwechsel- und neurophysiologischen Vorgängen sowie die biologische Bedeutung des Phänomens „Kampf-oder-Flucht-Reaktion“ erarbeitet und Konsequenzen für das eigene Verhalten abgeleitet werden (Stressbewältigung und -vermeidung).

4. Kurshalbjahr: „Evolution des Menschen“

Unterrichtseinheit 12 „Evolutionstheorien und Belege für die Synthetische Theorie“

Die wissenschaftspropädeutische Auseinandersetzung mit dem Theoriecharakter der Evolutionslehre ermöglicht eine Einschätzung ihrer Leistung und ihrer Grenzen. Diese Reflexionen sind für ein naturwissenschaftlich fundiertes Weltbild der Schülerinnen und Schüler und ihr Selbstverständnis unerlässlich. Zu Beginn erfolgt daher ausgehend vom natürlichen System der Lebewesen Linnés die Interpretation von Fossilfunden (Homologien, Analogien, Brückentiere), das Belegen von Verwandtschaft durch molekularbiologische Homologien sowie die vergleichende Betrachtung von zentralen Evolutionstheorien. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Stammbäume anhand von ursprünglichen und abgeleiteten Merkmalen und werten molekularbiologische Homologien aus. Die Behandlung der klassischen Evolutionsfaktoren Mutation, Rekombination, Isolation, Selektion, Gendrift und ihre Erweiterung durch ökologische Interaktion, z. B. Koevolution, führt dazu, dass die Evolution als ein andauernder, nicht zielgerichteter Prozess verstanden wird, der die vielfältigen und relativ angepassten Lebensformen hervorbringt. Veränderungen eines Genpools lassen sich durch Modellrechnungen oder Simulationen veranschaulichen. Artbildung wird als Ergebnis der Separation von Genpools dargestellt. Nach der allopatrischen Artbildung wird die sympatrische Artbildung thematisiert, bevor die adaptive Radiation im Zentrum des Unterrichts steht.

Unterrichtseinheit 13 „Biologische und kulturelle Evolution des Menschen“

Die Indizien für eine Evolution des Menschen (z. B. DNA-Sequenzvergleich, Vergleich anatomischer Merkmale, Werkzeuggebrauch) werden im Sinne der synthetischen Evolutionstheorie unter Einbeziehung der genetischen und ökologischen Ebene ausgewertet. Es wird dabei gezeigt, dass das evolutionsbiologische Erklärungsmodell auch für Menschen gilt. Dabei soll deutlich werden, dass die z. T. einander widersprechenden Ansätze bisher noch zu keiner lückenlosen Rekonstruktion der stammesgeschichtlichen Entwicklung des Menschen geführt haben. Zentrale Aspekte dieser Unterrichtseinheit in inhaltlicher Reihenfolge sind: Stellung des Menschen im System der Primaten (vergleichende Betrachtungen anatomischer und molekularbiologischer Befunde bei Mensch und Menschenaffen), Rekonstruktion und Erklärung der stammesgeschichtlichen Entwicklung des Menschen (Stammbäume, evolutive Trends, z. B. Evolution des menschlichen Gehirns), Einblick in die kulturelle Evolution des Menschen (Elterninvestment, evolutive Trends), Vergleich von biologischer und kultureller Evolution des Menschen.

Experi- men- tieren	EG 2.1 entwickeln Fragestellungen und Hypothesen, planen Experimente, führen diese durch und werten sie hypothesenbezogen aus.	X	X		X	X					X		X	
	EG 2.2 diskutieren Fehlerquellen bei Experimenten (fehlender Kontrollansatz).	X			X	X								
Mit Modellen arbeiten	EG 3.1 erläutern biologische Sachverhalte mithilfe von Modellen.	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	
	EG 3.2 wenden Modelle an, erweitern sie und beurteilen die Aussagekraft und Gültigkeit.	X	X		X		X	X		X			X	
	EG 3.3 <i>erklären biologische Phänomene mithilfe von Kosten-Nutzen-Analysen (reproduktive Fitness)*</i> .												X	X
Fachgemäße Arbeitsweisen und Methoden	EG 4.1 wenden den naturwissenschaftlichen Gang der Erkenntnisgewinnung auf neue Probleme an.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	EG 4.2 erläutern biologische Arbeitstechniken (Autoradiografie, DNA-Sequenzierung unter Anwendung von PCR und Gel-Elektrophorese, <i>DNA-Chip-Technologie*</i>), werten Befunde aus und deuten sie.			X	X								X	
	EG 4.3 analysieren naturwissenschaftliche Texte.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	EG 4.4 beschreiben, analysieren und deuten Abbildungen, Tabellen, Diagramme sowie grafische Darstellungen unter Beachtung der untersuchten Größen und Einheiten.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kommunikation	KK 1 beschreiben und erklären biologische Sachverhalte strukturiert und unter korrekter Verwendung der Fachsprache.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	KK 2 veranschaulichen biologische Sachverhalte auf angemessene Art und Weise (Text, Tabelle, Diagramm, Schema, Skizze).	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	KK 3 strukturieren biologische Zusammenhänge (Fließdiagramm, Mindmap, <i>Conceptmap*</i>).	X			X		X		X	X	X		X	X
	KK 4 unterscheiden bei der Erläuterung physiologischer Sachverhalte zwischen Stoff- und Teilchenebene.	X	X		X					X	X			
	KK 5 unterscheiden zwischen proximat und ultimaten Erklärungen und vermeiden unangemessene finale Begründungen.				X	X							X	X
	KK 6 erörtern komplexe biologische Fragestellungen, deren Lösungen strittig sind (Handlungsoptionen zur Verbesserung der CO ₂ -Bilanz, <i>Artbildung*</i>).							X	X				X	X
Bewertung	BW 1 bewerten mögliche kurz- und langfristige regionale und/oder globale Folgen eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf der Grundlage einer Analyse der Sach- sowie der Werteebene der Problemsituation und entwickeln Handlungsoptionen.							X						
	<i>BW 2 analysieren komplexe Problem- und Entscheidungssituationen im Hinblick auf soziale, räumliche und zeitliche Fallen*</i> .							X						
	BW 3 bewerten Maßnahmen zum Schutz der Biodiversität aus verschiedenen Perspektiven (Nachhaltigkeit).							X						

Beispiele für weitere Kursfolgen:

Die folgenden zusammenfassend dargestellten Beispiele für mögliche Unterrichtsgänge verdeutlichen, wie Fachkonferenzen den großen Spielraum bei der Entwicklung eigener Unterrichtseinheiten nutzen können.

Qualifikationsphase: Kursfolge B (im Kurs auf erhöhtem Niveau)

Die folgende Kursfolge ist so angelegt, dass der Mensch im Fokus steht. Dies bietet somit eine besondere Chance, dass der Kompetenzerwerb in Verknüpfung mit Erfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erfolgen kann. Hierbei umfasst das dritte Semester neben den Kompetenzen aus dem Bereich Evolution auch den Aspekt der Regulation der Genaktivität. In Abhängigkeit von der Lage der Sommerferien und dem vorgegebenen Ökosystem kann es sinnvoll sein, das erste und zweite Semester zu tauschen.

1. Kurshalbjahr: Der Mensch in Bewegung

Die Situation eines Sportlers (z. B. Tennisspielers oder Snowboarders) im Wettkampf bietet die Möglichkeit, die Leistungen seines Körpers aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Jegliche sportliche Betätigung erfordert Muskelarbeit und somit die Bereitstellung von Energie, dabei werden diese Prozesse durch Enzymaktivität reguliert. Die Muskelkontraktion erfolgt als Reaktion auf verarbeitete Sinneseindrücke. Der Wettkampfstress bedingt das Zusammenspiel von neuronaler und hormoneller Informationsübertragung.

2. Kurshalbjahr: Der Mensch als Ökofaktor

Ausgehend von einem Nutzungskonflikt, bei dem ein natürliches Ökosystem mit hoher Biodiversität in eine Monokultur umgewandelt wird (Mischwald versus Holzplantage, Regenwald versus Palmölplantage, Natursee versus Freizeitsee, Fließgewässer versus Schifffahrtsstraße), erfolgt die Analyse des vorgegebenen Ökosystems sowie seine Veränderung durch den Eingriff des Menschen. Unter der Analyse des Ökosystems sind Wechselbeziehungen unter den Lebewesen und Populationen, Umweltfaktoren und Anpassungen der Arten zu fassen. Zudem werden auch die Bedeutung der Pflanzen als Produzenten, ihre Rolle im Kohlenstoffkreislauf und der Ablauf der Fotosynthese thematisiert. Das Kurshalbjahr schließt mit dem ökologischen Bewerten hinsichtlich des Nutzungskonfliktes.

3. Kurshalbjahr: Herkunft des Menschen

Die Gegenüberstellung von Urmensch und dem „digitalen“ modernen Menschen initiiert die Frage nach der Herkunft und Zukunft des Menschen. Die Betrachtung der Menschheitsgeschichte bezieht den Prozess der Evolution inklusive aller Evolutionsfaktoren, der Schlüsselemente der Hominisation und die Analyse von Stammbäumen mit ein.

4. Kurshalbjahr: Zukunft des Menschen

Aktuelle Forschungsergebnisse betreffen die Epigenetik (differentielle Genaktivität, Methylierung und Demethylierung der DNA). Epigenetische Effekte können zu Anpassungserscheinungen und sogar zu Angepasstheiten führen und damit einen entscheidenden Einfluss auf die Zukunft der Menschheit ausüben.

Qualifikationsphase: Kursfolge C (im Kurs auf grundlegendem Niveau)

Die folgende Unterrichtssequenz ist so angelegt, dass das Leben aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet wird.

1. Kurshalbjahr: Leben im Ökosystem

Das Kurshalbjahr beginnt mit einem Gang in ein schulnahes Ökosystem, um die Vielfalt des Lebens aufzuzeigen. Ausgehend hiervon werden zunächst grundlegende ökologische Aspekte herausgearbeitet. Eine tiefergehende Analyse erfolgt dann am vorgegebenen Ökosystem, wobei dessen Kompartimentierung, die Umweltfaktoren, Angepasstheiten der Arten, die Wechselwirkungen zwischen den Organismen sowie der Stoff- und Energiefluss im Ökosystem im Fokus stehen.

Die Vielfalt des Lebens ist durch Eingriffe des Menschen in natürliche Ökosysteme bedroht. Handlungsoptionen und Maßnahmen zum Schutz der Biodiversität werden aus verschiedenen Perspektiven bewertet.

2. Kurshalbjahr: Leben braucht Energie

Als Weiterführung des Energieflusses im Ökosystem wird die Umwandlung von Lichtenergie in chemisch gebundene Energie als Grundlage allen Lebens in den Primär- und Sekundärreaktionen der Fotosynthese erarbeitet. Dabei werden auch der Blattaufbau und Angepasstheiten bei Laubblättern untersucht.

Im Gegensatz zu fotoautotrophen Lebewesen gewinnen heterotrophe Lebewesen die Energie für ihre Körperfunktionen durch den Abbau energiereicher Stoffe. Im Mittelpunkt steht die Erarbeitung der vier Teilschritte der Zellatmung. Die Regelungsvorgänge im Energie liefernden Stoffwechsel werden in diesem Zusammenhang exemplarisch auf der Ebene von Enzymen betrachtet.

3. Kurshalbjahr: Entstehung der Vielfalt des Lebens

Der Einstieg erfolgt über das systematische Ordnen einer Vielfalt von ausgewählten Lebewesen. Darauf aufbauend erfolgt eine Interpretation von Fossilfunden (Homologien, Analogien), das Belegen von Verwandtschaft durch molekularbiologische Homologien sowie die vergleichende Betrachtung von Evolutionstheorien. Anschließend wird der noch immer andauernde Prozess der Veränderung der Lebewesen durch Evolutionsfaktoren thematisiert.

4. Kurshalbjahr: Lebewesen reagieren auf ihre Umwelt

Die Betrachtung eines einfachen Reiz-Reaktions-Schemas führt hin zur Erarbeitung der Grundlagen der Neurobiologie (Ruhepotenzial, Aktionspotenzial, Synapse, neuroaktive Stoffe). Im Folgenden wird anhand eines Experiments zur Geruchsadaptation die Signaltransduktion bei Riechsinneszellen erschlossen.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum für
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Berufliche Gymnasium
das Abendgymnasium
das Kolleg**

Englisch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Englisch in der gymnasialen Oberstufe waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Dieter Haupt, Wolfenbüttel
Henning Kratsch, Großenkneten
Klaus Mischkowski, Stadthagen
Susanne Quandt, Hambergen
Ursula Schröer, Buxtehude
Ulrike Schuh-Fricke, Braunschweig
Jörg Strothmann, Meppen

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)
30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:
Unidruck
Weidendam 19
30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)
(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Englisch	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1 Kompetenzbereiche	7
2.2 Kompetenzentwicklung im Englischunterricht	9
2.2.1 Kursarten und Unterrichtsniveaus	9
2.2.2 Innere Differenzierung	10
3 Erwartete Kompetenzen in Einführungs- und Qualifikationsphase	11
3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz	12
3.1.1 Hör-/Hörsehverstehen	12
3.1.2 Leseverstehen	13
3.1.3 Sprechen	14
3.1.4 Schreiben	16
3.1.5 Sprachmittlung	17
3.1.6 Verfügen über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien	18
3.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz	19
3.3 Text- und Medienkompetenz	21
3.4 Sprachbewusstheit	22
3.5 Sprachlernkompetenz	23
4 Themenfelder und Grundsätze bei der Auswahl von Lerninhalten	24
5 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	27
6 Aufgaben der Fachkonferenz	29
7 Bilingualer Unterricht	30
Anhang	
A1 Operatoren für das Fach Englisch	31
A2 Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen	35

1 Bildungsbeitrag des Faches Englisch

Die politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung Europas im Kontext zunehmender internationaler Kooperation und Globalisierung stellt hohe Anforderungen auch an das Fremdsprachenlernen. Für eine erfolgreiche Verständigung ist der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in anderen Sprachen eine wichtige Voraussetzung. Fremdsprachenkenntnisse ermöglichen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Als Verkehrssprache unserer globalisierten Welt fällt Englisch die Schlüsselrolle bei der Verständigung von Menschen zu. Englisch ist für viele Millionen Menschen Muttersprache, Nationalsprache, Zweitsprache oder Amtssprache sowie die wesentliche Kommunikationssprache der modernen Wissenschaft und Technik, der internationalen Wirtschaft und Politik. Das Zusammenwachsen Europas und die Zuwanderung von Menschen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen erfordern heute umfassende Englischkenntnisse als Verständigungsgrundlage.

Vor diesem Hintergrund leistet der Englischunterricht einen grundlegenden Beitrag zu den Bildungszielen der gymnasialen Oberstufe und vermittelt sprachlich-kommunikative und interkulturelle Fähigkeiten, die für das Studium, die Berufsausbildung und erfolgreiches Handeln im Beruf erforderlich sind.

Damit die Schülerinnen und Schüler im internationalen Kontext bestehen und aktiv die Zukunft mitgestalten können, hat der Englischunterricht die Aufgabe, auf die sprachlichen Herausforderungen in Studium, Beruf und Gesellschaft vorzubereiten und ihnen so eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Demzufolge werden der funktionalen kommunikativen Kompetenz, insbesondere der Mündlichkeit, sowie der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Wesentliches Ziel des Englischunterrichts in der Oberstufe ist die Befähigung, inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen kommunikativ zu handeln. Diese kommunikative Handlungsfähigkeit umfasst wichtige interkulturelle Kompetenzen, die im Unterricht zusammen mit den sprachlichen Kompetenzen im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden. Neben der Text- und Medienkompetenz kommt auch der Reflexion über Sprache und Sprachverwendung in der Oberstufe eine erhöhte Bedeutung zu.

Sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit wird auf der Grundlage von Wissen über die globale Vielfalt anglophoner Kulturen entwickelt. Dies geschieht in exemplarischer Auseinandersetzung mit Themen, die fachlich, motivatorisch und gesellschaftlich relevant sind. Dies sind Themen der Lebens- und Erfahrungswelt Heranwachsender, des öffentlichen Lebens der Bezugskulturen, des Alltags und der Berufswelt sowie Themen globaler Bedeutung. Dabei werden kulturelle, politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, geografische und geschichtliche Aspekte berücksichtigt. Werke der Literatur sowie Filme und thematisch relevante Werke der darstellenden Kunst eröffnen spezifische Zugänge zu individuellen, kulturspezifischen und universellen Sichtweisen.

Als erste Fremdsprache hat Englisch eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Sprachbewusstheit und eröffnet damit den Zugang zu Mehrsprachigkeit. Der Anwendungsbezug von Englisch wird durch die Nutzung der Fremdsprache als Arbeitssprache im Sachfachunterricht (bilingualer Unterricht) zusätzlich gestärkt.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Englisch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Das Kerncurriculum beschreibt Kompetenzen und Kompetenzniveaus (Standards), die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erreichen und die sie in Kommunikationssituationen, sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Kontexten, nachweisen müssen. Die hier ausgewiesenen Standards, die als Regelstandards formuliert sind, orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife.¹

Aufbauend auf das am Ende des Sekundarbereichs I erreichte Niveau erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre fremdsprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe.

2.1 Kompetenzbereiche

Ausgehend vom Leitziel der sprachlichen und interkulturellen Handlungsfähigkeit (Diskursfähigkeit) entwickeln die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, komplexe Kommunikationssituationen der heutigen Lebenswirklichkeit sicher zu bewältigen. Diese sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit umfasst die Fähigkeit zu Rezeption, Produktion und Interaktion.

Das Verfügen über Kompetenzen aus den folgenden Bereichen führt zu der oben beschriebenen Diskursfähigkeit:

Funktionale kommunikative Kompetenz

Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Text- und Medienkompetenz

Sprachbewusstheit

Sprachlernkompetenz

Die **funktionale kommunikative Kompetenz** untergliedert sich in die Teilkompetenzen Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes monologisches Sprechen), Schreiben und Sprachmittlung. Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Teilkompetenzen ist das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel und kommunikative Strategien. Diese haben in allen Kompetenzbereichen grundsätzlich dienende Funktion.

Die **interkulturelle kommunikative Kompetenz** richtet sich auf fremdsprachliches Verstehen und Handeln. Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenwirken von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit.

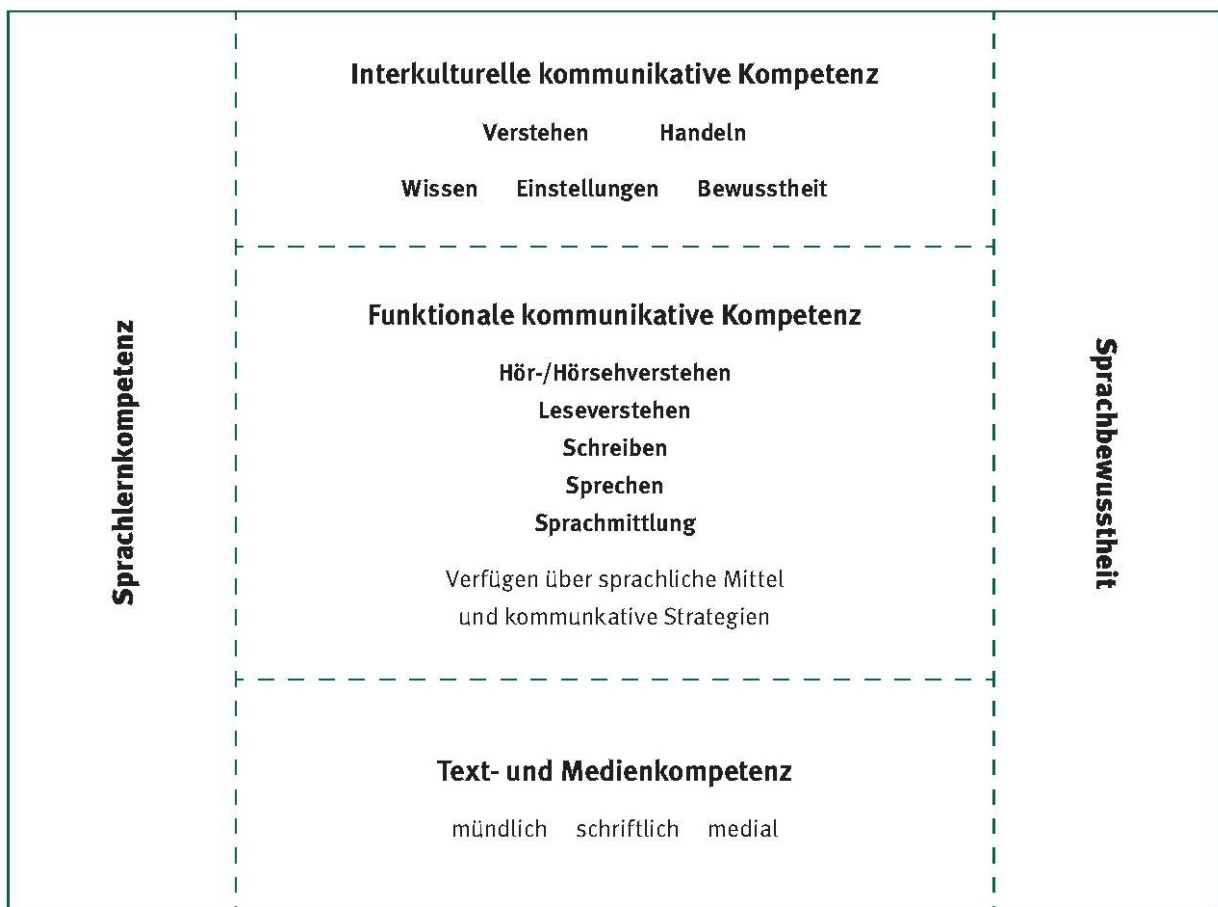
¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012

Entsprechend des Stellenwertes und der erweiterten Formen des Umgangs mit Texten und Medien in der gymnasialen Oberstufe wird Text- und Medienkompetenz als ein eigener Bereich ausgewiesen. **Text- und Medienkompetenz** bezieht sich auf die Rezeption und Produktion mündlicher, schriftlicher und medial vermittelter Texte im Sinne des erweiterten Textbegriffs.

Sprachbewusstheit umfasst Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation. Sie ist ausgerichtet auf die Reflexion über Sprache und auf die sprachlich sensible Gestaltung von Kommunikationssituationen. Sie ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sprachliche Ausdrucksmittel variabel und bewusst zu nutzen.

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und es bewusst und eigenverantwortlich zu gestalten. Sprachlernkompetenz zeigt sich im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien.

Kompetenzen werden im Englischunterricht nicht einzeln und isoliert erworben, sondern in anspruchsvollen Lernarrangements miteinander verknüpft. Dieses Zusammenspiel wird in der folgenden Grafik dargestellt.



2.2 Kompetenzentwicklung im Englischunterricht

Der im Sekundarbereich I begonnene Kompetenzerwerb wird in zunehmender qualitativer Ausprägung fortgesetzt und erfährt seine altersgemäße Fortführung in der Einführungs- und Qualifikationsphase. Im Unterricht erfolgt der Aufbau von Kompetenzen systematisch, kumulativ und handlungsorientiert. In der Auseinandersetzung mit komplexen, realitätsnahen und anwendungsorientierten Aufgabenstellungen werden die unterschiedlichen Kompetenzen vernetzt, erweitert und vertieft.

Fremdsprachenlernen und die erfolgreiche Anwendung fremder Sprachen sind komplexe mentale Prozesse, bei denen verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen jeweils unterschiedlich zusammenwirken. Dem wird durch eine Lernkultur Rechnung getragen, in der sich die Schülerinnen und Schüler in wachsendem Maße ihrer eigenen Lernwege bewusst werden und diese weiterentwickeln, unterschiedliche Lösungen reflektieren und entsprechend handeln.

Neben der Auseinandersetzung mit Neuem sind Phasen des Anwendens, des Übens und Systematisierens sowie des Vertiefens und Festigens für erfolgreiches Lernen von Bedeutung. Entscheidend ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler erworbene Kompetenzen und das damit verbundene Wissen in neuen Kontexten erneut aktivieren können, sodass eine Optimierung des Lernens und des Sprachhandelns erfolgen kann.

2.2.1 Kursarten und Unterrichtsniveaus

In der Einführungsphase findet der Englischunterricht ohne äußere Differenzierung im Klassenverband statt.

In der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe kann das Fach Englisch

- als fünfstündiges Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau,
- als dreistündiges Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau oder
- als dreistündiges Unterrichtsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau angeboten werden.

Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 07.07.1972 in der aktuell gültigen Fassung weist den Kurstypen in der Qualifikationsphase unterschiedlich akzentuierte Aufgaben zu: den Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutisch orientierten Grundbildung, den Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau die systematische, vertiefte und reflektierte wissenschaftspropädeutische Arbeit. Im Fach Englisch sind beide Anforderungsniveaus identisch hinsichtlich der gemeinsamen Aufgabe einer sprachlichen, methodischen und inhaltlichen Grundbildung, die zu einem sicheren, verständlichen und hinreichend differenzierten Gebrauch des Englischen in Wort und Schrift führt und zu Diskurs- und Reflexionsfähigkeit in dieser Sprache beiträgt.

Die Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau unterscheiden sich jedoch hinsichtlich

- der Differenziertheit der Sprachverwendung
- der Schwerpunkte, der Breite und Tiefe der Themen

- der Komplexität und des Abstraktheitsgrades von Texten und Aufgaben
- des Grades der geforderten Selbstständigkeit.

Diese Unterscheidung spiegelt sich in den für die Qualifikationsphase formulierten Kompetenzen wider. Ausnahmen bilden die interkulturelle kommunikative Kompetenz sowie die Sprachlernkompetenz. Hier gelten für alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Ziele, sodass eine Differenzierung nach grundlegendem und erhöhtem Niveau entfällt.

Am Ende der gymnasialen Oberstufe wird von Schülerinnen und Schülern im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz das Niveau B2 des GeR (in rezeptiven Teilkompetenzen auch das Niveau C1) erwartet.

2.2.2 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab und kann sich in einer Themen-, Aufgaben- oder Leistungsdifferenzierung spiegeln.

Der Unterricht basiert auf der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler die englische Sprache individuell und nicht in gleicher linearer und zeitlicher Abfolge erlernen. Aspekte wie z. B. Motivation, Alter, Geschlecht, sozio-kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz werden berücksichtigt.

Außerdem erfolgt in der Qualifikationsphase mit ihren Schwerpunkt wählen, Belegungs- und Einbringungsverpflichtungen eine äußere Differenzierung durch folgende Rahmenbedingungen:

- grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau
- mündliches und schriftliches Prüfungsfach
- Fremdsprachenverpflichtungen.

3 Erwartete Kompetenzen in Einführungs- und Qualifikationsphase

Das Kerncurriculum für den Sekundarbereich II basiert auf den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Demnach orientieren sich die Standards für die Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau an der Kompetenzstufe B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In Englisch kann in Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau in den rezeptiven Teilkompetenzen diese Kompetenzstufe teilweise überschritten werden (C1).²

Einführungsphase

Der Einführungsphase kommt als Bindeglied zwischen dem Sekundarbereich I und der zweijährigen Qualifikationsphase eine besondere Bedeutung zu.

Die Arbeit in der Einführungsphase konzentriert sich im Besonderen auf die Festigung und Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenzen, die bereits im Sekundarbereich I (Niveaustufe B1/B1+) erworben worden sind; ferner dient sie dazu, die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in der Qualifikationsphase zu schaffen.

Die Einführungsphase bereitet auf die Anforderungen der Qualifikationsphase vor, indem sie

- in die spezifischen Arbeitsweisen des Fremdsprachenunterrichts in der Qualifikationsphase einführt,
- die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für den eigenen Sprachlernprozess fördert,
- systematisch den fremdsprachlichen Lernprozess in Kursen auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau vorbereitet,
- sprachliche und fachliche Kenntnisse festigt und erweitert.

Die Kompetenzen werden an Themen der Lebens- und Erfahrungswelt Heranwachsender (z. B. Zusammenleben, Kommunikation und Identitätsbildung), des öffentlichen Lebens und des Alltags sowie der Berufswelt der Bezugskulturen (z. B. [Sprachen-] Lernen, Leben und Arbeiten im englischsprachigen Ausland) und an Themen von aktueller Bedeutung in der anglophonen Welt weiterentwickelt.

Diese Themen werden anhand eines repräsentativen Spektrums von Sach- und Gebrauchstexten, medial vermittelten und diskontinuierlichen Texten sowie folgender literarischer Texte behandelt:

- ein zeitgenössischer Roman (z. B. *Young Adult Fiction*; nicht-adaptiert)
- Short Stories
- Auszug aus einem Drama oder Drehbuch
- lyrische Texte (Gedichte oder Songs).

Festlegungen zur Anzahl und Gewichtung der Klausuren trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben der „Verordnung über die gymnasiale Oberstufe“ in der jeweils gültigen Fassung. Die

² Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, hg. KMK, Berlin 2013, S. 11.

kommunikative Teilkompetenz „Schreiben“ wird mit einer anderen Teilkompetenz kombiniert oder allein überprüft.

Qualifikationsphase

Der Unterricht in der Qualifikationsphase ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, dass sie – aufbauend auf der Kompetenzentwicklung in der Einführungsphase – am Ende des Sekundarbereichs II über die unten genannten Kompetenzen verfügen.

3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

3.1.1 Hör-/Hörsehverstehen

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können	
<ul style="list-style-type: none"> • Hör-/Hörsehtexte in Standardsprache verstehen, • authentischen Hör- bzw. Hörsehtexten zu überwiegend vertrauten Themen die Gesamtaussage, Hauptaussagen oder Einzelinformationen entsprechend der Hör- bzw. Hörsehabsicht entnehmen, • auch implizite Informationen erkennen, • Stimmungen und Einstellungen der Sprechenden erfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hör-/Hörsehtexte verstehen, auch wenn schnell gesprochen oder nicht Standardsprache verwendet wird und auch wenn Hintergrundgeräusche oder die Art der Wiedergabe das Verstehen beeinflussen, • komplexen, authentischen Hör- bzw. Hörsehtexten auch zu wenig vertrauten Themen die Gesamtaussage, Hauptaussagen oder Einzelinformationen entsprechend der Hör- bzw. Hörsehabsicht entnehmen, • auch implizite Informationen erkennen, einordnen und deren Wirkung interpretieren, • auch implizite Einstellungen oder Beziehungen der Sprechenden erfassen.
Kompetenzspezifische Strategien und Arbeitstechniken	
Die Schülerinnen und Schüler können entsprechend der Hörabsicht grundlegende Strategien zur Entschlüsselung von Hör-/Hörsehtexten (<i>skimming, listening for gist, scanning, careful listening; infer and deduce meaning</i>) anwenden, angemessene Strategien zur Lösung von Verständnisproblemen einsetzen und externes Wissen nutzen.	

3.1.2 Leseverstehen

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können	
<ul style="list-style-type: none"> • authentische Texte unterschiedlicher Art, Länge und aus unterschiedlichen Entstehungszeiten, die in Standardsprache verfasst sind, verstehen, auch wenn diese ihnen thematisch weniger vertraut sind, • Texten Hauptaussagen und Einzelinformationen entsprechend der Leseabsicht entnehmen, • explizit und implizit dargestellte Aussagen und Argumentationslinien in Texten erkennen. 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexe authentische Texte unterschiedlicher Art, Länge und aus unterschiedlichen Entstehungszeiten verstehen, auch wenn diese nicht in der Standardsprache verfasst und thematisch nicht vertrauten Gebieten zuzuordnen sind • komplexen Texten Hauptaussagen und Einzelinformationen entsprechend der Leseabsicht entnehmen • explizit und implizit dargestellte Aussagen und Argumentationslinien in komplexen Texten erkennen.
Kompetenzspezifische Strategien und Arbeitstechniken	
Die Schülerinnen und Schüler können entsprechend der Leseabsicht grundlegende Lesestrategien (<i>skimming, careful/detailed reading, scanning</i>) und wörterbuchunabhängige Erschließungstechniken (<i>infer and deduce meaning</i>) anwenden sowie externes Wissen nutzen.	

3.1.3 Sprechen

An Gesprächen teilnehmen

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Entsprechend der kommunikativen Absicht können die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • ein adressatengerechtes und situationsangemessenes Gespräch zu überwiegend vertrauten Themen führen, • Gesprächskonventionen angemessen anwenden, um z. B. ein Gespräch oder eine Diskussion zu initiieren, aufrechtzuerhalten und zu beenden, • in Diskussionen eigene Gedanken und Standpunkte darlegen und begründen und auf Gegenargumente eingehen, • in informellen und formellen Situationen persönliche Meinungen unter Beachtung kultureller Gesprächskonventionen ausdrücken und begründen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ein adressatengerechtes und situationsangemessenes Gespräch auch zu weniger vertrauten Themen führen, • Gesprächskonventionen differenziert anwenden, um z. B. ein Gespräch oder eine Diskussion zu initiieren, aufrechtzuerhalten und zu beenden, • in Diskussionen eigene Gedanken und Standpunkte überzeugend darlegen und geschickt mit denen anderer Personen verbinden, • flexibel und adäquat auf Gesprächspartner und unvorhergesehene Wendungen in Gesprächen und Situationen reagieren, • in informellen und formellen Situationen persönliche Meinungen unter Beachtung kultureller Gesprächskonventionen differenziert ausdrücken und begründen.
Kompetenzspezifische Strategien und Arbeitstechniken	
<p>Die Schülerinnen und Schüler können verbale und nicht-verbale Strategien (z. B. Gliederungssignale, <i>turn-taking</i>-Signale, Kontakt- und Überbrückungssignale) unter Beachtung kultureller Konventionen einsetzen. Sie können angemessene kommunikative Strategien bewusst anwenden, um mit Nichtverstehen und Missverständnissen umzugehen (Korrektursignale).</p>	

Zusammenhängendes monologisches Sprechen

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Entsprechend der kommunikativen Absicht können die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • Sachverhalte bezogen auf ein breites Spektrum von Vorgängen des Alltags sowie Themen fachlichen und persönlichen Interesses strukturiert darstellen und ggf. kommentieren, • für Meinungen, Pläne oder Handlungen klare Begründungen bzw. Erläuterungen geben, • nicht-literarische, literarische und mediale Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent vorstellen, • einen gegliederten Vortrag halten und auf Nachfragen eingehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sachverhalte bezogen auf ein breites Spektrum von anspruchsvollen Themen fachlichen, persönlichen und kulturellen Interesses strukturiert sowie detailliert darstellen und kommentieren, • für Meinungen, Pläne oder Handlungen klare und ausführliche Begründungen bzw. Erläuterungen geben, • nicht-literarische, literarische und mediale Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent vorstellen und dabei wesentliche Punkte sowie relevante unterstützende Details hervorheben, • einen gegliederten Vortrag halten, spontan vom vorbereiteten Text abweichen und auf Nachfragen angemessen eingehen.
Kompetenzspezifische Strategien und Arbeitstechniken	
Die Schülerinnen und Schüler können Techniken für die Planung und Realisierung eigener Redebeiträge und Präsentationen nutzen. Sie können bei sprachlichen Schwierigkeiten verbale und non-verbale Kompensationsstrategien funktional anwenden.	

3.1.4 Schreiben

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Entsprechend der kommunikativen Absicht können die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • selbstständig formulierte, adressatengerechte und strukturierte, zusammenhängende Texte zu einem breiten Spektrum von Themen allgemeinen, fachlichen oder persönlichen Interesses verfassen, • Texte in formeller und persönlich-informeller Sprache verfassen und dabei wesentliche Konventionen der jeweiligen Textsorten beachten, • etwas klar beschreiben oder berichten und dabei wichtige Aspekte ausführen und mit relevanten Details und Beispielen stützen, • sich argumentativ mit unterschiedlichen Positionen auseinandersetzen, • unter Beachtung der Textsortenmerkmale unterschiedliche kreative Texte verfassen, ggf. in Anbindung an eine Textvorlage, • diskontinuierliche Texte (z. B. Karikaturen, Statistiken, Diagramme, Bilder) angemessen versprachlichen. 	<ul style="list-style-type: none"> • selbstständig formulierte, adressatengerechte und strukturierte, zusammenhängende Texte zu einem breiten Spektrum von Themen allgemeinen, fachlichen oder persönlichen Interesses verfassen, • Texte in formeller und persönlich-informeller Sprache verfassen und die Konventionen der jeweiligen Textsorten beachten, • etwas prägnant beschreiben oder berichten und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und mit relevanten Details und Beispielen stützen, • sich argumentativ mit unterschiedlichen Positionen differenziert auseinandersetzen, • unter Beachtung der Textsortenmerkmale unterschiedliche kreative Texte verfassen, ggf. in Anbindung an eine Textvorlage, und bei der Textgestaltung funktionale Gesichtspunkte (z. B. Leserlenkung) beachten, • diskontinuierliche Texte (z. B. Karikaturen, Statistiken, Diagramme, Bilder) differenziert versprachlichen.
Kompetenzspezifische Strategien und Arbeitstechniken	
<p>Die Schülerinnen und Schüler können Techniken und Strategien des formellen, informellen und kreativen Schreibens für die eigene Textproduktion anwenden.</p> <p>Sie verfügen über Strategien der Planung, der Gliederung, der redaktionellen Bearbeitung, der Überprüfung und der Eigenkorrektur der selbst verfassten Texte (z. B. Nutzung ein- und zweisprachiger Wörterbücher, Führen einer Fehlercheckliste) sowie der Evaluation selbst verfasster Texte.</p>	

3.1.5 Sprachmittlung

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Entsprechend der kommunikativen Absicht können die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> • wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich situationsangemessen und adressatengerecht wiedergeben, • bei mündlicher Vermittlung von Informationen ggf. auf Nachfragen eingehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • wesentliche Inhalte authentischer, anspruchsvoller mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich situationsangemessen und adressatengerecht wiedergeben, • bei mündlicher Vermittlung von Informationen ggf. auf Nachfragen differenziert eingehen, • für das Verstehen erforderliche adressatenbezogene Erläuterungen hinzufügen.
Kompetenzspezifische Strategien und Arbeitstechniken	
Die Schülerinnen und Schüler können Hilfsmittel wie z. B. Wörterbücher nutzen und Kompensationsstrategien wie z. B. Paraphrasieren sowie ggf. non-verbale Kommunikationsstrategien (z. B. Gestik, Mimik) adressatengerecht und situationsangemessen einsetzen.	

3.1.6 Verfügen über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien

Die sprachlichen Mittel – Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthografie – sind kompetenzbildende, funktionale Bestandteile des sprachlichen Systems und der Kommunikation. Sie haben grundsätzlich dienende Funktion, wobei die gelingende Kommunikation im Vordergrund steht.

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können	
<ul style="list-style-type: none"> • einen erweiterten allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen breiten Funktions- und Interpretationswortschatz kontextorientiert und vernetzt verwenden und dabei auch Wörter und Wendungen aus dem Bereich informeller mündlicher Sprachverwendung im Allgemeinen situationsangemessen einsetzen, • ein erweitertes und gefestigtes Repertoire grundlegender und komplexer grammatischer Strukturen zur Realisierung ihrer Kommunikationsabsichten funktional und im Allgemeinen sicher verwenden, • ein erweitertes Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster im Allgemeinen sicher verwenden und dabei eine zumeist verständliche Aussprache und angemessene Intonation zeigen, • ihre erweiterten Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten der Orthografie und Zeichensetzung nutzen und ihren aktiven Wortschatz orthografisch weitgehend regelkonform verwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> • einen differenzierten allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen differenzierten Funktions- und Interpretationswortschatz kontextorientiert und vernetzt verwenden und dabei auch Wörter und Wendungen aus dem Bereich informeller mündlicher Sprachverwendung situationsangemessen einsetzen, • ein breites und gefestigtes Repertoire grundlegender und komplexer grammatischer Strukturen zur Realisierung ihrer Kommunikationsabsichten differenziert, funktional und weitgehend sicher verwenden, • ein erweitertes Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster weitgehend sicher verwenden und dabei eine verständliche Aussprache und angemessene Intonation zeigen, • ihre erweiterten Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten der Orthografie und Zeichensetzung nutzen und ihren aktiven Wortschatz orthografisch weitgehend regelkonform verwenden.

3.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist die Basis für erfolgreiches Verstehen und Handeln in fremdsprachlichen Situationen und daher zentrales Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz zeigt sich z. B. im Verstehen fremdsprachiger Texte jeglicher Art und in der Fähigkeit, fremdsprachige bzw. fremdkulturelle Texte in ihren unterschiedlichen Dimensionen möglichst differenziert zu erfassen und zu deuten, ohne sie vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Geprägtheit vorschnell zu bewerten. Dies bedeutet, die in fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten enthaltenen expliziten und impliziten Aussagen zu erschließen und in Beziehung zu den eigenen Vorstellungen, Kenntnissen und Absichten zu setzen. Damit kann zu fremden wie eigenen Geprägtheiten Empathie sowie kritische Distanz aufgebaut und ein persönliches Urteil gefällt und begründet werden.

Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenwirken von Wissen, Bewusstheit und Einstellungen. Das Verfügen über umfangreiches fremdkulturelles, fremdsprachiges und strategisches Wissen ist Voraussetzung für gelingende Kommunikation. Fremdkulturelles Wissen fungiert in erster Linie als Erklärungs- und Orientierungshilfe für Verstehen und Handeln und geht über landeskundliches Faktenwissen hinaus, indem Kultur als soziales Orientierungssystem verstanden wird. Ferner umfasst es Wissen über die kulturelle Prägung von Sprache und Sprachverwendung, einschließlich der Besonderheiten des Gebrauchs der Lernaltersprache und der lingua-franca-Kommunikation. Fremdsprachiges Wissen ermöglicht differenziertes und kulturell adäquates sprachliches Handeln in vielfältigen Situationen. Strategisches Wissen umfasst vor allem Strategien, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mit eigenem und fremdem sprachlichen und kulturellen Nichtverstehen und mit der Begrenztheit ihrer Lernaltersprache in Kommunikationssituationen umzugehen und so die Kommunikation aufrechtzuerhalten.

Damit interkulturelle Kommunikation im rezeptiven und produktiven Bereich gelingen kann, ist Bewusstheit über die eigene individuelle, soziale und kulturelle Geprägtheit ebenso notwendig wie die Bereitschaft, sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen und das eigene sprachliche Verhalten kritisch zu reflektieren. Interkulturelle Kommunikation kann nur dann erfolgreich sein, wenn angemessene Einstellungen vorhanden sind. Dazu zählen insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen in ihrer Geprägtheit offen und respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und ggf. Unvereinbares auszuhalten, sofern die universellen Menschenrechte nicht verletzt werden.

Die Standards zu diesem Kompetenzbereich sind für den Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe allgemein gültig. Für alle Schülerinnen und Schüler gelten die gleichen Ziele. Aus diesem Grunde entfällt die Differenzierung nach grundlegendem und erhöhtem Niveau.

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können	
<ul style="list-style-type: none"> • in interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen, • fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen (z. B. die Menschenrechte) einordnen, • Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer zielsprachigen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes einordnen, • ihr Orientierungswissen über die Zielkulturen in vielfältigen Situationen nutzen, um Fakten und Meinungen einzuordnen und eine eigene begründete Position zu beziehen, • ihr Wissen über Kommunikation anwenden und fremdsprachige Konventionen beachten, • eigene Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, ggf. relativieren und revidieren, • fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten, • ihr strategisches Wissen nutzen, um Missverständnisse und sprachlich-kulturell bedingte Konfliktsituationen zu erkennen und zu klären, • einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven miteinander vergleichen und abwägen, • sich trotz des Wissens um die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen einlassen und ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner Wirkung reflektieren und bewerten. 	

3.3 Text- und Medienkompetenz

Text- und Medienkompetenz ist eine komplexe, integrative Kompetenz, die über die in den Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz definierten Anforderungen hinausgeht. Alle mündlich, schriftlich und medial vermittelten Produkte, die Schülerinnen und Schüler rezipieren, produzieren oder austauschen, werden als „Text“ verstanden. Der Medienbegriff umfasst alle Mittel und Verfahren der Informationsverarbeitung und -verbreitung.

Text- und Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit, Texte selbstständig und zielbezogen zu verstehen, zu deuten und eine Interpretation zu begründen, ggf. auch unter Hinzuziehung der jeweiligen historischen und sozialen Kontexte. Text- und Medienkompetenz ermöglicht das Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch audio- und audiovisuellen – Texten in ihren Bezügen und Voraussetzungen.

Sie umfasst das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika von Texten (Genres) und die Verwendung dieser Charakteristika bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflexion des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses.

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können	
<ul style="list-style-type: none"> • sprachlich und inhaltlich komplexe, literarische und nicht-literarische Texte verstehen, kriterienorientiert auswerten und strukturiert zusammenfassen, • gewonnene Aussagen in Abhängigkeit von der Aufgabe am Text belegen, • bei mehrfach kodierten/diskontinuierlichen Texten (z. B. Film, Karikaturen, Comics, Grafiken) Bezüge zwischen den einzelnen Textelementen erklären (Text, Ton, Bilder), • Perspektiven und Handlungsmuster von Akteuren und Figuren analysieren, deuten und ggf. einen Perspektivenwechsel vollziehen, • Textvorlagen durch das Verfassen eigener – auch kreativer – Texte erschließen, interpretieren und ggf. weiterführen, • ihr Erstverstehen, ihre Deutungen und ihre Produktionsprozesse kritisch reflektieren und ggf. revidieren, 	
<ul style="list-style-type: none"> • mithilfe sprachlichen, inhaltlichen sowie textsortenspezifischen und ggf. stilistisch-rhetorischen Wissens literarische und nicht-literarische Texte aufgabenbezogen analysieren und deuten, • Textvorlagen unter Berücksichtigung von Hintergrundwissen (ggf. auch ihres historischen, sozialen oder kulturellen Kontextes) interpretieren, • die Wirkung spezifischer Gestaltungsmittel von Texten (auch medial vermittelter) erkennen, deuten und bewerten. 	<ul style="list-style-type: none"> • mithilfe sprachlichen, inhaltlichen sowie textsortenspezifischen und ggf. stilistisch-rhetorischen Wissens komplexe literarische und nicht-literarische Texte aufgabenbezogen analysieren und deuten, • Textvorlagen unter Berücksichtigung von Hintergrundwissen (auch ihres historischen, sozialen oder kulturellen Kontextes) interpretieren, • die Wirkung spezifischer Gestaltungsmittel von Texten (auch medial vermittelter) erkennen, deuten und differenziert bewerten.

Kompetenzspezifische Strategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ein breites Spektrum von Strategien und Darstellungsformen zum Verstehen und Produzieren von Texten selbstständig verwenden. Sie können Strategien der differenzierten Informationssuche und kritischen Informationsprüfung anwenden.

3.4 Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit (*language awareness*) beinhaltet explizites Wissen und Nachdenken über Sprache als System und als Medium der Kommunikation. Sie ermöglicht Schülerinnen und Schülern, die Ausdrucksmittel und Varianten einer Sprache bewusst zu nutzen; dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs, z. B. Formen der Höflichkeit, ein.

Jede Sprache und kommunikative Handlung ist soziokulturell geprägt. Sprachbewusstheit befähigt nicht nur zu einer reflektierten Gestaltung von Kommunikation, sondern auch zur Reflexion über die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt, z. B. im Kontext kultureller und politischer Einflüsse. Damit trägt sie dazu bei, eine mögliche manipulative Wirkung von Sprache zu durchschauen. Sprachbewusstheit dient der Erweiterung des eigenen Horizonts und stärkt die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können	
<ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Regelmäßigkeiten und Normabweichungen des Sprachgebrauchs benennen und auch sprachvergleichend einschätzen, • sprachliche Kommunikationsprobleme erkennen und Lösungsmöglichkeiten, z. B. den Einsatz von Kompensationsstrategien, abwägen, • grundlegende Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen reflektieren und an Beispielen erläutern, • über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten (<i>critical language awareness</i>), • aufgrund ihrer Einsichten in die Elemente, Regelmäßigkeiten und Ausdrucksvarianten der Fremdsprache den eigenen Sprachgebrauch weitgehend bedarfsgerecht steuern, • die Erfordernisse einer kommunikativen Situation (u. a. bezogen auf Medium, Adressatenbezug, Absicht, Stil, Register) reflektieren und in ihrem Sprachhandeln weitgehend berücksichtigen. 	<ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Regelmäßigkeiten und Normabweichungen des Sprachgebrauchs benennen und auch sprachvergleichend einschätzen und einordnen, • sprachliche Kommunikationsprobleme erkennen und Lösungsmöglichkeiten, z. B. den Einsatz von Kompensationsstrategien, abwägen und auswählen, • Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen reflektieren und an Beispielen erläutern, • auch subtile über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten (<i>critical language awareness</i>), • aufgrund ihrer Einsichten in die Elemente, Regelmäßigkeiten und Ausdrucksvarianten der Fremdsprache den eigenen Sprachgebrauch bedarfsgerecht steuern, • die Erfordernisse einer kommunikativen Situation (u. a. bezogen auf Medium, Adressatenbezug, Absicht, Stil, Register) reflektieren und in ihrem Sprachhandeln berücksichtigen.

3.5 Sprachlernkompetenz

Sprachlernkompetenz (*language learning awareness*) beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, ihr Sprachenlernen selbstständig zu reflektieren, bewusst zu gestalten und zu optimieren, wobei sie auf ihr Sprachwissen, gegebenenfalls aus mehreren Sprachen, und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen.

Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernprozesse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen. Sprachlernkompetenz ist die Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen und dient dem lebenslangen selbstständigen Lernprozess. Ihre Entwicklung wird nicht explizit in Aufgabenstellungen überprüft, sondern durch unterschiedliche Formen von *alternative assessment* (z. B. Portfolios) dokumentiert. Sie ist aber nicht quantifizierbar, da Lernprozesse sehr individuell ablaufen. Folglich wird auch auf eine Niveaudifferenzierung verzichtet.

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können ihre rezeptiven und produktiven Kompetenzen gezielt erweitern, indem sie	
<ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Mittel und kommunikative Strategien erproben und in diesem Zusammenhang ihre an anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen und individuelle Sprachlernerfahrungen nutzen, • geeignete Strategien und Hilfsmittel (u. a. Nachschlagewerke, digitale Sprachlernprogramme, gezielte Nutzung des Internets,) sowie unterschiedliche Arbeitsmittel und Medien für das eigene Sprachenlernen und die Informationsbeschaffung nutzen, • die Bearbeitung komplexer Aufgaben selbstständig auch unter Nutzung kooperativer Arbeitsformen des Sprachenlernens planen, durchführen und für dabei auftretende Schwierigkeiten Lösungen entwickeln, • das Niveau ihrer Sprachbeherrschung einschätzen, dokumentieren und die Ergebnisse für das weitere Sprachenlernen nutzen, • gezielt (auch außerunterrichtliche) Gelegenheiten für das eigene Sprachenlernen nutzen (z. B. persönliche Begegnungen, Internetforen, Radio, TV, Filme, Theateraufführungen, Bücher, Zeitschriften). 	

4 Themenfelder und Grundsätze bei der Auswahl von Lerninhalten

Der Englischunterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler an einem zunehmend kulturell diversifizierten öffentlichen Diskurs über Werte, Haltungen, Positionen und deren Begründung teilzunehmen. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit wichtigen Inhalten und Themen, die für den Englischunterricht von zentraler Bedeutung sind und die Vielfalt gesellschaftlichen Lebens über die Kulturgrenzen hinweg abbilden:

- Selbstverständnis und Identität des Individuums als Einzelner und als Teil von sozialen, politischen, religiösen, ethnischen und/oder kulturellen Gruppen,
- ethische, moralische und politische Werte und Normen, die das Zusammenleben von Menschen von den kleinsten Einheiten (Beziehungen, Familie) bis hin zu staatlich organisierten Einheiten bestimmen,
- Verantwortung des Menschen gegenüber der Umwelt,
- Möglichkeiten, Grenzen und Verantwortung im Umgang mit wissenschaftlichen und technologischen Errungenschaften und Möglichkeiten,
- Bedeutung und Folgen von Globalisierung für das Individuum, Gemeinschaften und Staaten,
- Potenziale und Risiken der neuen Medien, u. a. für die Errichtung und den Erhaltung der Weltgemeinschaft.

Die Auswahl von Inhalten und Themen für den Englischunterricht kann weder beliebig noch unverbindlich sein, sondern muss den folgenden Grundsätzen entsprechen, d. h. die Lernenden müssen sich mit Inhalten und Themen auseinandersetzen, die

- eine aktive Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Texten, Medien und Perspektiven erfordern,
- kulturell, interkulturell und in der Erfahrungswelt der Lernenden relevant sind und sich nicht ohne Verstehensanstrengung und -leistung erschließen,
- Probleme aufweisen, die fremdsprachliche diskursive Aushandlungsprozesse erfordern,
- Reflexionen und Selbstreflexionen auslösen können, die wiederum Impulse zu diskursiven Handlungen geben,
- sich an authentische fremdkulturelle Diskurse anschließen,
- es den Schülerinnen und Schülern durch exemplarisches Lernen ermöglichen, das verfügbare Wissen und die erworbenen Kompetenzen auf neue Anwendungssituationen zu transferieren.

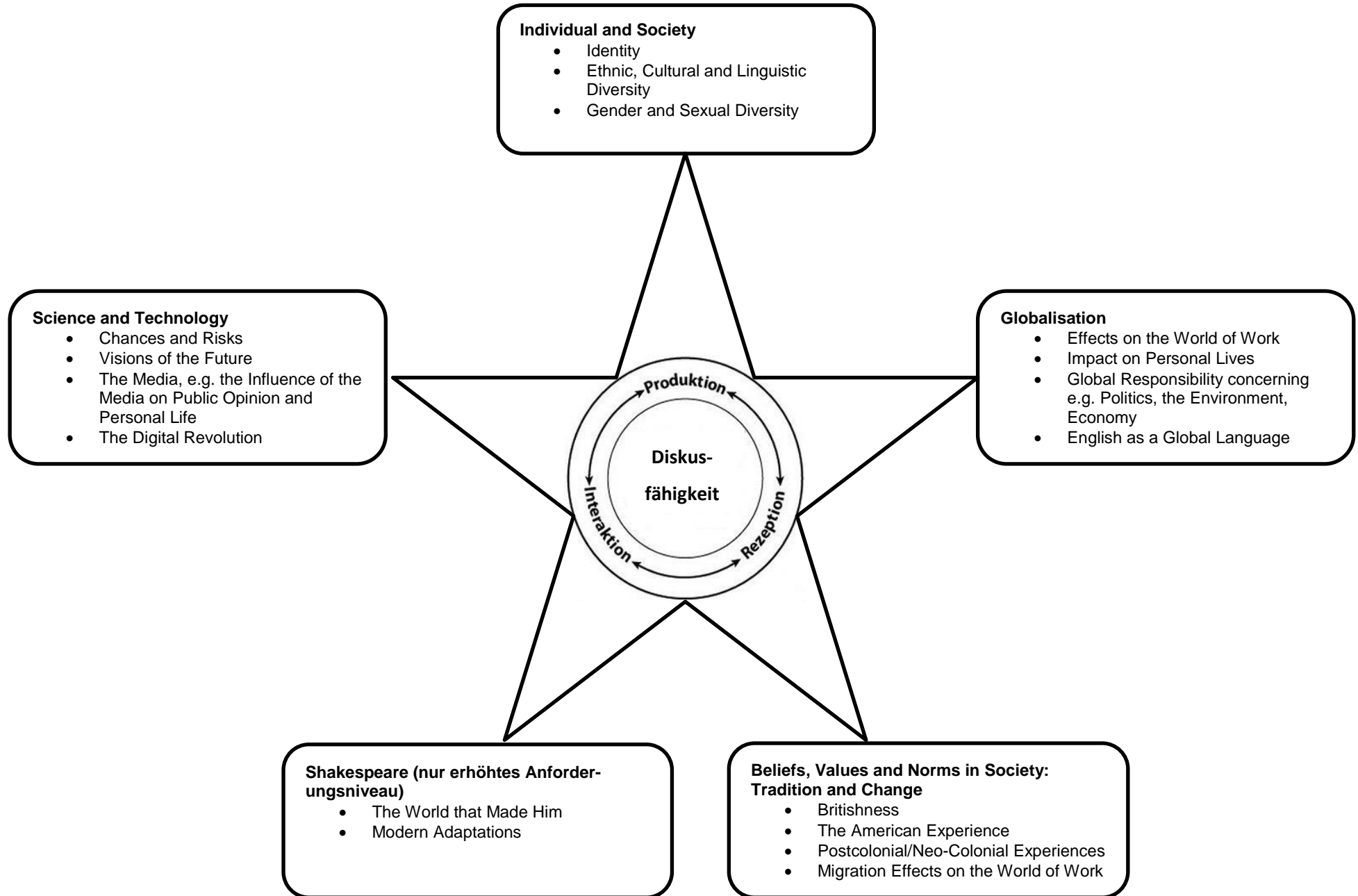
Diese Grundsätze wurden bei der Auswahl der im Folgenden aufgeführten Themenfelder und der beispielhaften Teilaspekte umgesetzt:

<p>Individual and Society</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identity • Ethnic, Cultural and Linguistic Diversity • Gender and Sexual Diversity
<p>Science and Technology</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chances and Risks • Visions of the Future • The Media, e.g. the Influence of the Media on Public Opinion and Personal Life • The Digital Revolution
<p>Globalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effects on the World of Work • Impact on Personal Lives • Global Responsibility concerning e.g. Politics, the Environment, Economy • English as a Global Language
<p>Beliefs, Values and Norms in Society: Tradition and Change</p> <ul style="list-style-type: none"> • Britishness • The American Experience • Postcolonial/Neo-Colonial Experiences • Migration Effects on the World of Work
<p>Shakespeare (nur erhöhtes Anforderungsniveau)</p> <ul style="list-style-type: none"> • The World that Made Him • Modern Adaptations

Alle Themenfelder müssen in der Qualifikationsphase behandelt werden. Dabei muss eine angemessene Medien- und Textsortenvielfalt berücksichtigt werden.

Im Laufe der Qualifikationsphase sind einschließlich der in den fachbezogenen Hinweisen genannten Vorgaben folgende Textsorten zu behandeln: je ein zeitgenössischer Roman (Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau: ggf. in Auszügen), ein zeitgenössisches (Kurz-)Drama oder Drehbuch, Short Stories sowie Gedichte und Filme bzw. TV-Produktionen.

Es ist die Aufgabe der Fachkonferenz, die Themenfelder sinnvoll zu vernetzen und entsprechende Kursthemen zu formulieren.



5 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über den Erwerb der inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung.

Grundsätzlich ist zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden. In Lernsituationen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Fehler und Umwege dienen den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen ist konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen. Dies schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein.

Kompetenzorientierter Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern durch geeignete Aufgaben einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in anspruchsvollen Leistungssituationen ein. Leistungs- und Überprüfungssituationen sollen die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachweisen. Die Kriterien der Leistungsbewertung sind den Schülerinnen und Schülern transparent zu machen. Der Kompetenzerwerb wird durch schriftliche Arbeiten (Klausuren) und durch Mitarbeit im Unterricht nachgewiesen.

Mündliche Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Zur Mitarbeit im Unterricht (mündliche und andere fachspezifischen Leistungen) zählen z. B.:

- sachbezogene und kooperative Teilnahme am Unterrichtsgespräch (dazu gehören z. B. auch Debatten, Diskussionen),
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. Referat, Vorstellung eines Thesenpapiers, Erläuterung eines Schaubildes, Darstellung von Arbeitsergebnissen),
- verantwortungsvolle Zusammenarbeit im Team (z. B. planen, strukturieren, reflektieren, präsentieren, evaluieren),
- Anfertigen von schriftlichen Ausarbeitungen,
- mündliche Überprüfungen und ggf. kurze schriftliche Lernkontrollen.

Schriftliche Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Für Klausuren stehen folgende Aufgabenformate zur Auswahl:

- eine textbasierte Schreibaufgabe mit einem oder zwei kompetenzorientierten Teil(en),
- eine textbasierte Schreibaufgabe,
- eine schriftliche Sprachmittlungsaufgabe in die Zielsprache, kombiniert mit der Überprüfung einer rezeptiven Kompetenz.

Die Überprüfung der Kompetenz „Sprechen“ kann an die Stelle einer Klausur treten, nicht jedoch an die Stelle der Klausur unter Abiturbedingungen. Sofern eine fortgeführte Fremdsprache als Prüfungsfach gewählt wird und die Fachkonferenz entscheidet, dass die Sprechprüfung eine Klausur ersetzen soll, findet die Überprüfung in einem Schulhalbjahr statt, in dem zwei Klausuren geschrieben werden. Das Ergebnis der Überprüfung tritt in diesem Fall an die Stelle der Klausur. Sofern die Fremdsprache nicht als Prüfungsfach gewählt wird und nur eine Klausur im Halbjahr zu schreiben ist, tritt das Ergebnis der Überprüfung ebenfalls an die Stelle der Klausur.

Einer Schreibaufgabe liegen im Sinne des erweiterten Textbegriffs kontinuierliche und/oder diskontinuierliche Texte zugrunde:

- fiktionale und nicht-fiktionale schriftliche Texte,
- fiktionale und nicht-fiktionale audio-visuelle Vorlagen,
- Bilder, Fotografien,
- Grafiken, Statistiken, Diagramme,
- Hypertexte

Audio-visuelle Vorlagen und Hörtexte, Bilder, Fotografien, Grafiken und Statistiken dürfen nur in Verbindung mit anderen schriftlichen Vorlagen Teil der Prüfung sein.

Aus der Aufgabenstellung muss erkenntlich sein, an welche Adressaten sich der Zieltext richtet und welche Textsorte (Genre) zu erstellen ist. Dabei beziehen sich die Materialien für die Aufgaben auf die Themenfelder des Kerncurriculums.

Die Teilkompetenzen, die Gegenstand der jeweiligen schriftlichen Abiturprüfung sind, müssen in den Klausuren der Qualifikationsphase überprüft werden. Alles Weitere regeln die Erlasse zum jeweiligen Abitur.

Zur Ermittlung der Gesamtsensur sind die Ergebnisse der Klausuren und die Bewertung der Mitarbeit im Unterricht heranzuziehen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtsensur nicht unterschreiten und 50% nicht überschreiten.

6 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums ein schuleigenes Fachcurriculum, das regelmäßig, auch vor dem Hintergrund interner und externer Evaluation, zu überprüfen und weiterzuentwickeln ist. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des Faches bei.

Die Fachkonferenz

- erarbeitet Themen bzw. Unterrichtseinheiten, die den Erwerb der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und beachtet ggf. vorhandene regionale Bezüge,
- stimmt die schuleigenen Arbeitspläne der Einführungsphase auf die Arbeitspläne der abgebenden Schulformen ab,
- legt die Zuordnung von Kompetenzen und Themen innerhalb der Schulhalbjahre fest,
- entscheidet über die Vernetzung der Themenfelder und formuliert Kursthemen,
- entscheidet, welches Schulbuch ggf. eingeführt werden soll, und trifft Absprachen über geeignete Materialien und Medien, die den Aufbau der Kompetenzen fördern,
- entwickelt einen fachbezogenen Beitrag zum Medienkonzept der Schule,
- berät über individuelle Förderkonzepte und Maßnahmen zur Binnendifferenzierung,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und fachbezogener Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption von schriftlichen Lernkontrollen und ihrer Bewertung,
- bestimmt das Verhältnis von schriftlichen, mündlichen und andere fachspezifischen Leistungen bei der Festlegung der Gesamtbewertung,
- wirkt mit an Konzepten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in Beruf und Hochschule,
- trifft Absprachen zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und multipliziert Fortbildungsergebnisse.

7 Bilingualer Unterricht

Um Schülerinnen und Schüler auf die zunehmende internationale Kooperation und den globalen Wettbewerb vorzubereiten und um einen Beitrag zur interkulturellen Handlungsfähigkeit zu leisten, muss schulische Bildung der wachsenden Bedeutung der englischen Sprache in Naturwissenschaft und Technik, in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Rechnung tragen.

In besonderem Maße ermöglicht der bilinguale Unterricht (Sachfachunterricht in der Fremdsprache) den Schülerinnen und Schülern, sich auf diese neuen Herausforderungen in einer globalisierten Welt vorzubereiten.

Wie im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe arbeiten die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Unterricht auf der Grundlage von authentischen Texten. Sie kommunizieren über Inhalte der Sachfächer, präsentieren und diskutieren ihre Arbeitsergebnisse in der Fremdsprache (*Content and Language Integrated Learning/CLIL*).

Bilingualer Unterricht bietet die Möglichkeit zum fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernen. Er bezieht verstärkt Themenbeispiele, Sichtweisen und didaktisch-methodische Ansätze aus den jeweiligen Referenzkulturen ein. Auf diese Weise fördert er die multiperspektivische Auseinandersetzung mit fachspezifischen Zusammenhängen und damit die Reflexion sowie Neubewertung der eigenen Lebenswirklichkeit und der eigenen Wertvorstellungen. Die Vermittlung fachspezifischer Arbeitsweisen und Darstellungskonzeptionen der jeweiligen Referenzkultur ermöglicht eine aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am internationalen Wissenschaftsdiskurs und unterstützt Studium und berufliche Tätigkeit in internationalen Kontexten.

Dabei orientiert sich die Gestaltung des Unterrichts in den in der Fremdsprache unterrichteten Sachfächern an den didaktischen und methodischen Prinzipien, wie sie im Kerncurriculum des jeweiligen Sachfaches festgelegt sind, sowie an den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Der Fremdspracherwerb ist den fachlichen Aspekten nachgeordnet.

Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung erfolgen auf der Grundlage der für das jeweilige Sachfach festgelegten Bewertungskriterien. Die angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache ist jedoch zu berücksichtigen.

Anhang

A1 Operatoren für das Fach Englisch

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie bezeichnen in Form von Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die von Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben ausgeführt werden sollen. Die Operatoren und beispielhaften Arbeitsanweisungen, die sowohl für Lernaufgaben als auch für Leistungsüberprüfungen verwendet werden können, sind den kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet. Die folgende Liste ist als Hilfestellung für Lehrende und Lernende gedacht.³

Die Operatoren für das Fach Englisch basieren auf der Operatorenliste des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen⁴, präzisieren sie jedoch im Hinblick auf die Anforderungen des Niedersächsischen Abiturs. Es gelten die auf www.gosin.de veröffentlichten Listen.

Kompetenzbereich Schreiben

Operator (schwerpunktmäßiger Anforderungsbereich)	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
analyse, examine (II)	describe and explain in detail	Analyse the way(s) in which the atmosphere is created in ... Examine the opposing views on social class held by the two protagonists. Examine how the author characterises ...
assess, evaluate (III)	consider in a balanced way points for and against sth. and come to a well-founded conclusion	Assess the importance of learning languages for the natives' future. Evaluate the effect of the measures taken to reduce pollution.
comment (on) (III)	give your opinion and support your view with evidence or reasons	Comment on the writer's view on gender roles.
compare (II)	show similarities and differences	Compare the opinions on education held by the experts presented in the text.
contrast (II)	emphasise the differences between two or more things	Contrast the authors' ideas of globalisation.
describe (I)	give a detailed account of	Describe the protagonist's outward appearance. Describe the situation presented in the excerpt.
discuss	give arguments or reasons for	Discuss whether social status de-

³ Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; andere Aufgabenstellungen sind denkbar und möglich.

⁴ https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/bista/abi/englisch/dokumente/Aufgabensammlung_3.pdf, Zugriff: 14.10.2015

Operator (schwerpunktmäßiger Anforderungsbereich)	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
(III)	and against, especially to come to a well-founded conclusion	termines somebody's future options. Discuss to what extent modern media shape an individual's identity.
explain (II)	make something clear show causes and effects in a given context	Explain the protagonist's obsession with money.
illustrate (II)	use examples to explain or make sth. clear	Illustrate the way in which school life in Britain differs from that in Germany.
justify (III)	present reasons for decisions, positions or conclusions	Justify whether the excerpt should be included in the text collection.
outline (I)	give the main features, structure or general principles of sth. (no line references, no quotes)	Outline the writer's views on love and marriage.
state (I)	present the main aspects of sth. briefly and clearly (no line references, no quotes)	State the main developments in the family presented in the text.
summarise, sum up (I)	give a concise account of the main points or ideas of a text, issue or topic (no line references, no quotes)	Summarise the text. Sum up the information given about green energy.
write (+ text type) (III)	produce a text with specific features	Write the ending of the story. Write an interior monologue which reflects the character's view of the situation and his/her feelings. Write your letter to the editor in which you discuss Packer's statement that "the American dream quietly dies".

Kompetenzbereich Sprachmittlung

Es ist erforderlich, die hier dargestellten Operatoren in einen situativen Rahmen, der die zu erstellende Textsorte, einen Adressaten und eine authentische Handlungssituation angibt, einzubetten.

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

Kompetenzbereich Sprechen

Operator	Illustrierendes Aufgabenbeispiel	
Zusammenhängendes monologisches Sprechen		
comment (on)	give one's opinion and support one's view with evidence or reasons	As a member of your school's student council you are expected to organise a panel discussion on the refugee crisis. Explain what the statement at hand means and comment on it. Talk about your picture(s) and its (their) message. Comment on whether such a picture is an effective means to make people aware of certain problems.
compare	show similarities and differences	Compare the ... pictures and talk about the lives of the people you can see.
explain	make something clear	Explain the message of the cartoon/quote/statement/... and the means used to convey it.

give reasons/justify	present reasons for decisions, positions or conclusions	Talk about your pictures/photos/images... and their message. Which picture would you choose to make people aware of certain problems. Give reasons for/justify your choice.
talk about (the)	produce a text referring to certain aspects	Talk about the pictures. What do the pictures suggest about our attitude towards the environment?
An Gesprächen teilnehmen		
(try to) agree on, (try to) come to an agreement	come to one opinion or an understanding; (try to) reach a compromise	Talk about the images. Discuss which images best illustrate ... Try to agree on two images that best fit the ...
discuss	give arguments or reasons for or against and (try to) come to a conclusion	Your school is about to organise a project "Protect the environment". It is your task to plan the event with your partner. Discuss the aspects given. Agree on two things which you think should be organised. Discuss the advantages and disadvantages of these methods. Decide which two methods you would choose for your campaign.

Kompetenzbereich Hör-/Hörsehverstehen

Arbeitsanweisungen	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
answer	Answer the questions in 1 to 5 words.
complete	Complete the sentences below using 1 to 5 words. Complete the notes on the points listed below. Complete the table below.
fill in	Fill in the missing information using 1 to 5 words.
list/name	List/Name the most important aspects mentioned in the discussion.
match	Match each speaker with one of the statements.
state	State the ideas supported by speaker A.
tick	Tick the correct answer.

A2 Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Ausgewählte Deskriptoren

Hörverstehen allgemein	
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Fernsehsendungen und Filme verstehen	
C2	Wie C1
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
B2	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Leseverstehen allgemein	
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nichtliterarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Mündliche Interaktion allgemein (dialogisches Sprechen)	
C2	<p>Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p> <p>Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.</p>
C1	<p>Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.</p>
B2	<p>Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen.</p>
	<p>Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.</p> <p>Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.</p>
B1	<p>Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.</p>
	<p>Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).</p>
A2	<p>Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.</p>
	<p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.</p>
A1	<p>Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.</p>

Mündliche Produktion allgemein (monologisches Sprechen)	
C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ ihrem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Schriftliche Interaktion allgemein	
C2	Wie C1
C1	Kann sich klar und präzise ausdrücken und sich flexibel und effektiv auf die Adressaten beziehen.
B2	Kann Neuigkeiten und Standpunkte effektiv schriftlich ausdrücken und sich auf solche von anderen beziehen.
	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen.
B1	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen.
	Kann in persönlichen Briefen und Mitteilungen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was er/sie für wichtig hält.
A2	Kann kurze, einfache, formelhafte Notizen machen, wenn es um unmittelbar notwendige Dinge geht.
A1	Kann schriftlich Informationen zur Person erfragen oder weitergeben.

Spektrum sprachlicher Mittel allgemein	
C2	Kann aufgrund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.

A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
	Kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten.
	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht - routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
A2	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Wortschatzbeherrschung	
C2	Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes.
C1	Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.
B2	Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.
B1	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.
A2	Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Grammatische Korrektheit	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	Wie C1.
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Beherrschung der Orthografie	
C2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthografischen Fehlern.
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Soziolinguistische Kompetenz	
C2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist.</p> <p>Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p>
B2	<p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.</p> <p>Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen, zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p>
A2	<p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten, alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, <i>bitte</i> und <i>danke</i> sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum für
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Berufliche Gymnasium
das Abendgymnasium
das Kolleg**

Französisch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Französisch in der gymnasialen Oberstufe waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Claudia Agethen, Braunschweig

Bettina Brünger, Garbsen

Christiane Freers-Jung, Bad Nenndorf

Sabine Koch, Hannover

Brigitte Kühn, Lilienthal

Claudia Steffen, Oldenburg

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendam 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Französisch	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	6
2.1 Kompetenzbereiche	7
2.2 Kompetenzentwicklung	8
2.2.1 Allgemeine Bemerkungen	8
2.2.2. Kursarten und Anforderungsniveaus	9
2.2.2.1 Einführungsphase – Französisch als fortgeführte Fremdsprache	9
2.2.2.2 Qualifikationsphase – Französisch als fortgeführte Fremdsprache	10
3 Erwartete Kompetenzen	12
3.1 Inhalte	12
3.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz	15
3.3 Text- und Medienkompetenz	17
3.4 Funktionale kommunikative Kompetenz	20
3.5 Sprachbewusstheit	25
3.6 Sprachlernkompetenz	26
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	27
5 Aufgaben der Fachkonferenz	29
6 Bilingualer Unterricht	30
7 Besondere Regelungen – Französisch als neu beginnende Fremdsprache	31
7.1 Inhalte	32
7.2 Text und Medienkompetenz	33
7.3 Funktionale kommunikative Kompetenz	34
7.4 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	41
Anhang	
A1 Operatoren	43
A2 Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen	47

1 Bildungsbeitrag des Faches Französisch

Das Fach Französisch thematisiert soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

Mehrsprachigkeit ist vor dem Hintergrund internationaler Kooperation und Mobilität eine wesentliche Voraussetzung für Verstehen und Verständigung. Die Internationalisierung privater und beruflicher Beziehungen erfordert neben einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Fremdsprachen vor allem interkulturelle Kompetenz. Situations- und adressatengerechtes Sprachhandeln ist ebenfalls entscheidend für eine erfolgreiche Verständigung. Da die Entwicklung sprachlicher und interkultureller Handlungsfähigkeit in ihrer affektiven, kognitiven und interaktiven Dimension zudem persönlichkeitsbildend ist, stellt sie eine übergreifende Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts dar.

Mit Blick auf den europäischen Kultur- und Wirtschaftsraum und die zunehmende Globalisierung nimmt Französisch im Rahmen des gesellschaftlich geforderten Mehrsprachigkeitskonzepts eine Schlüsselposition ein.

Französisch ist in wirtschaftlicher, politischer und kultureller Hinsicht eine bedeutende Weltsprache: Sie ist in zahlreichen Ländern Mutter-, Amts- und Verwaltungs- oder Zweitsprache und in internationalen Organisationen offizielle Arbeitssprache, so z. B. in der EU, den Gremien der Vereinten Nationen, der UNESCO, der Welthandelsorganisation sowie in den Internationalen Olympischen Komitees.

Zudem bestehen zwischen Deutschland und Frankreich besonders intensive politische und wirtschaftliche Beziehungen: Frankreich ist einer der wichtigsten Handelspartner der Bundesrepublik Deutschland; es gibt zahlreiche deutsch-französische Kooperationen in Bildung, Wirtschaft, Wissenschaft, Technik und Kultur. Französische Sprachkenntnisse sind für viele Studiengänge, Praktika und Bereiche des Berufslebens Voraussetzung.

Eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit kommt dem Französischen als Brückensprache zu: Sie erleichtert das Erlernen weiterer romanischer Sprachen und fördert durch zunehmende Sprachbewusstheit das laterale Fremdsprachenlernen.

Die Auseinandersetzung mit den Lebenswirklichkeiten in Frankreich und anderen frankophonen Ländern sowie deren kulturellen, gesellschaftspolitischen und historischen Gegebenheiten führt zu einem wertvollen Zuwachs an Kenntnissen und Erfahrungen. Zugleich wird die Bereitschaft gefördert, die eigene kulturell geprägte Identität differenziert wahrzunehmen und unterschiedliche Sichtweisen zu reflektieren. Auf diese Weise wird das Verständnis für andere Völker und Kulturen im Sinne eines toleranten, respektvollen Umgangs mit unterschiedlichen Denk- und Verhaltensmustern weiter entwickelt.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Französisch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Französisch ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche



Kompetenzmodell der Bildungsstandards¹

Alle abgebildeten Kompetenzen stehen in engem Bezug zueinander. Dies wird durch die unterbrochenen Linien verdeutlicht. Interkulturelle Kompetenz manifestiert sich in fremdsprachlichem Verstehen und Handeln. Aus diesem Grund wird sie als interkulturelle kommunikative Kompetenz bezeichnet. Ihre Dimensionen sind Wissen, Einstellungen und Bewusstheit.

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

Kompetenzerwerb erfolgt in Auseinandersetzung mit Texten und Medien. Ihrem Stellenwert entsprechend wird ein eigener Bereich der Text- und Medienkompetenz ausgewiesen.

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz sind als eigene Kompetenzen dargestellt. Sie unterstützen die Ausbildung der anderen Kompetenzen und sind aus diesem Grund in der Grafik lateral angeordnet.

¹ Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), S.12.

2.2 Kompetenzentwicklung

2.2.1 Allgemeine Bemerkungen

Übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenlernens ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz: Sie ist die wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Verstehen und Handeln in fremdsprachlichen Situationen. Neben fremdkulturellem und strategischem Wissen umfasst die interkulturelle Handlungsfähigkeit auch Diskursfähigkeit, d. h. eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist. In der Gymnasialen Oberstufe erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen und nutzen sie integrativ in komplexen Kommunikationssituationen.

Das Kerncurriculum beschreibt die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur erreichen und die sie in Kommunikationssituationen, sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Kontexten, nachweisen können. Die in diesem Kerncurriculum ausgewiesenen erwarteten Kompetenzen orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)² und den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife.

Der Unterricht erfolgt in der Zielsprache. Er berücksichtigt die rezeptiven und produktiven kommunikativen Teilkompetenzen gleichermaßen. Das Sprachhandeln im Französischunterricht findet in möglichst realitätsnahen, bedeutsamen und herausfordernden Situationen statt. Zugunsten einer gelungenen fremdsprachlichen Verständigung wird die formale Korrektheit den kommunikativen Zwecken untergeordnet (Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz).

Der Unterricht muss unterschiedliche Lernausgangslagen und Lerndispositionen berücksichtigen und individuelle Lernprozesse ermöglichen. Er trägt der Tatsache Rechnung, dass die Schülerinnen und Schüler die französische Sprache nicht linear und in gleicher zeitlicher Abfolge erlernen, sondern vielmehr individuell und kumulativ.

Das Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe Französisch knüpft für die fortgeführte Fremdsprache an die für das Ende des 10. Schuljahrgangs des gymnasialen Bildungsgangs definierten Standards an.

Für die neu beginnende Fremdsprache werden die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen in Kapitel 8 detailliert dargestellt.

² Ausgewählte Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang.

2.2.2. Kursarten und Anforderungsniveaus

2.2.2.1 Einführungsphase – Französisch als fortgeführte Fremdsprache

Der Französischunterricht der Einführungsphase wendet sich an Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Zielperspektiven. Er erfasst Lernende,

- die das Fach Französisch nach dem Jahrgang 11 nicht fortführen werden,
- die Französisch in der Qualifikationsphase als Prüfungsfach belegen,
- für die Französisch kein Prüfungsfach in der Abiturprüfung sein wird.

Die Aufgabe der Einführungsphase als Bindeglied zwischen dem Sekundarbereich I und der Qualifikationsphase besteht darin, die fachbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und Zielperspektiven zu erweitern, zu festigen und zu vertiefen.

In Abhängigkeit von den jeweiligen Zielperspektiven hat der Französischunterricht in der Einführungsphase folgende Aufgaben:

- Festigung und Erweiterung sprachlicher und fachlicher Kenntnisse (z. B. Participe présent, Zeitenfolge in der indirekten Rede),
- Förderung der Eigenverantwortung für den eigenen Sprachlernprozess,
- Erweiterung von Sprachkompetenz für private und berufliche Kontexte,
- Angleichung der individuellen Lernstände an die für die Qualifikationsphase definierten Standards,
- Einführung in die Arbeitsweisen der Qualifikationsphase.

Ausgehend von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und von den unterschiedlichen Zielperspektiven können zieldifferente Kurse eingerichtet werden. Am Ende von Jahrgang 11 sollten die Schülerinnen und Schüler die Niveaustufe B1+ erreicht haben.

Die einzelnen Kompetenzen werden an Themen der Lebens- und Erfahrungswelt Heranwachsender, des öffentlichen Lebens, des Alltags und der Berufswelt und an Themen von globaler Bedeutung weiterentwickelt. Die folgende Tabelle gibt Anregungen:

Leseverstehen	Jugendbuch, <i>BD</i> ; Berücksichtigung verschiedener Textsorten
Hörverstehen	Rudiosendungen, z. B. Nachrichtensendungen, Interviews, Hörspiele
Hörsehverstehen	Fernsehsendungen, Film, Kurzfilm, Videoclip
Sprachmittlung	Sachtexte, z. B. Zeitungsartikel, Blogs, Rudiosendungen
Schreiben	verschiedene Textsorten, z. B. E-Mail, Blog, Artikel, Kommentar, Interview, kreative Texte
Sprechen	monologisch, z. B. Präsentationen, und dialogisch, z. B. <i>Table ronde</i> zu aktuellen Themen

Sprachbewusstheit	Texte, die soziale, regionale und kulturelle Sprachvarietäten abbilden (s. Leseverstehen, Hörverstehen, Hörsehverstehen)
Sprachlernkompetenz	Reflexion über Sprachlernverhalten, Selbsteinschätzung und Planung von Lernprozessen
Interkulturelle kommunikative Kompetenz sowie Text- und Medienkompetenz sind angemessen zu berücksichtigen.	

In der Einführungsphase ist mindestens

- eine authentische Ganzschrift zu lesen,
- ein Film (*long-métrage*) zu behandeln.

Es ist mindestens ein Projekt durchzuführen, z. B.

- Literaturwettbewerb, z. B. *Prix des lycéens allemands*, *La vie en BD*,
- Musikwettbewerb, z. B. *FrancoMusiques*,
- Filmprojekt, z. B. im Rahmen von *Cinéfête*,
- *Simulation globale*,
- Tandem-Projekte, z. B. E-twinning.

Projektarbeit und Behandlung von authentischer Ganzschrift oder Film können auch kombiniert werden.

2.2.2.2 Qualifikationsphase – Französisch als fortgeführte Fremdsprache

In der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe kann das Fach Französisch

- als *fünfstündiges Prüfungsfach* auf erhöhtem Anforderungsniveau,
- als *dreistündiges Prüfungsfach* auf grundlegendem Anforderungsniveau oder
- als *dreistündiges Unterrichtsfach* auf grundlegendem Anforderungsniveau

angeboten werden.

Die Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau unterscheiden sich hinsichtlich

- der Dimensionen der Sprachverwendung,
- der Schwerpunkte, der Breite und Tiefe der Themen,
- der Komplexität von Texten und Aufgaben,
- des Grades der geforderten Selbstständigkeit.

Diese Unterscheidung spiegelt sich in den für die Qualifikationsphase formulierten funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen wider. Hinsichtlich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, der Sprachbewusstheit und der Sprachlernkompetenz entfällt eine Differenzierung nach grundlegendem und erhöhtem Niveau.

Innerhalb eines Kurses wird ein differenziertes Unterrichtsangebot erforderlich, wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Zielperspektiven gemeinsam unterrichtet werden.

Am Ende der gymnasialen Oberstufe wird von Schülerinnen und Schülern im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz das Niveau B2 des GeR erwartet.

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Inhalte

Die im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe angestrebte Diskursfähigkeit wird durch die Arbeit an Inhalten entwickelt, die

- es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen,
- sich auf frankofone gesellschaftliche, historische und kulturelle Phänomene beziehen,
- individuelle und kollektive Erlebnisse, Erfahrungen, Einstellungen, Werte und Konflikte abbilden,
- Themen des Alltags und der Berufswelt betreffen,
- einen Beitrag zur Berufsorientierung leisten,
- Bezüge zur Erfahrungswelt der Lernenden ermöglichen,
- die Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung thematisieren,
- dazu beitragen, Wertmaßstäbe für eigenes und gesellschaftliches Handeln zu entwickeln,
- zu Empathie, Distanz, Reflexion und Selbstreflexion auffordern.

Die Einordnung dieser Inhalte in den nationalen, europäischen und globalen Kontext ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Zugang zu unterschiedlichen kulturspezifischen Perspektiven unter Einbringung ihres Vorwissens und ihrer Erfahrungen. Sie erweitern ihr Problembewusstsein vor allem im Hinblick auf interkulturelle Sichtweisen.

In der folgenden Übersicht werden diese Inhalte vier Themenfeldern zugeordnet:

Das Spektrum des jeweiligen Themenfelds spiegelt sich in vorgegebenen Themen (A und B). Jedes Thema kann spezifiziert werden, z. B. *La Francophonie: Le Québec*. Die im Inneren der Übersicht genannten Passepartouts präzisieren das jeweilige Thema und zeigen mögliche Blickrichtungen auf. Im Rahmen des Zentralabiturs werden für Französisch fachspezifische Hinweise für drei Semester vorgegeben. Sie benennen die Themen, die verbindlich zu bearbeitenden Texte und die auf diese verbindlichen Texte anzuwendenden Passepartouts. Für das 4. Semester bestimmt die Fachkonferenz über die vorgegebenen Themen hinaus ein weiteres Thema. Die Doppelung eines Themenfelds ist dabei denkbar, das Thema selbst darf im Laufe der Qualifikationsphase jedoch noch nicht bearbeitet worden sein. Bei jahrgangsübergreifenden Kursen ist das 4. Thema identisch mit dem 2. Thema des folgenden Jahrgangs.

Thematisch wird keine Unterscheidung zwischen Kursen auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau gemacht. Der Unterschied ergibt sich durch die Tiefe der Bearbeitung und aus der Diversität sowie dem Umfang des verwendeten Materials.

Für den fortgeführten Französischunterricht ist sicherzustellen, dass verschiedene Texte im Sinne des erweiterten Textbegriffs zum Einsatz kommen, sodass eine Schulung aller funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen erfolgt. Bei der Auswahl der Texte liegt der Akzent auf dem 20. und 21. Jahrhundert. Für das erhöhte Anforderungsniveau sind exemplarisch auch geeignete Texte aus vorherge-

henden Jahrhunderten zu berücksichtigen. Im Laufe der Qualifikationsphase sind zwei längere literarische Texte sowie zwei Filme zu erarbeiten.

Themenfeld 1 L'identité culturelle:		Themenfeld 2 La société:		
A	La socialisation	A	Vivre ensemble	
B	La France des régions	B	Le monde du travail	
Passepartouts				
<i>tournants</i>	<i>rappports humains</i>	<i>engagement</i>	<i>solidarité</i>	<i>résignation</i>
<i>les valeurs</i>	<i>le bonheur</i>	<i>l'identité</i>	<i>le mal</i>	<i>l'irréel</i>
<i>mythes</i>	<i>grandir</i>	<i>traditions</i>		<i>révolte</i>
<i>perception de l'autre</i>	<i>responsabilité</i>	<i>amour</i>	<i>exclusion</i>	<i>vision(s)</i>
<i>participation</i>	<i>rêves et désirs</i>	<i>lutte</i>	<i>indépendance</i>	<i>contestation</i>
Themenfeld 3 Entre hier et demain:		Themenfeld 4 Les défis de l'humanité :		
A	La France et l'Allemagne	A	Les grandes questions de l'existence	
B	La Francophonie	B	Notre planète, notre avenir	

Themenfeld 1: L'identité culturelle

Das Themenfeld *L'identité culturelle* rückt das französische Selbstverständnis in den Vordergrund. Die Auseinandersetzung und die Reflexion erfolgen dabei auf der Grundlage des interkulturellen Vergleichs. Im Rahmen des Themas *La socialisation* lernen die Schülerinnen und Schüler gesellschaftliche Konzepte kennen, die die Sozialisation beeinflussen und dadurch das französische Selbstverständnis prägen (z. B. Bildungswesen, Familie).

Das Thema *La France des régions* stellt anhand von Beispielen regionale Spezifika (z. B. Mythos Provence, *la mer*) sowie politische und gesellschaftliche Dimensionen (z. B. *Paris – province*) in den Mittelpunkt.

Themenfeld 2: La société

Das Themenfeld *La société* beschreibt Gegebenheiten und Entwicklungen, die das gesellschaftliche Geschehen ausmachen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das Denken, Handeln und Fühlen Anderer auf der Grundlage der jeweiligen sozio-kulturellen Rahmenbedingungen verstanden werden sollte. Sie lernen dabei nicht nur die spezifischen Herausforderungen für Jugendliche und junge Erwachsene kennen, sondern auch gesamtgesellschaftlich relevante Phänomene.

So können im Rahmen des Themas *Vivre ensemble* verschiedene Aspekte des Zusammenlebens betrachtet werden, wie z. B. Marginalisierung, Einfluss der Medien, Auswirkungen des demografischen Wandels. Mit dem Thema *Le monde du travail* rücken die Gesichtspunkte der Berufswahl und der Arbeitswelt in den Mittelpunkt (z. B. Berufsorientierung, Streikkultur).

Themenfeld 3: Entre hier et demain

Im Themenfeld *Entre hier et demain* sollen die Schülerinnen und Schüler ein vertieftes Verständnis der Beziehungsebene zwischen Frankreich und Deutschland bzw. den frankofonen Ländern erreichen. Es werden historische, politische und kulturelle Inhalte erarbeitet und reflektiert. Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung sind ebenfalls Bestandteil dieser Auseinandersetzung.

Im Rahmen des Themas *La France et l'Allemagne* ist auch die Bedeutung der beiden Länder innerhalb Europas zu thematisieren. Das Thema *La Francophonie* fokussiert anhand von Beispielen (z. B. *l'Afrique subsaharienne, le Québec*) sowohl die Länderspezifika als auch die Beziehungen zu Frankreich.

Themenfeld 4: Les défis de l'humanité

Das Themenfeld *Les défis de l'humanité* lenkt, ausgehend vom Individuum, den Blick der Schülerinnen und Schüler auf Herausforderungen der Gegenwart sowie auf existenzielle Fragestellungen.

Es erfolgt eine Fokussierung auf bestimmte Sichtweisen und Haltungen: Im Rahmen des Themas *Notre planète, notre avenir* können zum Beispiel Zukunftsvisionen oder der Aspekt der Verantwortlichkeit des Menschen für sein Handeln hervorgehoben werden. Das Thema *Les grandes questions de l'existence* stellt ausgewählte Fragestellungen (z. B. Was ist Glück? Was ist der Sinn des Lebens?) in den Mittelpunkt der Betrachtungen.

3.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist gerichtet auf Verstehen und Handeln in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird. Schülerinnen und Schüler erschließen die in fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten enthaltenen expliziten und impliziten Aussagen und reflektieren sie vor dem Hintergrund ihres eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes. Dazu gehört, dass die Lernenden Texte möglichst differenziert erfassen und deuten, ohne diese vorschnell zu bewerten. Dadurch können sie sowohl Empathie als auch kritische Distanz zu kulturellen Gegebenheiten und Sichtweisen entwickeln, begründet Position beziehen und ihr eigenes kommunikatives Handeln situationsangemessen und adressatengerecht gestalten.

Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns (*savoir faire*) beruht auf dem Zusammenwirken von Wissen (*savoir*), Einstellungen (*savoir être*) und Bewusstheit (*savoir comprendre*): Schülerinnen und Schüler nutzen u. a. ihr soziokulturelles Orientierungswissen und ihre Einsichten in die kulturellen Prägungen von Sprache und Sprachverwendung als Hilfe für das Verstehen und Handeln und setzen strategisches Wissen ein, um mit eigenem und fremdem Nichtverstehen in Kommunikationssituationen umzugehen. Erfolgreiche interkulturelle Kommunikation setzt bei Schülerinnen und Schülern entsprechende Einstellungen voraus. Dazu zählen insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und mögliche Unsicherheiten auszuhalten. Im Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns spielt Bewusstheit eine wichtige Rolle: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Fähigkeit und Bereitschaft, ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen sowie fremdkulturelle Besonderheiten nachzuvollziehen und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren.

Savoir faire (interkulturelle Handlungsfähigkeit)

savoir (Wissen)	savoir être (Einstellungen)	savoir comprendre (Bewusstheit)
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • in vielfältigen Situationen ihr zielkulturelles Orientierungswissen anwenden (z. B. ihr Wissen über Alltagskultur und Berufswelt, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen sowie historische und kulturelle Entwicklungen), • ihr Wissen über Kommunikation anwenden und zielsprachige Konventionen beachten, u. a. zur Signalisierung von Distanz und Nähe, • ihr strategisches Wissen nutzen, um Missverständnisse und sprachlich-kulturell bedingte Konfliktsituationen zu erkennen und zu klären. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen (z. B. die Menschenrechte) einordnen, • sich trotz des Wissens um die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen einlassen und ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner Wirkung reflektieren und bewerten. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihre Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, relativieren und ggf. revidieren, • einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen, • Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer zielsprachigen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes einordnen, • zielsprachige Texte und Diskurse in ihrer kulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten, • auch in für sie interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen.

3.3 Text- und Medienkompetenz

Der Zugang zur frankofonen Welt sowie eine differenzierte und reflektierte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen und Texten werden sowohl durch die Weiterentwicklung der funktionalen kommunikativen Kompetenz als auch durch den Aufbau von Text- und Medienkompetenz erreicht.

„Text- und Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit, Texte selbstständig, zielbezogen sowie in ihren historischen und sozialen Kontexten zu verstehen, zu deuten und eine Interpretation zu begründen. Text- und Medienkompetenz schließt überdies die Fähigkeit mit ein, die gewonnenen Erkenntnisse über die Bedingungen und Techniken der Erstellung von Texten zur Produktion eigener Texte unterschiedlicher Textsorten zu nutzen.“³

Als komplexe integrative Kompetenz geht Text- und Medienkompetenz über die Addition der funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen hinaus. Sie wird durch die Auseinandersetzung mit dem Text entwickelt, bei der textrezeptive und textproduktive Prozesse zusammenwirken, um zu einem vertieften Textverständnis zu führen. Text- und Medienkompetenz schließt die Reflexion des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses ein.

Fiktionale und nichtfiktionale Texte enthalten Informationen über historische, soziokulturelle und politisch-wirtschaftliche Zusammenhänge der frankofonen Welt und/oder beinhalten eine ästhetisch-kulturelle Komponente.

Der Umgang mit nichtfiktionalen Texten zielt vor allem auf eine Erweiterung des soziokulturellen Orientierungswissens sowie der Kenntnisse aktueller und politisch-historischer Tendenzen der frankofonen Gesellschaft. Nichtfiktionale Texte ermöglichen interkulturelles Lernen und erweitern das Weltwissen der Lernenden.

Fiktionale Texte fordern auf zu Identifikation, Empathie und Distanz. Die Begegnung mit ihnen als Spiegel fremdkulturell geprägter Welten fördert die Weiterentwicklung der Textkompetenz.

Das Zusammenspiel von Form und Inhalt ist kennzeichnend für literarische Texte, wobei die inhaltliche Dimension bei der Bearbeitung eindeutig im Vordergrund steht. Am Ende der Qualifikationsphase verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein gesichertes Spektrum an Kenntnissen und Methoden, die es ihnen ermöglichen, Texte selbstständig zu rezipieren und zu produzieren.

³ Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife, S.22.

Textrezeption	Textproduktion ⁴
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • explizite und implizite Textaussagen erfassen (z. B. Merkmale von Charakteren, Personenkonstellationen, Erkennen von Argumenten und Schlussfolgerungen, Einbettung des Textes in Raum und Zeit), • die (Erzähl-)Perspektive(n) erfassen, • gattungs- und textsortentypische Merkmale sowie narrative und zeitliche Gestaltungsmittel erkennen und ihre Funktion verstehen, • Funktion und Wirkung des Textes verstehen, • Mehrdeutigkeiten (z. B. auch Komik, Ironie) und Mehrperspektivität erkennen, • zielkulturelle Merkmale, Stereotype, Werte und Konflikte erkennen, • die gesellschaftliche, kulturelle, politische und/oder historische Dimension des Textes erfassen und diese in größere, auch außertextliche Zusammenhänge einordnen, • die Subjektivität ihres Verständnisses bei der Sinnkonstruktion von fiktionalen Texten erkennen, • intra- und intertextuelle Bezüge herstellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilaspekte von Texten wiedergeben, • geeignete Texte strukturiert zusammenfassen, • textimmanente Zusammenhänge beschreiben, • Texte unter Anwendung des themenspezifischen und textanalytischen Wortschatzes analysieren (z. B. <i>portrait</i>, Deutung von Gestaltungsmitteln in einfach und mehrfach kodierten Texten), • bei mehrfach kodierten Texten (z. B. <i>film</i>, <i>clip</i>) Bezüge zwischen den einzelnen Textelementen erklären (<i>paroles/musique/images</i>), • unterschiedliche Handlungsweisen bewerten und diskutieren, • zu verschiedenen Aspekten des Textes Stellung nehmen und diese in textliche und außertextliche Zusammenhänge einordnen, • zielkulturelle Merkmale, Stereotype, Werte und Konflikte im Text reflektieren und sich positionieren, • Perspektivwechsel vornehmen, • Texte fortschreiben und dabei inhaltliche Aussagen und Gestaltungsmittel des Ausgangstextes beachten, • den vorgegebenen Text entsprechend der Aufgabenstellung in eine andere Textsorte umwandeln, • Leerstellen füllen, • ihr Erstverstehen kritisch reflektieren, relativieren und ggf. revidieren.

⁴ siehe Kapitel 4.3: Schreiben

Grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau unterscheiden sich in Hinblick auf:

1. Textmerkmale (Rezeption/Produktion)

- Komplexität
- Abstraktheit

2. Aufgabenmerkmale

- Anspruchsniveau der Aufgabenstellung
- Breite und Tiefe der erwarteten Themenbearbeitung
- Differenziertheit der Aufgabenstellung und implizierte Eigenständigkeit bei der Bearbeitung

Arbeitstechniken und Strategien der Textrezeption und Textproduktion

Textrezeption	Textproduktion
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Hör-, Hörseh- und Lesestrategien adäquat einsetzen, • Markierungstechniken sowie Strukturierungs- und Visualisierungstechniken anwenden, • wörterbuchunabhängige Erschließungstechniken verwenden (Kontext, Wortform und Wortfamilien, Kenntnisse weiterer Sprachen), • ihr Wissen um textsortenspezifische Merkmale nutzen, • ihr Wissen um sprachliche, literarische und filmische Gestaltungsmittel nutzen, • Hilfsmittel funktional einsetzen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ihre Kenntnisse über die formale und stilistische Gestaltung der Textsorten einsetzen (z. B. <i>analyse, commentaire, article, blog, lettre/e-mail, ...</i>),⁵ • textbasierte Umsetzungsmöglichkeiten einsetzen (z. B. Standbild, szenische Darstellung, gestaltender Vortrag), • Textbeispiele funktional integrieren und Verfahren des Zitierens und der Quellenangabe anwenden, • Hilfsmittel funktional einsetzen.

⁵ Beschreibungen der sprachlichen und formalen Merkmale ausgewählter Textsorten des Anforderungsbereichs III sind online abrufbar: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=7574>

3.4 Funktionale kommunikative Kompetenz

Im Folgenden werden die im Laufe der Qualifikationsphase zu erreichenden kommunikativen Teilkompetenzen beschrieben. Für die fortgeführte Fremdsprache⁶ orientieren sie sich an der Niveaustufe B2 des GeR.⁷

Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Hör- und Hörsehtexte verstehen, deren Hauptaussagen und Einzelinformationen entsprechend der jeweiligen Hör- bzw. Hörseh-Absicht entnehmen und diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen.	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • längere Texte und Redebeiträge verstehen, wenn überwiegend Standardsprache verwendet wird, • Stimmungen und Einstellungen der Sprechenden erfassen, • gehörte und gesehene Informationen aufeinander beziehen und sie in ihrem kulturellen Zusammenhang verstehen, • in Abhängigkeit von der jeweiligen Hör-/Hörseh-Absicht Rezeptionsstrategien anwenden, • Strategien zur Lösung von Verständnisproblemen nutzen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • komplexere Texte und Redebeiträge auch zu wenig vertrauten Themen verstehen, • Registerwechsel wahrnehmen, • implizite Informationen erkennen, einordnen und deren Wirkung interpretieren, • implizite Einstellungen oder Beziehungen zwischen Sprechenden erfassen.

⁶ Übersicht über die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen für die neu beginnende Fremdsprache siehe Kapitel 8.2.

⁷ Vgl. Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, S. 14.

Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können authentische, auch mehrfach kodierte Texte verstehen und ein umfassendes Textverständnis aufbauen, indem sie Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen und diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen.

grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none">• Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten erschließen,• explizite und implizite Aussagen von Texten erkennen,• Gestaltungsmerkmale eines Textes und deren Wirkung erfassen,• die Absicht und Wirkung von Texten auch in deren zielkulturellen Zusammenhängen erkennen,• Texte und Textteile mit Bezug auf ein spezifisches Leseziel auswählen,• der Leseabsicht entsprechende Rezeptionsstrategien selbstständig anwenden.	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none">• Texte, auch zu wenig vertrauten Themen, erschließen,• die Gestaltung von komplexen Texten in ihrer Funktion und Wirkung erkennen und analysieren,• die Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen analysieren.

Sprechen

An Gesprächen teilnehmen

Die Schülerinnen und Schüler können sich weitgehend flüssig, adressatengerecht und situationsangemessen an formellen und informellen Gesprächen beteiligen. Sie sind in der Lage, in einer Sprechsituation spontan und flexibel zu interagieren.

grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none">• Gesprächskonventionen anwenden, um z. B. ein Gespräch oder eine Diskussion zu eröffnen, auf Aussagen anderer Sprecher einzugehen, sich auf Gesprächspartner einzustellen und ein Gespräch zu beenden,• sich aktiv an Diskussionen zu vertrauten Themen beteiligen,• eigene Positionen vertreten und begründen,• angemessene kommunikative Strategien einsetzen, um mit Nichtverstehen und Missverständnissen umzugehen.	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none">• sich aktiv an Diskussionen zu weniger vertrauten Themen beteiligen,• differenziert eigene Positionen vertreten und auf Äußerungen anderer reagieren,• in Diskussionen unterschiedliche Positionen differenziert formulieren.

Zusammenhängendes monologisches Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können Sachverhalte und Themen von fachlichem und persönlichem Interesse strukturiert und detailliert darstellen und ihren Standpunkt erläutern.	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • für Meinungen, Pläne oder Handlungen klare Begründungen bzw. Erläuterungen geben, • Vor- und Nachteile verschiedener Optionen benennen, • Texte, auch mehrfach kodierte, sprachlich angemessen und kohärent vorstellen, • im Kontext komplexer Aufgabenstellungen eigene mündliche Textproduktionen, z. B. Vorträge, Teile von Reportagen und Kommentare planen, sie adressatengerecht vortragen und dabei geeignete Vortrags- und Präsentationsstrategien nutzen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sachverhalte differenziert darstellen und kommentieren, • komplexe Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent vorstellen und dabei wesentliche Punkte und relevante Details hervorheben, • einen strukturierten Vortrag halten und flexibel auf Nachfragen reagieren.

Schreiben⁸

Die Schülerinnen und Schüler können adressatengerecht und situationsangemessen strukturierte und kohärente Texte zu einem breiten Spektrum von Themen des fachlichen und persönlichen Interesses verfassen und dabei die Konventionen der jeweiligen Textsorte beachten.	
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • formelle Texte verfassen, • informelle Texte schreiben, • analysierende und kommentierende Texte formulieren, • Texte zu produktionsorientierten Aufgabenstellungen anfertigen, • selbstständig Schreibprozesse planen, umsetzen und reflektieren. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • funktionale Gesichtspunkte wie z. B. Leserlenkung und Fokussierung bei der Textgestaltung beachten.

⁸ Vgl. auch Kapitel 4.2 Text- und Medienkompetenz

Sprachmittlung⁹

Die Schülerinnen und Schüler können wesentliche Inhalte authentischer Texte sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht sowie situationsangemessen in die jeweils andere Sprache mitteilen.

grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none">• unter Anwendung ihrer sprachlichen und interkulturellen kommunikativen Kompetenz Inhalte mitteilen,• situations- und adressatenbezogen die relevanten Informationen auswählen,• den jeweiligen kulturspezifischen Kontext, der für das Verständnis der Aussagen notwendig ist, ggf. erläutern,• kulturspezifische Besonderheiten und Konventionen berücksichtigen,• bei mündlicher Sprachmittlung auf inhaltliche Nachfragen eingehen,• kommunikative Strategien und ggf. Hilfsmittel nutzen.	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none">• unter Anwendung ihres sprachlichen und interkulturellen Wissens auch komplexe Inhalte mitteilen.

⁹ Vgl. auch Kapitel 4.1 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

3.5 Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit bedeutet Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation. Dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs, z. B. Formen der Höflichkeit, ein. Die Reflexion über Sprache richtet sich auch auf die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt, z. B. im Kontext kultureller und politischer Einflüsse. Da Sprache stets soziokulturell geprägt ist, führt Sprachbewusstheit darüber hinaus zu einer sensiblen Gestaltung der sprachlich-diskursiven Beziehungen mit anderen Menschen. Damit leistet die Entwicklung von Sprachbewusstheit einen wichtigen Beitrag zum Aufbau fremdsprachiger Kompetenz und über diese hinaus zum interkulturellen Lernen sowie zur Persönlichkeitsbildung.

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen nutzen, um die Ausdrucksmittel und Varianten einer Sprache bewusst zu verwenden und mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen.

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- grundlegende Ausprägungen des fremdsprachigen Systems an Beispielen erkennen und benennen, Hypothesen im Bereich sprachlicher Regelmäßigkeiten formulieren und Ausdrucksvarianten einschätzen,
- regionale, soziale und kulturell geprägte Varietäten des Sprachgebrauchs erkennen,
- sprachliche Kommunikationsprobleme erkennen und Möglichkeiten ihrer Lösung, u. a. durch den Einsatz von Kommunikationsstrategien, abwägen,
- wichtige Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen erkennen und reflektieren,
- Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen erkennen und reflektieren,
- über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten,
- die Erfordernisse einer kommunikativen Situation reflektieren und diese in ihrem Sprachhandeln berücksichtigen.

3.6 Sprachlernkompetenz

Sprachlernkompetenz ist die Grundlage für den Fremdsprachenerwerb und impliziert einen lebenslangen, selbstständigen Lernprozess. Sie beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Sprachlernkompetenz zeigt sich im Verfügen über sprachbezogene Lernstrategien und zielt auf selbstgesteuertes und reflektiertes Sprachlernverhalten. Die Schülerinnen und Schüler evaluieren ihre Sprachlernprozesse und -ergebnisse und ziehen daraus Konsequenzen für ihr sprachliches Handeln und die Gestaltung weiterer Lernschritte.

Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens.

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ihr Sprachlernverhalten und ihre Sprachlernprozesse reflektieren und optimieren,
- das Niveau ihrer Sprachbeherrschung einschätzen, dokumentieren und die Ergebnisse für die Planung des weiteren Fremdsprachenlernens nutzen,
- ihre rezeptiven und produktiven Kompetenzen gezielt erweitern, z. B. durch die Nutzung geeigneter Strategien und Hilfsmittel,
- Begegnungen in der Fremdsprache für das eigene Sprachenlernen nutzen,
- die in anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen,
- durch planvolles Erproben sprachlicher Mittel und den Einsatz von Strategien zur Textrezeption und -produktion sowie interkultureller Kompetenz die eigene Sprachkompetenz festigen und erweitern.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über den Grad des Kompetenzerwerbs. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Sie sind gleichermaßen die Grundlage für die den Lernprozess begleitende Lernberatung, für Anregungen, Hinweise und Ratschläge zur Optimierung von Lernfortschritten. Darüber hinaus sind sie die Grundlage für die Erteilung von Zensuren. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass soziale und personale Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nicht erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus zu einem bestimmten Zeitpunkt nachzuweisen. Für eine transparente Leistungsbewertung sind den Lernenden die Beurteilungskriterien zu Beginn des Beurteilungszeitraums mitzuteilen.

Die Schülerinnen und Schüler weisen ihren Kompetenzerwerb durch Klausuren (schriftliche Leistungsüberprüfungen und ggf. eine Sprechprüfung) sowie durch die Mitarbeit im Unterricht nach.

Zur Mitarbeit im Unterricht zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch und Teilnahme an Diskussionen,
- Präsentationen,
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Portfolio),
- Leitung von Diskussionen,
- Langzeitaufgaben und Projekte,
- freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe).

Bei der Beurteilung und Bewertung von mündlichen Beiträgen steht der kommunikative Erfolg im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Risikobereitschaft und zur Anwendung von Kompensierungs- und Reparaturstrategien zur Aufrechterhaltung der Kommunikation ermutigt werden. Bei

kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen.

Für Klausuren stehen folgende Aufgabenformate zur Auswahl:

- eine textbasierte Schreibaufgabe mit einem oder zwei kompetenzorientierten Teil(en),
- eine textbasierte Schreibaufgabe,
- eine schriftliche Sprachmittlungsaufgabe in die Zielsprache, kombiniert mit der Überprüfung einer rezeptiven Kompetenz.

Die Überprüfung der Kompetenz „Sprechen“ kann an die Stelle einer Klausur treten, nicht jedoch an die Stelle der Klausur unter Abiturbedingungen. Sofern eine fortgeführte Fremdsprache als Prüfungsfach gewählt wird und die Fachkonferenz entscheidet, dass die Sprechprüfung eine Klausur ersetzen soll, findet die Überprüfung in einem Schulhalbjahr statt, in dem zwei Klausuren geschrieben werden. Das Ergebnis der Überprüfung tritt in diesem Fall an die Stelle der Klausur. Sofern die Fremdsprache nicht als Prüfungsfach gewählt wird und nur eine Klausur im Halbjahr zu schreiben ist, tritt das Ergebnis der Überprüfung ebenfalls an die Stelle der Klausur.

Als Material für Klausuren können schriftliche, auditive, visuelle und audiovisuelle Textvorlagen im Sinne des erweiterten Textbegriffs verwendet werden, die noch nicht im Unterricht erarbeitet worden sind.¹⁰

Die Klausuren sind so zu konzipieren, dass die Schülerinnen und Schüler an das in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife formulierte Niveau herangeführt werden. Die gestellten Anforderungen müssen durch die Formulierung der Arbeitsanweisung für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Im Lauf der Qualifikationsphase werden die Schülerinnen und Schüler mit den Operatoren vertraut gemacht.¹¹ Die drei Anforderungsbereiche werden bis zum Abitur angemessen berücksichtigt. Jede Teilaufgabe der Schreibaufgabe sowie jeder kompetenzorientierte Aufgabenteil müssen eine Beurteilung ermöglichen, die das gesamte Notenspektrum umfasst. Diese Einzelnoten werden ausgewiesen und abschließend zu einer Gesamtnote zusammengeführt.¹²

Die Teilkompetenzen, die Gegenstand der jeweiligen schriftlichen Abiturprüfung sind, müssen in den Klausuren der Qualifikationsphase überprüft werden. Alles Weitere regeln die Erlasse zum jeweiligen Abitur.

Zur Ermittlung der Gesamtzensur sind die Ergebnisse der Klausuren und die Bewertung der Mitarbeit im Unterricht heranzuziehen. Der Anteil der Klausurleistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten und 50% nicht überschreiten.

¹⁰ Im Rahmen der textbasierten Schreibaufgabe können Hörtexte nur in Verbindung mit einer schriftlichen Vorlage eingesetzt werden.

¹¹ Vgl. Operatorenliste im Anhang.

¹² Vgl. Erlass „Kombinierte Aufgaben in den fortgeführten modernen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch im Zentralabitur“ in der jeweils gültigen Fassung.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz trifft unter Beachtung der rechtlichen und der fachbezogenen Vorgaben Absprachen zur Gestaltung des Unterrichts in der Einführungs- und der Qualifikationsphase.

Die Fachkonferenz

- erarbeitet einen schuleigenen Arbeitsplan für die Einführungsphase (Fachcurriculum),
- trifft Absprachen über geeignete Materialien für die Einführungsphase,¹³
- entscheidet für Französisch als neu beginnende Fremdsprache, welches Lehrwerk eingeführt werden soll,
- trifft Absprachen über geeignete, die verbindlichen Texte ergänzende, Materialien für die Qualifikationsphase,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung fachbezogener Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption von Klausuren und ihrer Bewertung,
- bestimmt die Gewichtung von Klausuren und Mitarbeit im Unterricht für die Festlegung der Gesamtzensur,
- initiiert und fördert Anliegen des Faches bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (z. B. *Journée franco-allemande*, Tag der offenen Tür, *Cinéfête*, Bundeswettbewerb Fremdsprachen, *Prix des lycéens allemands*),
- fördert Anliegen des Faches im Rahmen des Schulprofils (z. B. *AbiBac*, *CertiLingua*),
- leistet einen fachbezogenen Beitrag zum Medienkonzept der Schule,
- unterstützt ggf. Schülerinnen und Schüler beim Übergang in Beruf und Hochschule,
- trifft Absprachen zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und multipliziert Fortbildungsergebnisse.

¹³ Die verbindlichen Texte für die Qualifikationsphase des entsprechenden Jahrgangs dürfen nicht vorweggenommen werden.

6 Bilingualer Unterricht

Die zunehmende internationale Kooperation und der globale Wettbewerb verändern die Erwartungen an Lernende. Im Kontext internationalen Zusammenwirkens gewinnt die Bereitschaft zum interkulturell sensiblen Umgang miteinander an Bedeutung.

Der bilinguale Bildungsgang Französisch trägt diesen veränderten Anforderungen Rechnung, indem er Schülerinnen und Schüler befähigt, komplexe Sachverhalte in unterschiedlichen Lernbereichen wie Wirtschaft, Kultur und Politik in der Fremdsprache zu verstehen, zu verarbeiten und darzustellen.

Dieses fächerverbindende Lernen, das mit einer erhöhten Sprachkompetenz einhergeht, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, differenziert die Perspektive des Partnerlandes einzunehmen, Verstehensprobleme aufzulösen und ihr eigenes Land für Partner der anderen Kultur und Sprache klar und verständlich darzustellen (Perspektivenkoordination, Kulturmittlung). Durch die Sachorientierung erfahren die Schülerinnen und Schüler einen mehrdimensionalen Zugang nicht nur zu Fakten, sondern auch zu deren Darstellung und Einschätzung in der eigenen und in der Zielkultur. Bilingualer Unterricht fördert daher in besonderem Maße die Erweiterung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

Bilingualer Unterricht spielt eine Schlüsselrolle für den Erwerb des europäischen Exzellenzlabels CertiLingua. Im Curriculum für das AbiBac ist er fester Bestandteil.

Die Integration des bilingualen Sachfachunterrichts Französisch in das schulische Angebot der gymnasialen Oberstufe ist in folgenden Modellen denkbar:

- in ausgewählten Sachfächern,
- im bilingualen Seminarfach,
- in Modulen im Sachfach oder im Seminarfach, vor allem wenn die thematisierten Inhalte dieses nahe legen (z. B. Geschichte: *Révolution française*, *Occupation allemande*).

Die Gestaltung des Unterrichts orientiert sich an den didaktischen und methodischen Prinzipien des jeweiligen Sachfaches sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Die Fremdsprache Französisch wird hierbei zum Träger der fachlichen Informationen.

Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung erfolgen auf der Grundlage der für das jeweilige Sachfach festgelegten Bewertungskriterien. Die angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache ist zu berücksichtigen.

7 Besondere Regelungen – Französisch als neu beginnende Fremdsprache

Französisch setzt als neu beginnende Fremdsprache in Jahrgang 11 ein und kann in der Qualifikationsphase als Kurs auf grundlegendem Anforderungsniveau (Unterrichtsfach ohne Prüfungsverpflichtung oder Prüfungsfach P4/P5) belegt werden. Die Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Kursen ist nicht möglich.

Die Lerngruppen setzen sich aus Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen mit unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen und unterschiedlichen Zielperspektiven zusammen: Dem muss durch entsprechende Unterrichtsgestaltung Rechnung getragen werden.

Im Unterricht Französisch als neu beginnende Fremdsprache wird der fortgeschrittene Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt: Durch die erweiterten kognitiven Fähigkeiten und das Wissen über Fremdsprachenlernen werden ein schnelleres Vorgehen, ein flexibles Umgehen mit dem eingeführten Lehrwerk und ein früher Zugang zu authentischen Texten ermöglicht.

Im Französischunterricht ist die interkulturelle Handlungsfähigkeit das übergeordnete Ziel, das auf Basis der funktionalen kommunikativen Kompetenz erreicht wird. Diese werden durch die Arbeit an Inhalten aufgebaut und erweitert. Dabei sind rezeptive und produktive kommunikative Teilkompetenzen sowie Strategien und Arbeitstechniken gleichermaßen zu berücksichtigen.

Der auf drei Jahre angelegte Kurs beinhaltet Sprachlehrgang und thematische Arbeit. Die Ausbildung der Kompetenzen erfolgt im Sprachlehrgang an Inhalten, die im *centre d'intérêts* exemplarisch dargestellt sind. Die Themen und ihre Vernetzung spiegeln Bereiche der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur. Die Auswahl, Gewichtung und der Umfang der jeweiligen Themen werden den Bedürfnissen und den individuellen Anforderungsprofilen der Schülerinnen und Schüler angepasst. Für den Sprachlehrgang wird aus dem Textangebot des eingeführten Lehrwerks eine begründete Auswahl getroffen und zunehmend durch authentische Texte ergänzt. Dabei kommt den Bereichen Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit eine hohe Bedeutung zu.

Die thematische Arbeit orientiert sich inhaltlich an den Themenfeldern des Kerncurriculums und den Fachspezifischen Hinweisen für das Zentralabitur, die für Jahrgang 13 zwei Themen aus unterschiedlichen Themenfeldern vorgeben. Die Entwicklung der notwendigen Text- und Medienkompetenz gewinnt neben der gezielten Erweiterung der funktionalen kommunikativen Kompetenz sowie der interkulturellen Kompetenz an Bedeutung.

Folgende Kompetenzstufen des GeR¹⁴ entsprechen in etwa den zu erreichenden funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen am Ende von:

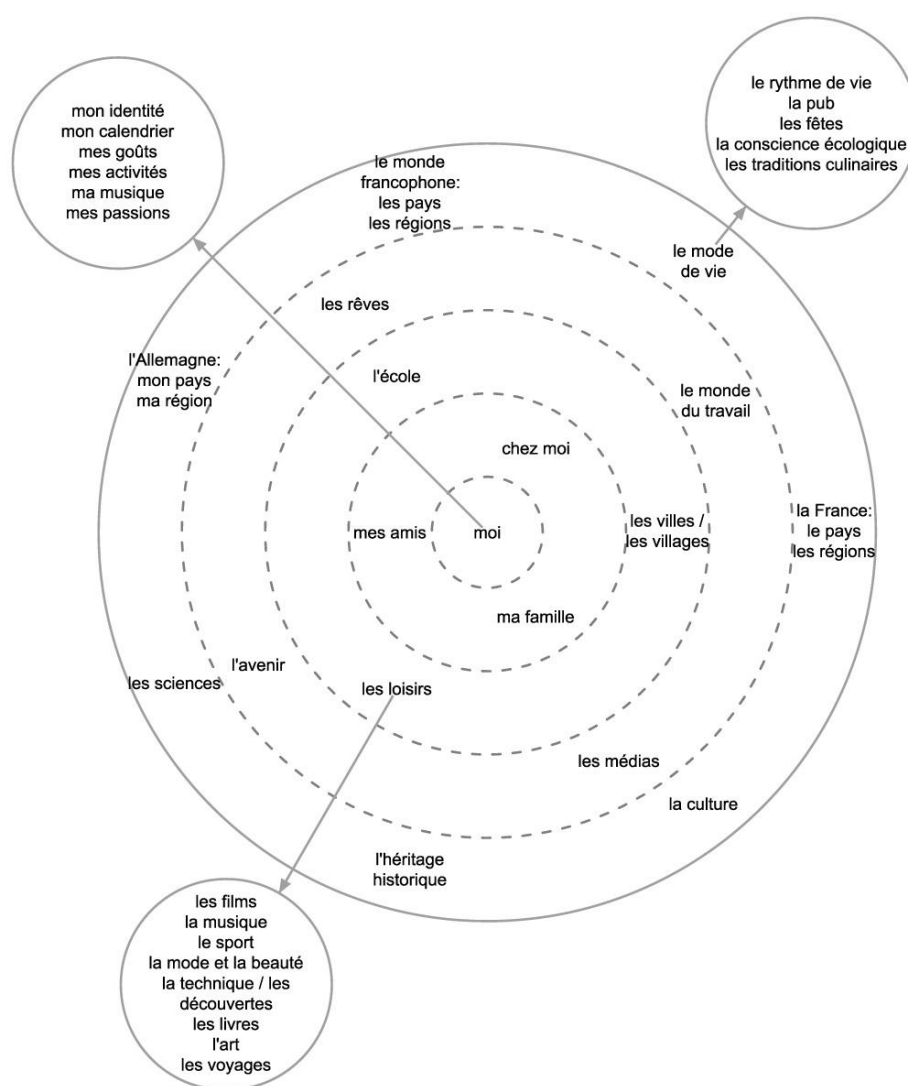
Schulhalbjahr	Hör- / Hörsehverstehen	Leseverstehen	Sprechen (interaktiv)	Sprechen (zusammenhängend)	Schreiben	Sprachmittlung
12/2	A2+	A2+	A2+	A2+	A2+	A2+
13/2	B1	B1/B1+	B1	B1	B1	B1

¹⁴ Die Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang.

Informationen zu den Erwartungen in den Bereichen interkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprachlernkompetenz sowie Sprachbewusstheit können den entsprechenden Kapiteln zu Französisch als fortgeführte Fremdsprache entnommen werden.¹⁵ Dabei muss insbesondere bei der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und der Textkompetenz berücksichtigt werden, dass den Schülerinnen und Schülern nur ein begrenzter Zeitrahmen zur Verfügung steht, diese zu entwickeln und zu vertiefen.

7.1 Inhalte

Mögliche Inhalte des Sprachlehrgangs sind im *centre d'intérêts* abgebildet. Die Prinzipien der weiterführenden thematischen Arbeit werden im Kapitel 3 „Inhalte“ erläutert. Im Laufe der Qualifikationsphase sind ein längerer literarischer Text sowie ein Film zu erarbeiten.



¹⁵ Vgl. Kapitel 4.1, 4.2, 4.4, 4.5

7.2 Text und Medienkompetenz

Textrezeption	Textproduktion
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • explizite und implizite Textaussagen erfassen (z. B. Merkmale von Charakteren, Personenkonstellationen, Erkennen von Argumenten und Schlussfolgerungen, Einbettung des Textes in Raum und Zeit), • die (Erzähl-)Perspektive(n) erfassen, • Funktion und Wirkung des Textes verstehen, • zielkulturelle Merkmale und Stereotype, Werte und Konflikte erkennen, • die gesellschaftliche, kulturelle, politische und/oder historische Dimension des Textes erfassen, • intra- und intertextuelle Bezüge herstellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilaspekte von Texten wiedergeben, • geeignete Texte strukturiert zusammenfassen, • textimmanente Zusammenhänge beschreiben, • Texte unter Anwendung des themenspezifischen und textanalytischen Wortschatzes analysieren (z. B. <i>portrait</i>), • bei mehrfach kodierten Texten (z. B. <i>film, clip</i>) Bezüge zwischen den einzelnen Textelementen erklären (<i>paroles/musique/images</i>), • unterschiedliche Handlungsweisen bewerten und diskutieren, • zu verschiedenen Aspekten des Textes Stellung nehmen, • Perspektivwechsel vornehmen, • Texte fortschreiben und dabei inhaltliche Aussagen des Ausgangstextes beachten, • Leerstellen füllen.

Methodenkompetenzen der Textrezeption und Textproduktion

Methoden der Textrezeption	Methoden der Textproduktion
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Hör-, Hörseh- und Lesestrategien adäquat einsetzen, • Markierungstechniken sowie Strukturierungs- und Visualisierungstechniken anwenden, • wörterbuchunabhängige Erschließungstechniken verwenden (Kontext, Wortform und Wortfamilien, Kenntnisse weiterer Sprachen), • ihr Wissen um textsortenspezifische Merkmale nutzen, • Hilfsmittel funktional einsetzen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ihre Kenntnisse über die formale und stilistische Gestaltung der Textsorten einsetzen (z. B. <i>analyse, commentaire, article, blog, lettre/e-mail, ...</i>),¹⁶ • textbasierte Umsetzungsmöglichkeiten einsetzen (z. B. Standbild, szenische Darstellung, gestaltender Vortrag), • Hilfsmittel funktional einsetzen.

7.3 Funktionale kommunikative Kompetenz

Hör- und Hörsehverstehen

Am Ende von 12.2 verstehen die Schülerinnen und Schüler wesentliche Aspekte von Gesprächen, Hör- und Hörsehtexten zu ihnen bekannten Themen, wenn in Standardsprache sowie deutlich und langsam gesprochen wird. (A2+)	Am Ende von 13.2 verstehen die Schülerinnen und Schüler wesentliche Aspekte und auch Detailinformationen von Gesprächen, Hör- und Hörsehtexten, wenn in Standardsprache gesprochen wird und ihnen die Themen bekannt sind. (B1)
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • dem einsprachigen Unterricht in Standardsituationen folgen, • Alltagsgesprächen folgen, • Aspekte einfacher authentischer Hörtexte (z. B. <i>interview</i>) entsprechend der Hörintention verstehen, • Lehrbuch begleitenden Hörsehtexten folgen, • Aspekte kürzerer authentischer Hörsehtexte (z. B. <i>clip vidéo</i> oder Filmsequenzen) verstehen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • dem einsprachigen Unterricht auch in komplexen Kommunikationssituationen folgen, • Gesprächen auch mit Muttersprachlern folgen, wenn ihnen der Gesprächsgegenstand bekannt ist, • Aspekte authentischer Hörtexte entsprechend der Hörintention (z. B. <i>reportage</i>) verstehen, • Aspekte authentischer Hörsehtexte verstehen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird.

¹⁶ Beschreibungen der sprachlichen und formalen Merkmale ausgewählter Textsorten des Anforderungsbereichs III sind online abrufbar: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=7574>

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen den situativen Kontext für den Dekodierungsprozess,
- setzen Techniken der globalen, selektiven und/oder detaillierten Informationsentnahme ein (z. B. Dekodierung über Schlüsselbegriffe, Schließen von Verständnislücken durch Hypothesenbildung und Verifizierung, Auswertung visueller Impulse),
- nutzen in mehrfach kodierten Texten das Zusammenspiel von Sprache und Ton/Musik/Bild,
- fertigen zielgerichtet Notizen an (als Gedächtnisstütze oder zur Strukturierung),
- nutzen nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z. B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben.

Leseverstehen

<p>Am Ende von 12.2 verstehen die Schülerinnen und Schüler zunehmend authentische Texte zu bekannten Themen. (A2+)</p>	<p>Am Ende von 13.2 verstehen die Schülerinnen und Schüler verschiedene authentische Texte zu bekannten Themen entsprechend der Aufgabenstellung. (B1/B1+)</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • schriftliche Aufgabenstellungen in der Zielsprache verstehen, • persönliche Korrespondenz (z. B. <i>e-mail, texto</i>) verstehen, • einfache kurze Sachtexte verstehen (z. B. <i>article de presse, site internet</i>), • gering markierte, ggf. auch adaptierte literarische Texte verstehen und ihnen Informationen zu Handlungen, Personen und Gefühlen entnehmen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • unkomplizierte Sachtexte zu aktuellen Ereignissen und Problemen und entnehmen ihnen gezielt Informationen verstehen, • die wesentlichen Schlussfolgerungen in klar formulierten argumentativen Texten erkennen, • sprachlich wenig komplexe literarische Texte verstehen und ihnen gezielt Informationen entnehmen.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erschließen die Textsorte anhand formaler und visueller Merkmale,
- bilden Hypothesen zum Textinhalt,
- setzen Lesetechniken ein: *lecture globale, sélective et détaillée*,
- markieren und strukturieren Textinformationen,
- nutzen Kenntnisse anderer Sprachen zur Texterschließung,
- nutzen zielgerichtet ein Vokabelverzeichnis/Wörterbuch und andere Informationsquellen.

Sprechen

An Gesprächen teilnehmen

Am Ende von 12.2 bewältigen die Schülerinnen und Schüler – auch mit frankofonen Muttersprachlern – einfache Kommunikationssituationen, sofern sie sich auf bekannte Themen beziehen. (A2+)	Am Ende von 13.2 bewältigen die Schülerinnen und Schüler die für sie relevanten sprachlichen Begegnungssituationen zu bekannten Themen, sofern deutlich gesprochen und Standardsprache verwendet wird. (B1)
Die Schülerinnen und Schüler können ... <ul style="list-style-type: none">• im Rahmen des <i>discours en classe</i> miteinander kommunizieren,• Fragen stellen und beantworten,• Alltagsgespräche führen,• Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren,• in einfachen Worten Gefühle ausdrücken.	Die Schülerinnen und Schüler können ... <ul style="list-style-type: none">• konkrete Auskünfte geben und auf weiterführende Nachfragen reagieren,• Gesprächen folgen und die eigenen Anliegen nachvollziehbar vermitteln,• in vorbereiteten Diskussionen sachlich und sprachlich angemessen reagieren,• die eigene Position begründen,• Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren.

Zusammenhängendes monologisches Sprechen

<p>Am Ende von 12.2 berichten die Schülerinnen und Schüler in einfacher Form über Erfahrungen und Sachverhalte, die sich auf bekannte Themen beziehen. (A2+)</p>	<p>Am Ende von 13.2 sprechen die Schülerinnen und Schüler über Ereignisse, Themen und Sachverhalte zu ihnen bekannten Themen. (B1)</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsergebnisse vortragen, • zu verschiedenen Themen Beschreibungen oder Berichte formulieren, • über Pläne, Hoffnungen und Ziele sprechen, • Gelesenes, Gehörtes und Gesehenes zusammenfassen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • die wesentlichen Informationen aus einem Text wiedergeben, • detailliert über eigene Erfahrungen berichten, • die eigenen Gefühle und Reaktionen auf Ereignisse oder Texte beschreiben, • Ideen und Gedanken zu einem bestimmten Thema formulieren und Stellung beziehen.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- sprechen nach Modell (z. B. Lehrervorbild, CD, DVD),
- verwenden eingeübte Bausteine und Redemittel,
- nutzen Partner- und Gruppenarbeitsphasen (z. B. Murmelphasen) zur Vorbereitung,
- bereiten das Sprechen mithilfe von schriftlichen Notizen vor (Sprechplanung),
- nutzen visuelle oder verbale Hilfen (z. B. Bilder, Rollenkarten),
- nutzen Kompensations- und Reparaturstrategien (z. B. Gestik, Mimik, Umschreibung, Nachfrage, um Hilfe bitten),
- setzen interaktive Gesprächsstrategien gezielt ein (z. B. auf Gesprächspartner eingehen, überleiten, ein Fazit ziehen).

Schreiben

<p>Am Ende von 12.2 verfassen die Schülerinnen und Schüler einfache zusammenhängende Texte zu ihnen bekannten Themen. (A2+)</p>	<p>Am Ende von 13.2 verfassen die Schülerinnen und Schüler zusammenhängende Texte zu ihnen bekannten Themen. (B1)</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • persönliche Briefe und E-Mails adressatengerecht formulieren, • reale und fiktive Personen beschreiben, • einfache produktionsorientierte Texte im Rahmen der Aufgabenstellung schreiben. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • formelle Briefe und E-Mails adressatengerecht formulieren, • Personen charakterisieren (<i>portrait physique et moral</i>), • Informationen und Inhalte längerer argumentativer und literarischer Texte zusammenfassen, • Stellungnahmen (<i>prise de position</i>) schreiben, • Texte im Rahmen der Aufgabenstellung verfassen (z. B. <i>se mettre à la place de, biographie fictive</i>).

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen ihre Kenntnisse über die Kriterien zur formalen und stilistischen Gestaltung der Textsorte,
- nutzen ihr Wissen über die Kongruenz zwischen Sprachregister und Adressat,
- skizzieren und strukturieren eigene Ideen und Assoziationen,
- verwenden zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und Wörterbücher,
- nutzen Kompensationsstrategien (z. B. umschreiben, kontrastieren, Beispiele geben),
- führen zunehmend selbstständig die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) durch.

Sprachmittlung

Unter Sprachmittlung ist das sinngemäÙe, situations- und adressatengerechte Übertragen jeglicher Art von Mitteilungen in die jeweils andere Sprache zu verstehen. Das Wissen um kulturelle Unterschiede kann zum Gelingen der Sprachmittlung beitragen. Ziel ist es, als Mittler sach-, situations- und adressatengerechte Informationen weiterzugeben. Sprachmittlung verlangt die Integration der kommunikativen und methodischen Kompetenzen. Weder die mündliche noch die schriftliche Sprachmittlung ist mit Formen des Dolmetschens und Übersetzens gleichzusetzen.

Sprachmittlung verlangt grundsätzlich eine sachgerechte, situationsgerechte und adressatengebundene Aufgabenstellung. Das bedeutet, dass der zu mittelnde Text eine Auswahl von Informationen durch die Schülerinnen und Schüler ermöglichen muss.

<p>Am Ende von 12.2 können die Schülerinnen und Schüler Inhalte authentischer Texte sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht sowie situationsangemessen in einfacher Form in die jeweils andere Sprache mitteln. (A2+)</p>	<p>Am Ende von 13.2 können die Schülerinnen und Schüler Inhalte authentischer Texte sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht sowie situationsangemessen in wenig komplexer, aber zusammenhängender Form in die jeweils andere Sprache mitteln. (B1)</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • situations- und adressatenbezogen relevante Informationen auswählen, • Informationen/Sachverhalte aus mündlichen Äußerungen in bekannten Alltags- und Begegnungssituationen (z. B. <i>échange scolaire, correspondance par e-mail/forum</i>) übertragen, • einzelne Informationen aus klar strukturierten Texten zu ihnen bekannten Themen übertragen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • situations- und adressatenbezogen relevante Informationen auswählen, • relevante Aussagen aus einem Gespräch zu bekannten Themen übertragen, • relevante Aussagen auch komplexerer Texte wiedergeben.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen inhaltliche Schwerpunkte gemäß der Aufgabenstellung und wählen relevante Informationen situations- und adressatengerecht aus,
- aktivieren ihr Wissen über situative und/oder kulturspezifische Gegebenheiten (vgl. Kapitel 3.1),
- wenden Strategien zur rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitung an (vgl. Lernstrategien und Arbeitstechniken für die entsprechenden kommunikativen Teilkompetenzen),
- mitteln situationsangemessen und adressatengerecht,
- wenden Kompensationsstrategien an.

7.4 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

Wortschatz

<p>Am Ende von 12.2 verfügen die Schülerinnen und Schüler aktiv über einen ausreichenden Wortschatz, um vertraute Situationen zu bewältigen und sich zu ihnen vertrauten Themen verständlich zu äußern.</p>	<p>Am Ende von 13.2 verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich zu ihnen bekannten Themen – ggf. auch mithilfe von Umschreibungen – angemessen zu äußern.</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler wenden Wörter und Redemittel an, um in einfacher Form ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personen und Sachverhalte zu beschreiben, • zeitliche und kausale Zusammenhänge darzustellen, • Gefühle und persönliche Wertungen auszudrücken, • sich zu einfach und mehrfach kodierten Texten zu äußern. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler wenden Wörter und Redemittel an, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personen zu charakterisieren (<i>portrait</i>), • Sachverhalte und Zusammenhänge strukturiert darzustellen (z. B. durch <i>connecteurs</i>, <i>conjonctions</i> und <i>mots charnières</i>), • sich zu ihrem Interessengebiet sowie zu ausgewählten gesellschaftlichen und kulturellen Themenbereichen zu äußern, • zu argumentieren, • sie für die Textanalyse zu nutzen.

Aussprache und Intonation

<p>Am Ende von 12.2 verwenden die Schülerinnen und Schüler Aussprache- und Intonationsmuster zunehmend korrekt und setzen diese ihren Sprechabsichten gemäß ein. Es kann jedoch sein, dass der Gesprächspartner um Wiederholung bitten muss. Auch wenn ggf. ein merklicher Akzent hörbar ist, sind die Äußerungen verständlich.</p>	<p>Am Ende von 13.2 verwenden die Schülerinnen und Schüler Aussprache- und Intonationsmuster weitgehend korrekt. Es kann jedoch sein, dass einzelne Wörter fehlerhaft oder mit Akzent ausgesprochen werden.</p>
---	---

Grammatik

Grammatik hat dienende Funktion, um Texte und mündliche Äußerungen besser zu verstehen und um sich mündlich und schriftlich situationsangemessen zu äußern. Die erfolgreiche Übermittlung der Kommunikationsabsicht hat Vorrang vor der sprachlichen Korrektheit. Grammatik wird situativ eingebettet, um die Anwendungsbezogenheit in den Vordergrund zu stellen (z. B. bedingt ein Kochrezept Infinitive und/oder Imperative, ein Horoskop das Futur).

Die Progression der grammatischen Strukturen orientiert sich an konkreten kommunikativen Zielen und berücksichtigt die Ausdrucksbedürfnisse der Lernenden.

<p>Am Ende von 12.2 verwenden die Schülerinnen und Schüler ein grammatisches Grundinventar in einfachen vertrauten Situationen soweit korrekt, dass die Verständlichkeit gesichert ist. Sie setzen folgende Strukturen ein:</p>	<p>Am Ende von 13.2 verwenden die Schülerinnen und Schüler ein erweitertes grammatisches Inventar häufig verwendeter grammatischer Formen und Strukturen für die Textrezeption und die Realisierung ihrer Sprech- und Schreibabsichten. Sie erweitern ihr Strukturenrepertoire um:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Hilfsverben <i>avoir, être, aller</i>, regelmäßige Verben auf -er, -dre und -ir, Modalverben und häufig gebrauchte unregelmäßige Verben, • Verneinung, • <i>présent, passé composé, futur composé, imparfait, plus-que-parfait, futur simple, conditionnel présent</i>, • Possessivbegleiter, Demonstrativbegleiter, • Adjektive und Adverbien, Komparativ, Superlativ, • Subjektpronomen, Objektpronomen, unverbundene Personalpronomen, Adverbialpronomen, • frequente Präpositionen, • Mengenangaben, • direkte Fragen, • indirekte Rede, indirekte Frage, • Relativsätze mit <i>qui, que, où</i>, • Bedingungssätze. 	<ul style="list-style-type: none"> • weitere Relativpronomen, • <i>subjonctif</i>, • zielsprachentypische Konstruktionen: <i>mise en relief</i>, Infinitivkonstruktionen, <i>gérondif</i>, • rezeptiv: <i>passé simple, participe présent</i>, Passiv.

Anhang

A1 Operatoren

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie bezeichnen in Form von Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die von Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben ausgeführt werden sollen. Die Operatoren und beispielhaften Arbeitsanweisungen, die sowohl für Lernaufgaben als auch für Leistungsüberprüfungen verwendet werden können, sind den kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet. Die folgende Liste ist als Hilfestellung für Lehrende und Lernende gedacht.¹⁷

Die Operatoren für das Fach Französisch basieren auf der Operatorenliste des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen¹⁸, präzisieren sie jedoch im Hinblick auf die Anforderungen des Niedersächsischen Abiturs. Der jeweilige schwerpunktmäßige Anforderungsbereich ist in Klammern vermerkt. Es gelten die auf www.gosin.de veröffentlichten Listen.

1. Kompetenzbereich Schreiben

Operator	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
analyser, étudier, examiner (II)	relever et expliquer certains aspects particuliers du texte	Analysez l'attitude du personnage envers ses supérieurs.
caractériser, faire le portrait (II)	décrire et analyser un personnage, un objet	Caractérissez le personnage principal.
commenter, juger, prendre position, justifier (III)	exprimer son opinion personnelle en avançant des arguments logiques	Commentez le jugement que porte l'auteur sur le tourisme de masse. « L'argent fait-il le bonheur ? » Justifiez votre point de vue.
comparer, mettre en rapport (II)	montrer les points communs et les différences	Comparez l'attitude des deux personnages envers la guerre.
décrire (I)	montrer les différents aspects d'un personnage / d'une situation / d'un problème	Décrivez les rapports familiaux tels qu'ils sont présentés dans le texte.
dégager, exposer, présenter, préciser (I)	faire ressortir, mettre en évidence certains éléments ou structures du texte	Dégagez l'opinion de l'auteur. Exposez brièvement le problème dont il est question dans le texte.
évaluer (III)	faire le bilan	Evaluez la situation des immigrés Roms en banlieue lyonnaise à partir du texte.
expliquer (II)	rendre qc compréhensible	Expliquez la décision de la narratrice de porter le foulard.

¹⁷ Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; andere Aufgabenstellungen sind denkbar und möglich.

¹⁸ https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/bista/abi/englisch/dokumente/Aufgabensammlung_3.pdf, Zugriff: 14.10.2015

Operator	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
peser le pour et le contre (III)	montrer les avantages et les inconvénients d'un point de vue / d'une attitude et en tirer les conséquences	Pesez le pour et le contre du droit de vote à 16 ans.
résumer (I)	donner les idées principales	Résumez les idées principales du texte.

Operator	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
Kreative Aufgabenstellungen		
rédigier (III)	écrire un texte selon des critères donnés	Rédigez une lettre / un manuscrit / un passage pour votre journal intime / la suite de la scène.
imaginer (III)	Inventer ce qui va se passer/ s'est passé ; suggérer ou élaborer la suite/ la fin/ les antécédents d'une histoire	Imaginez la suite/ la fin de l'histoire.
raconter (III)	Formuler l'histoire par exemple de la perspective de quelqu'un d'autre	Racontez l'histoire en adoptant la perspective de ...

2. Kompetenzbereich Sprachmittlung

Operator	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
rédigier	écrire un texte selon des critères donnés	Votre correspondant(e) français(e) vous a demandé des informations concernant des bourses pour faire des études en Allemagne. En partant des informations du texte vous rédigez une lettre en français à votre correspondant(e).
expliquer	rendre qc compréhensible	Expliquez les idées principales de ce projet franco-allemand à votre correspondant(e).
présenter, dégager résumer	mettre en évidence une situation, un comportement; donner les idées principales selon le contexte, la situation et l'intention	Dans le cadre du projet Erasmus <i>Les capitales européennes</i> , vous visitez Berlin avec vos partenaires français. Vous voulez leur montrer un quartier sensible de Berlin rarement visité par les touristes, le « Rollbergviertel ». Présentez la situation de ce quartier en vous référant à l'article « Die Siegerkinder vom Rollbergviertel ».

3. Kompetenzbereich Hörverstehen

Operator	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
associer	Associez chaque dialogue à une image.
cocher	Cochez la bonne réponse.
compléter	Complétez la grille.
énumérer	Enumérez quatre aspects qui caractérisent l'univers des jeunes d'aujourd'hui.
noter	Le document sonore donne plusieurs exemples comment les Français fêtent la fête nationale. Notez-en deux.
relier	Reliez le début de la phrase avec une des solutions possibles.
répondre	Répondez brièvement aux questions.
terminer	Terminez la phrase en tenant compte des informations données dans le document sonore.

4. Kompetenzbereich Leseverstehen

Operator	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
associer	Associez chaque passage du texte à une image.
citer	Cochez la bonne réponse et citez le passage qui justifie votre réponse.
cocher	Cochez la bonne réponse.
compléter	Complétez la grille.
énumérer	Enumérez quatre aspects qui caractérisent l'univers des jeunes d'aujourd'hui.
justifier	Cochez la bonne réponse et justifiez votre réponse par une citation du texte.
noter	Le document décrit comment les Français fêtent la fête nationale. Notez les trois exemples mentionnés dans le document.
relier	Reliez le début de la phrase avec une des solutions possibles.
répondre	Répondez brièvement aux questions.
terminer	Terminez la phrase en tenant compte des informations données dans le document.

5. Kompetenzbereich Sprechen

Operator	Erläuterung	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
commenter	exprimer son propre point de vue en avançant des arguments logiques	Commentez la situation présentée sur la photo.
comparer, mettre en rapport	montrer les points communs et les différences	Mettez en rapport les aspects présentés dans les documents.
discuter de	opposer des opinions différentes sur un sujet concret	Discutez avec votre partenaire des mesures pour lutter contre ... / pour ...
expliquer	rendre qc compréhensible	Expliquez en quoi la photo illustre le sujet de l'amitié.
justifier	donner des raisons	Justifiez votre point de vue.
se mettre d'accord	trouver un compromis	Dans votre école, certains désirent introduire l'uniforme scolaire. Discutez de ce sujet avec votre partenaire et mettez-vous d'accord.
parler de	exprimer sa pensée au sujet de quelque chose	Parlez des photos.
présenter	montrer par exemple une situation, un comportement	Présentez l'affiche.

A2 Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Ausgewählte Deskriptoren

Hörverstehen allgemein	
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis.
	Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.
	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Fernsehsendungen und Filme verstehen	
C2	Wie C1
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
B2	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Leseverstehen allgemein	
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nichtliterarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Mündliche Interaktion allgemein (dialogisches Sprechen)	
C2	<p>Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p> <p>Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.</p>
C1	<p>Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.</p>
B2	<p>Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen.</p>
	<p>Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.</p> <p>Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.</p>
B1	<p>Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.</p>
	<p>Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).</p>
A2	<p>Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.</p>
	<p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.</p>
A1	<p>Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.</p>

Mündliche Produktion allgemein (monologisches Sprechen)	
C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ ihrem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Schriftliche Interaktion allgemein	
C2	Wie C1
C1	Kann sich klar und präzise ausdrücken und sich flexibel und effektiv auf die Adressaten beziehen.
B2	Kann Neuigkeiten und Standpunkte effektiv schriftlich ausdrücken und sich auf solche von anderen beziehen.
	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen.
B1	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen.
	Kann in persönlichen Briefen und Mitteilungen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was er/sie für wichtig hält.
A2	Kann kurze, einfache, formelhafte Notizen machen, wenn es um unmittelbar notwendige Dinge geht.
A1	Kann schriftlich Informationen zur Person erfragen oder weitergeben.

Spektrum sprachlicher Mittel allgemein	
C2	Kann aufgrund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.

A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
	Kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten.
	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht - routinemässigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
A2	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemässige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Wortschatzbeherrschung	
C2	Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes.
C1	Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.
B2	Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.
B1	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.
A2	Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Grammatische Korrektheit	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	Wie C1.
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Beherrschung der Orthografie	
C2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthografischen Fehlern.
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Soziolinguistische Kompetenz	
C2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist.</p> <p>Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p>
B2	<p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.</p> <p>Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen, zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p>
A2	<p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten, alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, <i>bitte</i> und <i>danke</i> sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum für
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Kolleg**

Informatik



Niedersachsen

An der Entwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Informatik für die gymnasiale Oberstufe am Gymnasium und an der Gesamtschule und für das Kolleg waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Hans-Georg Beckmann, Göttingen

Ylva Brandt, Langenhagen

Prof. Dr. Michael Brinkmeier, Osnabrück

Christian Graef, Gifhorn

Carsten Rohe, Damme

Joachim Selke, Hannover

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendam 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite	
1	Bildungsbeitrag des Faches Informatik	5
2	Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1	Kompetenzbereiche	7
2.2	Kompetenzentwicklung	8
3	Erwartete Kompetenzen	9
3.1	Prozessbezogene Kompetenzen	9
3.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen	11
3.3	Zusammenführung von Kompetenzen	13
3.4	Projektorientierter Unterricht	20
3.5	Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung	20
4	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	21
5	Aufgaben der Fachkonferenz	23
Anhang		
A1	Liste der Operatoren für das Fach Informatik	24
A2	Auflistung der Kompetenzen	26

1 Bildungsbeitrag des Faches Informatik

In einem dem Bildungsauftrag verpflichteten Unterricht, wie er im Niedersächsischen Schulgesetz verankert ist, müssen zwei wesentliche Aspekte Berücksichtigung finden. Zum einen sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich in einer dynamischen Gesellschaft unabhängig von ihrem Geschlecht oder sozioökonomischem Hintergrund selbstbestimmt und freiheitlich zu entwickeln. Zum anderen soll ihnen bewusst sein, dass sie durch ihr Handeln die Gesellschaft mitgestalten und dass sie für deren zukünftige Ausprägung Verantwortung übernehmen.

Die hohe Dynamik der Informationstechnologie sowie ihr stetig wachsender Einfluss auf gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen und die Lebenswirklichkeit erfordern einen selbstständigen, kompetenten und selbstbewussten Umgang mit ihr. Nur dadurch wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die gegenwärtigen und zukünftigen Auswirkungen dieser Technologien einzuschätzen. Sie werden in die Lage versetzt, aktiv, kreativ und gestaltend an der gesellschaftlichen Entwicklung teilzunehmen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass in einer Informationsgesellschaft Erfolg in zunehmendem Maße nicht nur davon abhängt, was oder wie viel man weiß, sondern auch davon, ob man in der Lage ist, kreativ zu denken und zu handeln.

In allen Berufen und Wissenschaften haben sich die Arbeitsweisen durch die Methoden der Informatik und den Einsatz informatischer Systeme grundlegend verändert. Dies erfordert ein vertieftes Verständnis informatischer Zusammenhänge, um über das reine Anwenden hinaus, kreativ, reflektiert und zielgerichtet mit Informatiksystemen arbeiten zu können. Die dazu notwendigen Verfahren und Kenntnisse werden insbesondere durch den Informatikunterricht vermittelt.

Grundlegende informatische Methoden wie das Strukturieren, die systematische Analyse komplexer Systeme und das Modellieren fördern und fordern die Abstraktionsfähigkeit, sowie kreatives und strukturiertes Denken. Die Implementierung von Modellen und Lösungsideen als Programm oder technische Konstruktion macht sie überprüfbar, erlebbar und greifbar. Die konkrete Umsetzung als Produkt ermöglicht es, Modelle und Verfahren auf der Basis vorgegebener Funktionalitäten zu beurteilen. Dies fördert die Fähigkeit, sich konstruktiv und kritisch mit eigenen und fremden Ideen auseinanderzusetzen.

Die Bearbeitung komplexerer Problemstellungen im Rahmen von Teamarbeit erfordert es, klare Schnittstellen zu definieren und sich an Vereinbarungen zu halten, um zielorientiert zu arbeiten. In projektartigen Arbeitsphasen durchlaufen die Schülerinnen und Schüler einen schöpferischen, kreativen Prozess, an dessen Ende ein Produkt steht. Sie erleben sich dabei als selbstwirksam und konstruktiv.

Medienkompetenz, wie sie der Informatikunterricht in besonderer Weise vermittelt, ist Voraussetzung für die Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft sowie an demokratischen Prozessen der Meinungsbildung. Erst ein grundlegendes technisches Verständnis von Informationssystemen befähigt dazu, Chancen und Risiken für die Gesellschaft abzuschätzen und entsprechend verantwortungsvoll zu handeln.

Das Fach Informatik thematisiert soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen

und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Informatik der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Informatik werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Informatik ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Unterricht und Lernprozesse im Fach Informatik basieren auf dem Zusammenspiel von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen. Die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche geben an, über welches fachliche Wissen die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Gebieten der Informatik verfügen sollen. Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche beziehen sich auf Verfahren und Arbeitsweisen, die typisch und wichtig für die Informatik sind. Diese Verfahren werden im Umgang mit den informatischen Inhalten erworben und sind daher eng mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen verzahnt.

Die erwarteten Kompetenzen lassen sich den folgenden Kompetenzbereichen zuordnen:

prozessbezogene Kompetenzbereiche	inhaltsbezogene Kompetenzbereiche
<ul style="list-style-type: none">- Strukturieren und Modellieren- Algorithmisieren und Implementieren- Kooperieren und Kommunizieren- Kreatives Schaffen und Problemlösen	<ul style="list-style-type: none">- Daten und ihre Strukturierung- Operationen auf Daten und Algorithmen- Informatiksysteme und ihre zugrundeliegenden Modelle- Möglichkeiten und Grenzen informatischer Verfahren und Systeme

2.2 Kompetenzentwicklung

Die Kompetenzen werden im Kontext informatischer Sachverhalte erworben und geschult. Daher ist es wichtig, Lernsituationen zu schaffen, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken und ihnen einen Rahmen bieten, in dem sie selbstständig arbeiten und ihre Interessen entfalten können. Dies wird unter anderem durch den Einsatz adäquater Werkzeuge, die zum Experimentieren und Entdecken einladen, wie auch einen lebensweltlichen Bezug erreicht.

Im Informatikunterricht bietet sich ein projekt- und produktorientiertes Arbeiten an, das neben den durch die Lehrkraft organisierten Arbeitsphasen auch Phasen des selbstorganisierten Wissens- und Kompetenzerwerbs hat und vor dem Hintergrund eines konkreten Problems erfolgt. Das Ergebnis der Arbeit kann ein physisches Produkt, wie z. B. eine technische Konstruktion, oder auch ein virtuelles Produkt sein, wie dies bei einem Programm oder einer Simulation der Fall ist. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen in jedem Fall einen kreativen und individuellen Prozess, der zu einem Kompetenzerleben führt und ihre Selbstwirksamkeit stärkt.

Bei der Umsetzung von Projekten kommen verschiedenste Informatikwerkzeuge aus dem Bereich der Software und Hardware zum Einsatz, sowohl bei der Erarbeitung von Inhalten als auch bei der Dokumentation. Der Umgang mit diesen Werkzeugen wird dabei aus dem Kontext heraus und nicht als Selbstzweck gelernt. Durch die projektorientierte Ausrichtung des Informatikunterrichts ist eine Zusammenarbeit und Absprache im Team erforderlich und fördert sachbezogene Dialoge, den konstruktiven Umgang mit Kritik sowie die Fähigkeit zu kooperieren.

Fehler sind ein wichtiger Teil des Lernprozesses. Geeignete Software- und Hardwarewerkzeuge ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, Fehler leichter zu erkennen und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Weiterhin sind Lern- und Leistungssituationen im Unterricht klar zu unterscheiden, damit Schülerinnen und Schüler lernen, offen und produktiv mit ihren Fehlern umzugehen.

3 Erwartete Kompetenzen

In den Abschnitten 3.1 und 3.2 werden die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche detailliert beschrieben und erläutert. Die Ausweisung einzelner Kompetenzen ist nicht als Beschreibung einer Abfolge von Unterrichtseinheiten aufzufassen. Auch wird dadurch keine Reihenfolge der Bearbeitung vorgegeben.

Der Abschnitt 3.3 führt die prozess- und die inhaltsbezogenen Kompetenzen in drei Lernfeldern zusammen. Diese bilden den Rahmen, aus dem ein schuleigener Arbeitsplan unter Berücksichtigung der schuleigenen Bedingungen erstellt werden kann.

3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Die prozessbezogenen Kompetenzen beziehen sich auf Verfahren und Arbeitsweisen, die von Schülerinnen und Schülern beherrscht werden sollen. Diese befähigen die Schülerinnen und Schüler ihr erworbenes Wissen anzuwenden und auf neue Situationen zu übertragen. Es bedarf dazu allgemeiner Kompetenzen, wie *Kooperieren und Kommunizieren*, wobei auf die Verwendung von Fachsprache und -symbolik zu achten ist. Darüber hinaus gibt es spezifische informatische Kompetenzbereiche, wie *Strukturieren und Modellieren* sowie *Algorithmisieren und Implementieren*, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, grundlegende informatische Konzepte zu erkennen und anzuwenden. Die Kompetenzbereiche sind miteinander verknüpft. Im Bereich *Kreatives Schaffen und Problemlösen* sind Kompetenzen beschrieben, die vor allem für die Informatik typische Aspekte der Problemlösung und Produktentwicklung berücksichtigen.

Die prozessbezogenen Kompetenzen bilden eine Grundlage für die Schülerinnen und Schüler, um im Sinne eines lebenslangen Lernens dem stetigen Wandel der Informatiksysteme in allen Lebensbereichen gerecht zu werden. Diese Kompetenzen werden in der Regel in der Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten erworben. Der Schwerpunkt darf dabei nicht im detaillierten Erlernen einer Programmiersprache oder eines Werkzeuges liegen, sondern im Erkennen übergeordneter Konzepte, Strukturen und Strategien. Dies und die Vermittlung von Verfahren zum selbstständigen Lernen und von Reflexionsfähigkeit führen zur Nachhaltigkeit des Informatikunterrichts.

PK1 Strukturieren und Modellieren

Ein zentrales Prinzip der Informatik ist es, reale Probleme oder Systeme zu analysieren, Funktionsweisen zu veranschaulichen und Modelle zu entwickeln. Dabei kommt dem Strukturieren in vielen Bereichen eine zentrale Rolle zu, beispielsweise beim Zerlegen von Problemstellungen in Teilprobleme oder dem Aufteilen von Arbeitsabläufen in Handlungsschritte. Dies fördert das kreative und strukturierte Denken der Schülerinnen und Schüler.

Das Ziel der Modellierung ist, die für die Problemstellung wesentlichen Elemente eines Systems aufzufinden und in ihrer Funktion und ihrem Zusammenwirken zu verdeutlichen, um das System geeignet abzubilden. Modellieren fördert die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Abstraktion und versetzt sie in die Lage, übergeordnete Zusammenhänge zu erkennen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- (1) beschreiben und strukturieren Handlungsabläufe.
- (2) zerlegen Problemstellungen in geeignete Teilprobleme.
- (3) verwenden gegebene Modelle bei der Problemlösung.
- (4) analysieren und beurteilen Modelle nach vorgegebenen oder selbst gewählten Kriterien.
- (5) entwickeln Modelle für eine Problemstellung und stellen diese dar.

PK2 Algorithmisieren und Implementieren

Auf der Basis von Modellen und Strukturen werden Algorithmen für ein vorliegendes Problem oder eine Problemklasse entworfen. Implementieren bezeichnet den Prozess, eine Lösungsidee bzw. ein abstraktes Modell in eine konkrete Realisierung umzusetzen. Dies kann beispielsweise der Aufbau einer technischen Konstruktion oder die Umsetzung eines Algorithmus in einer konkreten Programmiersprache sein.

Dieser kreative Schaffensprozess beginnt häufig als zielgerichtetes Experimentieren und wird durch geeignete Entwicklungsumgebungen unterstützt. Durch die Implementierung erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Ideen umzusetzen und als Produkte zu verwirklichen.

Die Implementierung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die gefundene Lösung zu beurteilen und ggf. zu korrigieren.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- (1) entwerfen Algorithmen und stellen diese in standardisierter Form dar.
- (2) setzen ihre Problemlösungen in ausführbare Prozesse um.
- (3) analysieren, erläutern und vergleichen Problemlösungen und deren Implementierung.
- (4) reflektieren ihr Vorgehen bei der Problemlösung und Implementierung.

PK3 Kooperieren und Kommunizieren

Die Bearbeitung von Problemstellungen erfolgt in der Informatik häufig in kooperativen Arbeitsformen. Hierzu ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler Absprachen treffen, arbeitsteilig vorgehen, Ergebnisse vergleichen und zusammenführen. Sie erläutern und begründen ihre Lösungsideen und Vorgehensweisen.

Das Kommunizieren über informatische Zusammenhänge verlangt ein verständliches Darstellen und Präsentieren von Überlegungen, Lösungswegen und Ergebnissen. Die Schülerinnen und Schüler verstehen und überprüfen die Äußerungen und Dokumentationen von anderen. Durch die Verwendung von Fachbegriffen und standardisierter Darstellungsformen wird der Austausch von Inhalten erleichtert.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- (1) kommunizieren unter Verwendung der Fachsprache über informatische Inhalte und stellen diese sachgerecht dar.
- (2) dokumentieren ihre Lösungsansätze und Lösungen mithilfe geeigneter Darstellungsformen.
- (3) begründen Zusammenhänge im Kontext der Informatik.
- (4) organisieren, dokumentieren und reflektieren die gemeinsame Arbeit im Team.

PK4 Kreatives Schaffen und Problemlösen

Problemstellungen aus dem Kontext der Informatik zeichnen sich häufig dadurch aus, dass sie offen und unscharf definiert sind. Somit sind neben dem Problemlösen Kompetenzen der Problemfindung und -beschreibung wichtig. Deshalb ist es notwendig, eine Problemsensitivität zu entwickeln und mögliche Lösungsszenarien unter Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten umzusetzen.

Kreatives Schaffen bedeutet in der Informatik das Hervorbringen eines persönlich neuen, individuell oder gesellschaftlich nützlichen Produkts. Dies geschieht durch Kombination und Erweiterung bekannter Konzepte, Strategien und Methoden und nicht durch direkte Anwendung von zuvor erlernten Standardverfahren.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- (1) erweitern gegebene Programme, Algorithmen und Modelle um eigene zusätzliche Funktionalitäten.
- (2) finden und erläutern Problemstellungen, die mit Hilfe informatischer Kompetenzen gelöst werden können.
- (3) geben unterschiedliche Lösungswege für ein selbst gestelltes oder gegebenes Problem an und entscheiden sich begründet für einen Weg.
- (4) erfinden Produkte oder Verfahren, indem sie informatische Konzepte, Strategien und Methoden in eigenständigen Wegen kombinieren.

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

Auch wenn die Kommunikationstechnologie und die Informatiksysteme sich in einem stetigen Wandel befinden, gibt es beständige Grundlagen der Informatik, auf denen diese Technologien und Systeme basieren. Diese umfassen die Repräsentation von Informationen durch Daten, das Algorithmisieren von Prozessen und den allgemeinen Aufbau von Informatiksystemen. Der Erwerb zugehöriger Kompetenzen ermöglicht es, die Einflüsse der Informatik auf die Gesellschaft zu reflektieren und zu gestalten. Weiterführende Inhalte wie Verschlüsselungs- und Codierungstechniken, Datenbanken, Automaten sowie Standardalgorithmen ermöglichen einen vertieften Einblick in die Denk- und Arbeitsweisen der Informatik.

IK1 Daten und ihre Strukturierung

Um Informationen zu speichern und zu verarbeiten, müssen sie zunächst in geeigneter Form durch Daten repräsentiert werden. Erst diese Repräsentation erlaubt die automatisierte Verarbeitung und damit die Erzeugung neuer Daten, aus deren Interpretation neue Informationen gewonnen werden können.

Zur Strukturierung von Daten existieren in der Informatik verschiedene Modellierungstechniken, die jeweils für unterschiedliche Kontexte und Problemstellungen geeignet sind.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- (1) wählen eine für die Problemstellung geeignete Codierung.
- (2) verwenden Prinzipien eines Variablenkonzepts.
- (3) organisieren Daten mithilfe geeigneter Datenstrukturen.
- (4) speichern und verarbeiten Daten unter Verwendung des objektorientierten Modells.
- (5) strukturieren Daten mithilfe des relationalen Modells.

IK2 Operationen auf Daten und Algorithmen

Ein Algorithmus ist eine Zusammensetzung von Basisoperationen und dient der Transformation von Eingaben in Ausgaben. Bei der objektorientierten Modellierung der Daten in komplexeren Softwareprojekten werden meist imperative Algorithmen verwendet. Das relationale Modell für die Verwaltung von Daten in Datenbanken erfordert eine deduktive Formulierung der Operationen.

Die Schülerinnen und Schüler lösen Problemstellungen unter Verwendung von Lösungsstrategien, die für das Datenmodell geeignet sind. Dabei entwickeln sie ein Verständnis für die Funktionsweise von Informatiksystemen und die Arbeitsweise der Informatik.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- (1) verwenden die algorithmischen Grundbausteine bei der Entwicklung eines Algorithmus.
- (2) verwenden grundlegende algorithmische Vorgehensweisen im Rahmen eigener Problemlösungen.
- (3) entwickeln und verwenden Algorithmen zur Transformation von Codierungen.
- (4) verwenden eine Abfragesprache zum Filtern von Informationen.

IK3 Informatiksysteme und ihre zugrundeliegenden Modelle

Jedes rechnergestützte System, von eingebetteten Systemen, wie sie z. B. für die Steuerung von Haushaltsgeräten verwendet werden, über den PC und mobile Endgeräte bis hin zum Zusammenschluss von Rechnern zu einem Netzwerk stellt ein Informatiksystem dar. Informatiksysteme können auf der Ebene der Hardware, der Software sowie der Interaktion in Netzwerken betrachtet werden, wobei ein System nicht alle drei Ebenen enthalten muss.

Um den Aufbau und die Funktionsweise von Informatiksystemen zu verstehen und diese reflektiert verwenden zu können, rekonstruieren die Schülerinnen und Schüler Teile der Systeme und abstrahieren wesentliche Eigenschaften und Prinzipien mithilfe von Modellen wie z. B. endlichen Automaten.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- (1) erläutern die Funktionsweise von Informatiksystemen mithilfe von Maschinenmodellen.
- (2) rekonstruieren und entwerfen Teile von Informatiksystemen.
- (3) analysieren und rekonstruieren den Aufbau vernetzter Systeme.
- (4) verwenden und entwerfen formale Sprachen für die Kommunikation mit und zwischen Informatiksystemen.

IK4 Möglichkeiten und Grenzen informatischer Verfahren und Systeme

Die Kenntnisse über die prinzipiellen Möglichkeiten und Grenzen von Informatiksystemen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, die Auswirkungen, die sich durch die ständige technische Weiterentwicklung der Informatiksysteme ergeben, kompetent zu beurteilen. Beispiele aus der Vergangenheit helfen, die Wirkung von Informatiksystemen auf alle gesellschaftlichen Bereiche zu verdeutlichen und den Bedarf von Regulierungen zu erkennen. Die Betrachtung aktueller Entwicklungen gestattet deren Diskussion aufgrund der erworbenen Fachkenntnisse.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- (1) reflektieren die Chancen und Risiken des Einsatzes von Informatiksystemen auf die Gesellschaft und auf das Individuum.
- (2) diskutieren wesentliche Aspekte des Datenschutzes.
- (3) untersuchen und beurteilen Grenzen des Problemlösens mit Informatiksystemen.

3.3 Zusammenführung von Kompetenzen

Die Zusammenführung der inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen erfolgt in den drei Lernfeldern *Algorithmen und Datenstrukturen*, *Informationen und Daten* sowie *Automaten und Sprachen*. Die Lernfelder sind jeweils tabellarisch in Module unterteilt. Dabei stellen die Lernfelder und Module keine abgeschlossenen Unterrichtseinheiten dar, sondern sind miteinander zu verzahnen. Für die Unterrichtsinhalte sind geeignete Kontexte so zu wählen, dass aktuelle und lebensweltnahe Bezüge für die Schülerinnen und Schüler hergestellt werden.

In der ersten Spalte sind die fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten beschrieben, die von den Schülerinnen und Schülern bis zum Ende der Einführungsphase erworben werden sollen. Die beiden folgenden Spalten beziehen sich auf die Qualifikationsphase, wobei in der dritten Spalte die Kenntnisse und Fertigkeiten aufgeführt sind, die in Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau zusätzlich zu erwerben sind.

Für jedes Modul werden die besonders zu fördernden prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen anhand der in Kapitel 3.1 und 3.2 verwendeten Nummerierung ausgewiesen. Dabei ist zu beachten, dass die prozessbezogenen Kompetenzen in ihrer Gesamtheit für jedes Modul von Bedeutung sind. Um die Zuordnung der Nummern zu den jeweiligen Kompetenzen zu erleichtern, befindet sich im Anhang eine Übersicht über alle prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen.

Lernfeld: Algorithmen und Datenstrukturen

In der Informatik werden Problemstellungen häufig mit Hilfe von Algorithmen gelöst. Der Informatikunterricht macht Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Kontexten mit den Prinzipien der algorithmischen Problemlösung und der Implementierung ihrer Lösungsideen vertraut. Diese Kontexte ergeben sich u. a. aus dem Lernfeld *Information und Daten*. Unter Verwendung der elementaren Kontrollstrukturen und grundlegender Datenstrukturen werden Algorithmen entworfen, implementiert, getestet und überarbeitet. Selbst entworfene Operationen, Klassen und Objekte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern eine strukturierte Realisierung ihrer Lösungsideen.

	Einführungsphase	Qualifikationsphase	Erweiterung eA
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Grundlagen der Algorithmenik	<ul style="list-style-type: none"> - benennen Anweisung, Sequenz, Schleife und Verzweigung als Grundbausteine eines Algorithmus. - entwerfen und implementieren Algorithmen unter zielgerichteter Verwendung der elementaren Kontrollstrukturen. - stellen Algorithmen in standardisierter Form dar. 	<ul style="list-style-type: none"> - analysieren die Funktionsweise eines gegebenen Algorithmus. - stellen Algorithmen in schriftlich verbalisierter Form dar. 	<ul style="list-style-type: none"> - beurteilen die Effizienz von Algorithmen unter Abschätzung des Speicherbedarfs und der Zahl der Operationen.
	<ul style="list-style-type: none"> - erläutern das Prinzip der Speicherung von Werten in Variablen. - verwenden Variablen und Wertzuweisungen in Algorithmen. - stellen die Belegung von Variablen bei der Ausführung eines Algorithmus in Form einer Tracetabelle dar. 	<ul style="list-style-type: none"> - verwenden geeignete Variablentypen zur Speicherung von Werten. - unterscheiden zwischen lokalen und globalen Variablen. - unterscheiden zwischen primitiven Datentypen und Objektreferenzen. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - verwenden und erstellen Operationen zur strukturierten Implementierung von Algorithmen. 	<ul style="list-style-type: none"> - verwenden Übergabeparameter und Rückgabewerte in Operationen. 	<ul style="list-style-type: none"> - erläutern das Konzept der Rekursion an gegebenen Beispielen. - entwerfen und implementieren rekursive Algorithmen. - erläutern die Strategie „Teile und herrsche“ beim Entwurf rekursiver Algorithmen.
	PK1.1, PK1.2, PK2.1, PK2.2, PK3.2 IK1.2, IK2.1	PK1.2, PK2 IK1.2, IK2.2	PK1.1, PK1.2, PK2.2, PK2.3 IK2.2

		Einführungsphase	Qualifikationsphase	Erweiterung eA
Die Schülerinnen und Schüler ...				
Klassen und Objekte			<ul style="list-style-type: none"> - entwerfen und implementieren Algorithmen unter Verwendung von gegebenen und eigenen Klassen/Objekten. 	<ul style="list-style-type: none"> - entwerfen Klassen und deren Beziehungen (Assoziation, Vererbung) und stellen diese durch Klassendigramme dar.
			PK1.2, PK1.3, PK2.1 IK1.4	PK1.4, PK1.5, PK3.1, PK3.2 IK1.4
statische und dynamische Datenstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - entwerfen und implementieren Algorithmen unter Verwendung elementarer Zeichenkettenoperationen. 	<ul style="list-style-type: none"> - erläutern das Prinzip, mehrere Daten des gleichen Typs in Reihungen zu verwalten, zu suchen und zu sortieren. - entwerfen und implementieren Algorithmen unter Verwendung von ein- und zweidimensionalen Reihungen. - erläutern das Prinzip der Datenstrukturen Stapel, Schlange und dynamische Reihung. - entwerfen und implementieren Algorithmen unter Verwendung der Datenstrukturen Stapel, Schlange und dynamische Reihung. 	<ul style="list-style-type: none"> - erläutern das Prinzip der Datenstruktur Binärbaum. - entwerfen und implementieren Algorithmen zur Ausgabe der Daten eines Binärbaums in pre-, post- und inorder Reihenfolge. - entwerfen und implementieren Algorithmen zur Suche und zum Einfügen in binäre Suchbäume. 	
		PK1.2, PK2.2 IK2.2	PK1.3, PK2.1, PK2.2 IK1.3, IK2.2	PK1.3, PK2.2 IK1.3, IK2.2
Im Zusammenhang mit diesem Lernfeld bieten sich als über den Kern hinausgehende Ergänzungen an: Algorithmen auf Graphen, genetische Algorithmen, Komplexitätstheorie				

Lernfeld: Informationen und Daten

Die Erfassung, Verwaltung und Auswertung von Daten spielen eine zentrale Rolle im täglichen Umgang mit Informationen. Bei der Speicherung und der Übertragung von Daten sind Aspekte der Datensicherheit und der Effizienz wesentlich. Dazu lernen die Schülerinnen und Schüler exemplarische Verfahren der Datenverschlüsselung sowie der Fehlererkennung und der Kompression kennen. Strukturen von Datenbanken und deren Auswertung sind ein weiterer Schwerpunkt in diesem Lernfeld. Die automatisierte Datenanalyse hat eine hohe gesellschaftliche Relevanz, z. B. im medizinischen Bereich oder in der Meteorologie.

Für einen selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Umgang mit Daten ist es notwendig, sowohl die rechtlichen Aspekte als auch die technischen Möglichkeiten zum Schutz persönlicher oder sensibler Daten zu kennen.

	Einführungsphase	Qualifikationsphase	Erweiterung eA
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Kryptologie	<ul style="list-style-type: none"> - beschreiben das Prinzip der Transposition und der Substitution zur Verschlüsselung von Daten. - implementieren monoalphabetische Verfahren, u. a. Caesar-Verfahren. - erläutern das Prinzip der Häufigkeitsanalyse. - beurteilen die Sicherheit einfacher Verschlüsselungsverfahren. 	<ul style="list-style-type: none"> - beschreiben das Prinzip der polyalphabetischen Substitution, u. a. am Beispiel des Vigenère-Verfahrens. - beurteilen die Sicherheit eines gegebenen symmetrischen Verschlüsselungsverfahrens. - beschreiben und unterscheiden die Prinzipien der symmetrischen und asymmetrischen Verschlüsselung. - beschreiben Anwendungsbereiche für symmetrische bzw. asymmetrische Verschlüsselungsverfahren. - erläutern das Prinzip von digitalen Signaturen und Zertifikaten. 	<ul style="list-style-type: none"> - entwerfen und implementieren ein symmetrisches Verschlüsselungsverfahren. - erläutern die prinzipielle Funktionsweise eines modernen symmetrischen Blockchiffreverfahrens.
	PK2.2, PK3.3 IK2.3	PK3.3 IK4.3	PK2.1, PK2.2, PK3.3 IK1.1, IK2.3
Datenschutz	<ul style="list-style-type: none"> - erläutern die rechtlichen Rahmenbedingungen für den Umgang mit ihren persönlichen Daten, wie z. B. informationelle Selbstbestimmung und Datenschutzrichtlinien. 	<ul style="list-style-type: none"> - diskutieren die Chancen und Risiken der automatisierten Datenanalyse. 	
	PK3.3 IK4.2	PK3.3 IK4.1	

	Einführungsphase	Qualifikationsphase	Erweiterung eA
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Codierung und Übertragung von Daten	<ul style="list-style-type: none"> - beschreiben grundlegende Codierungen von Daten, u. a. Dualzahlen, ASCII, RGB-Modell. 	<ul style="list-style-type: none"> - beschreiben Möglichkeiten, Daten zu komprimieren, u. a. Lauflängencodierung, Huffman-Codierung. 	<ul style="list-style-type: none"> - entwerfen und implementieren ein Kompressionsverfahren zu einem gegebenen Sachverhalt. - erläutern die Vor- und Nachteile verlustfreier und verlustbehafteter Kompression von Daten. - erläutern Möglichkeiten der Fehlererkennung und der Fehlerkorrektur bei der Datenübertragung, u. a. Paritätsbit, (7,4)-Hamming-Code.
	<ul style="list-style-type: none"> - beschreiben zentrale Komponenten eines Informatiksystems und deren Zusammenspiel. - beschreiben und begründen den dezentralen Aufbau des Internets. - nennen die zentralen Komponenten des Internets, u. a. Client, Server, Router, DNS und erläutern ihre Funktion. - beschreiben die Kommunikationswege im Internet. - beschreiben Aspekte zur Sicherheit der Kommunikation im Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - entwerfen und implementieren ein Protokoll zur Übertragung von Daten über einen Kommunikationskanal 	
	PK3.3 IK1.1, IK3.1, IK3.3	PK1.1, PK2.1, PK2.2, PK3.3 IK1.1, IK2.3, IK3.4	PK1.1, PK2.1, PK2.2, PK3.3 IK1.1, IK2.3

	Einführungsphase	Qualifikationsphase	Erweiterung eA
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Datenbanken		<ul style="list-style-type: none"> - erläutern den Aufbau relationaler Datenbanken unter Verwendung der Begriffe Datensatz, Attribut, Primärschlüssel, Fremdschlüssel und Tabelle. - nennen Beispiele für Einfüge-, Änderungs- und Löschanomalien. - untersuchen ein gegebenes Datenbankschema auf Anomalien und Redundanzen. - formulieren einfache Abfragen und Verbundabfragen über mehrere Tabellen. - formulieren Abfragen an Datenbanken unter Verwendung von Aggregatfunktionen. 	<ul style="list-style-type: none"> - interpretieren ein gegebenes ER-Diagramm. - modellieren Datenbanken unter Verwendung des ER-Modells. - setzen ein ER-Modell in ein relationales Schema um. - beurteilen und verändern eine gegebene Datenbankmodellierung.
		PK1.2, PK1.3, PK2.2, PK3.1 IK2.4	PK1.4, PK1.5, PK3.1, PK3.2 IK1.5
Im Zusammenhang mit diesem Lernfeld bieten sich als über den Kern hinausgehende Ergänzungen an: AES, RSA-Verschlüsselung, Diffie-Hellman-Schlüsseltausch			

Lernfeld: Automaten und Sprachen

Zustandsbasierte Modellierung ist eine der grundlegenden Techniken zur Entwicklung und Realisierung von technischen Systemen und Programmen. In der Informatik geschieht dies häufig in Form von endlichen Automaten unterschiedlicher Ausprägung. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, das Verhalten technischer Systeme in Form von endlichen Automaten zu modellieren, wodurch sich ihnen die Funktionsweise und der Aufbau dieser Systeme erschließt. Gleichzeitig sollen Sie die Grenzen der jeweiligen Modelle erfahren sowie Ansätze zur Erweiterung entwickeln. Auf erhöhtem Niveau schließt dies die Beschreibung in Form von formalen Sprachen sowie deren Synthese und Analyse mit Hilfe von Grammatiken ein.

	Einführungsphase	Qualifikationsphase	Erweiterung eA
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Automatenmodelle		<ul style="list-style-type: none"> - beschreiben den Aufbau und die Funktionsweise eines deterministischen endlichen Automaten (DEA). - beschreiben den Aufbau und die Funktionsweise eines endlichen Automaten mit Ausgabe (Mealy-Automat). - entwickeln und implementieren Automatenmodelle in Form von Zustandsgraphen. - analysieren die Funktion eines durch einen Zustandsgraphen vorgegebenen Automaten. - erläutern die Grenzen endlicher Automaten bei der Problemlösung. 	<ul style="list-style-type: none"> - beschreiben den Aufbau und die Funktionsweise eines Kellerautomaten als Erweiterung des Modells des endlichen Automaten.
		PK1.1, PK1.5, PK2.2, PK2.3, PK3.1, PK3.2 IK3.1, IK3.2, IK4.3	IK3.1
formale Sprachen			<ul style="list-style-type: none"> - nennen Eigenschaften formaler Sprachen im Vergleich zu natürlichen Sprachen. - beschreiben die von einer Grammatik erzeugte Sprache. - entwerfen reguläre und kontextfreie Grammatiken für formale Sprachen. - erläutern den Zusammenhang zwischen regulären Grammatiken und endlichen Automaten.
			PK3.1 IK3.4
Im Zusammenhang mit diesem Lernfeld bieten sich als über den Kern hinausgehende Ergänzungen an: Turingmaschine, Chomsky Hierarchie, zelluläre Automaten, L-Systeme, Petri-Netze, Schaltnetze, Schaltwerke			

3.4 Projektorientierter Unterricht

Der Gesamtumfang der Lernfelder gibt ausreichend Zeit, um projektorientierten Unterricht durchzuführen. Dabei steht vor allem der Erwerb prozessbezogener Kompetenzen, insbesondere aus den Bereichen *Kooperieren und Kommunizieren (PK3)* sowie *Kreatives Schaffen und Problemlösen (PK4)*, im Vordergrund.

Im projektorientierten Unterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum selbstständig an einem Thema. Die Selbstorganisation der Lerngruppe, die Planung der gemeinsamen Arbeit und das Erstellen eines fertigen Produkts, das präsentiert und evaluiert wird, stehen im Mittelpunkt. Als Themen für diese Unterrichtsprojekte bieten sich die in den Lernfeldern angegebenen Module sowie die Ergänzungen und Erweiterungen an. Nach Interesse der Lerngruppe können auch andere Inhalte der Informatik Gegenstand eines Unterrichtsprojektes sein. Die Aufgabenstellung ist dabei so zu gestalten, dass sie kreatives Schaffen und Problemlösen ermöglicht.

Eine Phase des projektorientierten Arbeitens soll in einem der ersten drei Halbjahre der Qualifikationsphase über einen Zeitraum von mindestens drei Unterrichtswochen stattfinden. Im gesamten Verlauf der Qualifikationsphase sollen Projektphasen in einem Zeitraum von insgesamt mindestens acht Wochen durchgeführt werden.

3.5 Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung

Aufgrund der großen Anzahl von Werkzeugen und Sprachen, die im Unterricht eingesetzt werden, ist es erforderlich für die zentrale Abiturprüfung einheitliche Darstellungsformen und Funktionsumfänge festzulegen. Dies betrifft besonders die Operationen der Abstrakten Datentypen und der Zeichenketten, die Darstellungsform von ER-Modellen und von Klassendiagrammen.

Für die Abiturprüfung werden Standards und Schreibweisen in einem gesonderten Dokument festgelegt, das in regelmäßigen Abständen modifiziert wird, um der hohen Dynamik des Faches in diesem Bereich gerecht zu werden.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

In Lernkontrollen werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. In schriftlichen Lernkontrollen sind alle drei Anforderungsbereiche „*Wiedergeben und beschreiben*“, „*Anwenden und strukturieren*“ sowie „*Transferieren und verknüpfen*“ zu berücksichtigen. Bei schriftlichen Lernkontrollen liegt der Schwerpunkt in der Regel in den Bereichen I und II.

Zur Ermittlung der Gesamtzensur sind die Ergebnisse der Klausuren und die Bewertung der Mitarbeit im Unterricht heranzuziehen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten und 50% nicht überschreiten.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch,
- mündliche Überprüfungen,
- Unterrichtsdokumentationen,
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Präsentationen,
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Projekt- und Langzeitaufgaben,
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe).

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Fachpraktische Leistungen im Fach Informatik sind Produkte, die mit den jeweiligen Informatikwerkzeugen von den Schülerinnen und Schülern in Einzel- oder Gruppenarbeit selbstständig hergestellt wurden. Diese Produkte werden insbesondere in Projektphasen entwickelt. Sie müssen unter fachspezifischen Aspekten gestaltet und beurteilt werden. Bei der Bewertung der Produkte darf nicht nur das Endergebnis, sondern müssen auch der Entstehungsprozess und die Dokumentation Berücksichtigung finden.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan. Die Erstellung des schuleigenen Arbeitsplans ist ein Prozess.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des schuleigenen Arbeitsplans trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die Zuordnung von Kompetenzen und Themen innerhalb der Schulhalbjahre fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des schuleigenen Arbeitsplans heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Gesamtleistung,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im schuleigenen Arbeitsplan auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- ermittelt Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

Anhang

A1 Liste der Operatoren für das Fach Informatik

Für zentrale Prüfungsaufgaben müssen Vereinbarungen hinsichtlich der Formulierung von Arbeitsaufträgen und der erwarteten Leistung getroffen werden. Operatoren, die für das Fach Informatik eine besondere Bedeutung haben, werden in der untenstehenden Tabelle beschrieben. Die Verwendung weiterer Operatoren ist möglich, wenn sich der notwendige Bearbeitungsumfang deutlich aus dem Kontext oder einer ausführlicheren Beschreibung ergibt.

Operator	Definition	Beispiel
abschätzen	durch begründete Überlegungen Größenordnungen angeben	Schätzen Sie das Zeitverhalten des Verfahrens ab, wenn sich die Anzahl der zu bearbeitenden Daten verdoppelt.
analysieren / untersuchen	unter einer gegebenen Fragestellung wichtige Bestandteile oder Eigenschaften nach fachlich üblichen Kriterien herausarbeiten	Analysieren Sie die Funktionsweise des Algorithmus. Untersuchen, Sie welche Eingaben durch den Automaten akzeptiert werden.
anwenden	ein gegebenes Verfahren unter Berücksichtigung konkreter Werte durchführen	Wenden Sie das Caesar-Verfahren zur Verschlüsselung des Textes ... an.
begründen / zeigen	einen Sachverhalt auf Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Zusammenhänge zurückführen	Begründen Sie die folgende Aussage: ... Zeigen Sie, dass die folgenden Wörter zur Sprache gehören.
berechnen	Ergebnisse durch Rechenoperationen gewinnen	Berechnen Sie die Länge des komprimierten Codes.
beschreiben	Sachverhalte oder Verfahren in Textform unter Verwendung der Fachsprache in eigenen Worten wiedergeben	Beschreiben Sie das Verfahren der asymmetrischen Verschlüsselung.
bestimmen	einen Lösungsweg darstellen und das Ergebnis formulieren	Bestimmen Sie die Anzahl der rekursiven Aufrufe.
beurteilen	zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen	Beurteilen Sie die Sicherheit des Verfahrens.
darstellen	Sachverhalte, Zusammenhänge und Algorithmen strukturiert in ggf. fachspezifischer Form wiedergeben	Stellen Sie den Verlauf in einer Tracetabelle dar.

Operator	Definition	Beispiel
erörtern	Argumente zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen	Erörtern Sie Vor- und Nachteile aus der Sicht des Benutzers.
entwerfen / entwickeln	Nach vorgegebenen Bedingungen ein Modell / einen Algorithmus selbstständig planen / erarbeiten	Entwerfen Sie ein ER-Modell, das ... Entwickeln Sie einen endlichen Automaten, der ...
ergänzen / erweitern / verändern	eine vorgegebene Problemlösung unter Berücksichtigung vorgegebener Kriterien anpassen	Erweitern Sie das ER-Modell so, dass ... Ergänzen Sie das Klassendiagramm um geeignete Attribute.
erläutern	einen Sachverhalt durch zusätzliche Informationen veranschaulichen und verständlich machen	Erläutern Sie das Prinzip der Häufigkeitsanalyse.
erstellen	bekanntes Verfahren zur Lösung eines neuen Problems aus einem bekannten Problembereich anwenden	Erstellen Sie aus den Vorgaben ein Klassendiagramm.
implementieren	Erarbeiten und Codieren eines Algorithmus oder einer Datenstruktur	Implementieren Sie eine Operation, die ...
nennen / angeben	ohne Erläuterungen und Begründungen aufzählen	Nennen Sie drei Beispielwerte, die ...
vergleichen	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen	Vergleichen Sie die beiden Kompressionsverfahren.
zeichnen / grafisch darstellen	die wesentlichen Eigenschaften eines Verfahrens / eines Modells übersichtlich in einer Zeichnung darstellen	Zeichnen Sie den zugehörigen Suchbaum.

A2 Auflistung der Kompetenzen

Prozessbezogene Kompetenzen

Strukturieren und Modellieren

- PK1.1 beschreiben und strukturieren Handlungsabläufe.
- PK1.2 zerlegen Problemstellungen in geeignete Teilprobleme.
- PK1.3 verwenden gegebene Modelle bei der Problemlösung.
- PK1.4 analysieren und beurteilen Modelle nach vorgegebenen oder selbst gewählten Kriterien.
- PK1.5 entwickeln Modelle für eine Problemstellung und stellen diese dar.

Algorithmisieren und Implementieren

- PK2.1 entwerfen Algorithmen und stellen diese in standardisierter Form dar.
- PK2.2 setzen ihre Problemlösungen in ausführbare Prozesse um.
- PK2.3 analysieren, erläutern und vergleichen Problemlösungen und deren Implementierung.
- PK2.4 reflektieren ihr Vorgehen bei der Problemlösung und Implementierung.

Kooperieren und Kommunizieren

- PK3.1 kommunizieren unter Verwendung der Fachsprache über informatische Inhalte und stellen diese sachgerecht dar.
- PK3.2 dokumentieren ihre Lösungsansätze und Lösungen mithilfe geeigneter Darstellungsformen.
- PK3.3 begründen Zusammenhänge im Kontext der Informatik.
- PK3.4 organisieren, dokumentieren und reflektieren die gemeinsame Arbeit im Team.

Kreatives Schaffen und Problemlösen

- PK4.1 erweitern gegebene Programme, Algorithmen und Modelle um eigene zusätzliche Funktionalitäten.
- PK4.2 finden und erläutern Problemstellungen, die mit Hilfe informatischer Kompetenzen gelöst werden können.
- PK4.3 geben unterschiedliche Lösungswege für ein selbst gestelltes oder gegebenes Problem an und entscheiden sich begründet für einen Weg.
- PK4.4 erfinden Produkte oder Verfahren, indem sie informatische Konzepte, Strategien und Methoden in eigenständigen Wegen kombinieren.

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Daten und ihre Strukturierung

- IK1.1 wählen eine für die Problemstellung geeignete Codierung.
- IK1.2 verwenden Prinzipien eines Variablenkonzepts.
- IK1.3 organisieren Daten mithilfe geeigneter Datenstrukturen.
- IK1.4 speichern und verarbeiten Daten unter Verwendung des objektorientierten Modells.
- IK1.5 strukturieren Daten mithilfe des relationalen Modells.

Operationen auf Daten und Algorithmen

- IK2.1 verwenden die algorithmischen Grundbausteine bei der Entwicklung eines Algorithmus.
- IK2.2 verwenden grundlegende algorithmische Vorgehensweisen im Rahmen eigener Problemlösungen.
- IK2.3 entwickeln und verwenden Algorithmen zur Transformation von Codierungen.
- IK2.4 verwenden eine Abfragesprache zum Filtern von Informationen.

Informatiksysteme und ihre zugrundeliegenden Modelle

- IK3.1 erläutern die Funktionsweise von Informatiksystemen mithilfe von Maschinenmodellen.
- IK3.2 rekonstruieren und entwerfen Teile von Informatiksystemen.
- IK3.3 analysieren und rekonstruieren den Aufbau vernetzter Systeme.
- IK3.4 verwenden und entwerfen formale Sprachen für die Kommunikation mit und zwischen Informatiksystemen.

Möglichkeiten und Grenzen informatischer Verfahren und Systeme

- IK4.1 reflektieren die Chancen und Risiken des Einsatzes von Informatiksystemen auf die Gesellschaft und auf das Individuum.
- IK4.2 diskutieren wesentliche Aspekte des Datenschutzes.
- IK4.3 untersuchen und beurteilen Grenzen des Problemlösens mit Informatiksystemen.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum für
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Berufliche Gymnasium
das Kolleg**

Evangelische Religion



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Evangelische Religion im Sekundarbereich II waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Michael Bolte, Osterholz-Scharmbeck

Susanne Bürig-Heinze, Burgdorf

Kerstin Heizmann, Stade

Harald Keßeler, Garbsen

Karl Koch, Nordhorn

Dr. Johannes Kubik, Göttingen

Heike Luttermann, Leer

Rainer Merkel, Göttingen

Kirsten Raabe, Rehburg-Loccum

Isolde Weiland, Oldenburg

Fr.-Alfred Weymann, Osnabrück

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite	
1	Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion	5
2	Kompetenzorientierter Unterricht	10
2.1	Kompetenzbereiche	10
2.2	Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung	11
2.2.1	Kursarten, Verbindlichkeiten und Abiturprüfung	12
2.2.2	Schulinternes Fachcurriculum	13
2.2.3	Zusammenarbeit mit dem Fach Katholische Religion	13
3	Erwartete Kompetenzen	15
3.1	Prozessbezogene Kompetenzbereiche und Kompetenzen	15
3.2	Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und Kompetenzen	17
3.2.1	Einführungsphase	17
3.2.2	Qualifikationsphase	19
3.2.2.1	Mensch	19
3.2.2.2	Gott	21
3.2.2.3	Jesus Christus	23
3.2.2.4	Ethik	25
3.2.2.5	Kirche und Kirchen	27
3.2.2.6	Religion und Religionen	29
4	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	31
5	Aufgaben der Fachkonferenz	33
Anhang		
A1	Übersicht über die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche mit ihren inhaltsbezogenen Kompetenzen der Qualifikationsphase	34
A2	Anregungen für ein schulinternes Fachcurriculum	36
A3	Beispiel für eine Unterrichtssequenz	42
A4	Darstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzen der Fächer Evangelische Religion und Katholische Religion	43
A5	Operatoren	46

1 Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion

Die Evangelische Kirche in Deutschland hat sich zum Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe grundsätzlich und umfassend geäußert.¹ In Kontinuität dazu hat der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2010 ein „Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe“ verabschiedet und dabei „Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung“ vorgeschlagen.² Zum „Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zu den Bildungszielen der Oberstufe“ heißt es dort:

„Das Fach Evangelische Religion [...] ist eingebunden in den Fächerkanon [...] und leistet einen fachbezogenen und fachübergreifenden Beitrag zu den grundlegenden Zielen der gymnasialen Oberstufe. Der Unterricht in der Oberstufe vermittelt nach den gegenwärtig gültigen Vereinbarungen der KMK [...]“³

- eine vertiefte Allgemeinbildung
- allgemeine Studierfähigkeit sowie
- wissenschaftspropädeutische Bildung.

Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und ermöglicht so die Beherrschung

- eines fachlichen *Grundlagenwissens*
- von *Arbeitsweisen* zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien sowie
- von *Lernstrategien*, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen.

Zugleich trägt der Unterricht in *erzieherischer Hinsicht* zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltungsfähigkeit im Blick auf das eigene Leben in sozialer Verantwortung und zur Fähigkeit bei, in der demokratischen Gesellschaft mitzuwirken.

Der Religionsunterricht partizipiert an der Doppelstruktur von Bildung und Erziehung in der Oberstufe.

„Der Unterricht in Religionslehre stellt die Grundlage der Lehre der jeweiligen Religionsgemeinschaft dar; er soll Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens vermitteln, die Auseinandersetzung mit Ideologien, Weltanschauungen und Religionen ermöglichen und zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft motivieren.“⁴

¹ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): *Religion und Allgemeine Hochschulreife. Bedeutung, Aufgabe und Situation des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Hannover 2004 (URL: www.ekd.de/download/religion_und_allgem_hochschulreife.pdf); Kirchenamt der EKD (Hg.): *Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Hannover 2006. www.ekd.de/download/religionsunterricht.pdf

² Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe: Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD Texte 109, Hannover 2010.

³ Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, Beschluss vom 07.07.1972 i. d. F. vom 02.06.2006, S. 5. Vgl. auch die aktualisierte Fassung des Bezugserlasses vom 06.06.2013.

⁴ Kultusministerkonferenz: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.06.2000.

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur allgemeinen Bildung

„Mit dieser Bestimmung erhält der Religionsunterricht einen unverwechselbaren Ort im Fächerspektrum der gymnasialen Oberstufe. Im Rahmen seines Bildungsauftrags erschließt der Religionsunterricht die religiöse Dimension des Lebens und damit einen spezifischen Modus der Weltbegegnung, der als integraler Teil *allgemeiner Bildung* zu verstehen ist. Leitziel des Evangelischen Religionsunterrichts in der Oberstufe ist eine differenzierte *religiöse Bildung*. Im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen daher Fragen von existenziellem Gewicht, die über den eigenen Lebensentwurf, die je eigene Deutung der Wirklichkeit und die individuellen Handlungsoptionen entscheiden. Diesen Grundfragen und der Pluralität der religiösen Antworten in unserer Gesellschaft stellt sich der Religionsunterricht in der Schule. Er eröffnet damit einen eigenen Horizont des Weltverstehens, der für den individuellen Prozess der Identitätsbildung und für die Verständigung über gesellschaftliche Grundorientierungen unverzichtbar ist. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich im Unterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen an, die für einen sachgemäßen Umgang mit der eigenen Religiosität, mit dem christlichen Glauben und mit anderen Religionen und Weltanschauungen notwendig sind.

Der Evangelische Religionsunterricht erschließt die religiöse Dimension des Lebens in der besonderen Perspektive, die auf die konkrete Gestalt, Praxis und Begründung des christlichen Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung bezogen ist. Er ist durch ein Verständnis des Menschen und seiner Wirklichkeit geprägt, das in der biblisch bezeugten Geschichte Gottes mit den Menschen gründet. Für dieses Verständnis ist eine Grunderfahrung konstitutiv, die in reformatorischer Tradition als Rechtfertigung ‚allein aus Gnade‘ und ‚allein durch den Glauben‘ zu beschreiben ist. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass der Mensch den Grund, den Sinn und das Ziel seiner Existenz allein Gott verdankt. Gottes unbedingte Annahme enthebt den Menschen des Zwangs zur Selbstrechtfertigung und Selbstbehauptung seines Lebens. Sie stellt ihn in die Freiheit und befähigt zu einem Leben in Verantwortung. In der Gemeinschaft der Glaubenden ist ihm das Zeugnis für das Evangelium Jesu Christi aufgetragen. Diese Perspektive zur Geltung zu bringen, ist der besondere Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe.

Das demokratische Gemeinwesen wird durch verschiedene Formen kultureller, ethischer und religiöser Pluralität herausgefordert. Die Schule muss daher Fähigkeiten und Verhaltensweisen vermitteln, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, fremde Überzeugungen zu verstehen und zugleich eine eigene Auffassung zu entwickeln. Evangelischer Religionsunterricht unterstützt durch seine konfessionelle Bestimmtheit die Identitätsbildung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen und fördert in einem wechselseitigen Prozess gleichzeitig die Verständigung mit anderen religiösen und weltanschaulichen Positionen. In diesem Spannungsfeld von Identität und Verständigung⁵ zielt der Evangelische Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe auf eine religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler, die sich in allen Bereichen des gesellschaftlichen, sozialen und persönlichen Lebens auswirkt und zur verantwortlichen Ausübung der grundgesetzlich garantierten Glaubens- und Gewissensfreiheit anleitet (GG Art. 4).⁴

⁵ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichtes in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche Deutschland.* Gütersloh 1994.
Kirchenamt der EKD (Hg.): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule.* Gütersloh 2014.

„Diese religiöse Bildung wird im Evangelischen Religionsunterricht durch folgende konstitutive Lernprozesse gefördert:

- Das Phänomen Religion wird in seinen vielfältigen Erscheinungsformen und Facetten thematisiert. Durch einen offenen Dialog trägt das Fach zu einer differenzierten Urteilsfähigkeit und zu einer kritischen Toleranz gegenüber den Wahrheitsansprüchen der Religionen bei. Es unterstützt so das interkulturelle und interreligiöse Lernen.
- Im Dialog mit biblischen Grundlagen und den Traditionen des christlichen Glaubens einerseits und mit den pluralen religiösen Lebensentwürfen und Weltdeutungen andererseits gewinnen Schülerinnen und Schüler Perspektiven für ihr eigenes Leben und die Orientierung in der Welt.
- Die Kultur, in der wir leben, verdankt sich gerade auch christlich begründeten Überzeugungen. Daher werden zentrale biblische Gehalte und Elemente christlicher Tradition im kulturellen Gedächtnis in Erinnerung gerufen, aufgedeckt und geklärt.
- Wie in keinem anderen Fach können die Schüler und Schülerinnen über die Frage nach Gott nachdenken und deren Bedeutung für Grundfragen des menschlichen Lebens ausloten. In der Begegnung und der Auseinandersetzung mit dem Evangelium von der Menschlichkeit Gottes werden Grundstrukturen des christlichen Menschen- und Weltverständnisses aufgezeigt.
- Das Fach bietet die Möglichkeit, an außerschulischen Lernorten konkrete Ausdrucksformen christlichen Glaubens und Lebens kennen zu lernen und damit einen eigenen Erfahrungshorizont für die unterrichtliche Arbeit zu gewinnen. Es eröffnet damit einen Raum, in dem Schülerinnen und Schüler die Tragweite des christlichen Glaubens erproben können.
- Schülerinnen und Schüler setzen sich mit religiös-ethischen Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft auseinander und lernen die evangelische Option eines freien und verantwortlichen Handelns im Alltag der Welt kennen. Dabei begegnen sie einem Ethos der Barmherzigkeit und der Gerechtigkeit.
- Die Einübung elementarer Formen theologischen Denkens und Argumentierens in der gymnasialen Oberstufe ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, am gesellschaftlichen Diskurs über Glauben und Leben argumentativ und sachkundig teilzunehmen.
- Das dialogische Prinzip des Evangelischen Religionsunterrichts zielt darauf, eigene Überzeugungen im kommunikativen Austausch mit anderen zu gewinnen. Damit fördert der Unterricht das soziale Lernen.“⁶

⁶ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006), S. 6f. Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf.

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur allgemeinen Studierfähigkeit

Der Religionsunterricht trägt in spezifischer Weise zum Ziel der *allgemeinen Studierfähigkeit* bei. Kennzeichnend für den Religionsunterricht sind die hermeneutische Auseinandersetzung mit religiösen Äußerungen textgebundener und nicht-textgebundener Art sowie die diskursive Bearbeitung unterschiedlicher Wahrheitsansprüche. Deshalb stehen im Zentrum des Religionsunterrichts in der Oberstufe der angemessene, methodisch gesicherte Umgang mit Texten, aber auch deren Produktion sowie die sachgemäße Deutung von religiöser Sprache in Kunst, Architektur, Musik, Medien sowie in anderen Artikulationsformen. Dazu ist die Kenntnis grundlegender Elemente religiöser Zeichen- bzw. Symbolsysteme unabdingbar, die zugleich in kulturhermeneutischer Hinsicht für viele benachbarte Studiengänge (z. B. Germanistik, Geschichte, Kunstgeschichte, Musik, auch Natur- oder Sozialwissenschaften) Voraussetzung ist.

Die diskursive Auseinandersetzung im Religionsunterricht schärft die Fähigkeiten zu rationalem Argumentieren und Begründen, zur präzisen Analyse von Lebenskonzepten, Menschen- und Weltbildern sowie zur kritischen Prüfung theoriebezogener Konstrukte der Selbst- und Weltauslegung.

Der Religionsunterricht erfordert daher die Einführung in fachspezifische und fächerverbindende Arbeitsweisen, deren Beherrschung notwendige Bedingung der allgemeinen Studierfähigkeit ist.

Der wissenschaftspropädeutische Beitrag des Religionsunterrichts

Der *wissenschaftspropädeutische Beitrag* des Faches besteht auf der einen Seite darin, die Notwendigkeit und Möglichkeit wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens zu verdeutlichen: Glaubens-, Sinn- und Wertfragen werden durch Wissenschaft kommunizierbar, diskutierbar und kritisierbar. Insofern geht es darum, wissenschaftliche Distanz und Reflexivität einzuüben und einzuhalten. Auf der anderen Seite sind Religion und Ethik keine vermittelbaren Fertigkeiten, vielmehr stellen sie vor Fragen, bei denen es um das gesamte menschliche Dasein geht. Beherrschbares und grundsätzlich Nicht-Bherrschbares, Verfügbares und grundsätzlich Nicht-Verfügbares sind auseinanderzuhalten. Deswegen gehören zum theologischen Denken notwendig kritische Selbstreflexion und reflektierte Wissenschaftskritik. Die Grenzen wissenschaftlicher Methoden sind daher auch beim Religionsunterricht stets im Blick.

In seinem Bezug zur Evangelischen Theologie führt der Evangelische Religionsunterricht in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ein. Den Schülerinnen und Schülern werden fachspezifische Begriffe, Fragestellungen, Kategorien und Methoden exemplarisch vorgestellt, deren Notwendigkeit und Implikationen erörtert und deren Möglichkeiten erprobt werden. Durch die Vernetzung der Theologie als Bezugswissenschaft mit anderen Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Naturwissenschaften, Psychologie, Philosophie, Sozialwissenschaften, Religionswissenschaft) eröffnet sich dem Religionsunterricht ein breites Spektrum von Erkenntnissen und Verfahrensweisen anderer Fächer, die zur komplexen Erschließung seiner Gegenstände und Themen beitragen können. Der Religionsunterricht ist deshalb offen für die fachübergreifende und fächerverbindende Vernetzung von Fragestellungen und Methoden.“⁷

⁷ Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe: Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD Texte 109, Hannover 2010, S. 8-12.

Weitere Aspekte des Beitrags zur allgemeinen Bildung

Das Fach Evangelische Religion thematisiert auch soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. Gleichmaßen resultiert aus evangelischem Selbstverständnis ein wertschätzender Umgang mit der Vielfalt sexueller Identitäten.

Das Fach Evangelische Religion trägt weiterhin zur Medienbildung bei, indem es die Schülerinnen und Schüler befähigt, religiös bedeutsame Inhalte aus unterschiedlichen Quellen (Text, Bild, Film usw.) auf sachgemäße Weise zu erschließen, zu gestalten und zu präsentieren. Die durchgehende Auseinandersetzung auch mit Phänomenen der Gegenwart erfordert zudem einen kritischen Umgang mit den digitalen Medien.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Evangelische Religion u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht den Schülerinnen und Schülern damit, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht trägt so auch zur Berufsorientierung und ggf. zur Entscheidung für einen Beruf bei.

Das Fach Evangelische Religion leistet somit einen spezifischen Beitrag zu dem im NSchG formulierten Bildungsauftrag.

Rechtliche Grundlagen

Allgemeine Rechtsgrundlagen für das Kerncurriculum sind das Niedersächsische Schulgesetz, die Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung sowie die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung und die Verordnungen über berufsbildende Schulen in den jeweils gültigen Fassungen. Für die Umsetzung der Kerncurricula gelten die fachspezifischen Bezugsurlasse.

Die Rechtsgrundlagen speziell des Religionsunterrichts finden sich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Art. 7 Abs. 2 und 3 sowie in den §§ 124 bis 128 des Niedersächsischen Schulgesetzes. Der Religionsunterricht ist nach Art. 7 Abs. 3 GG und § 124 Abs. 1 NSchG „ordentliches Lehrfach“. Er leistet damit einen eigenständigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule nach § 2 NSchG. Zugleich sichert er für den Einzelnen das Grundrecht der positiven und negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG); das bedeutet einerseits das Recht auf religiöse Bildung, andererseits das Recht, sich vom Religionsunterricht abzumelden.

Regelung und Durchführung des Religionsunterrichts sind staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Damit ist der Religionsunterricht staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen. Gleichzeitig gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Nach Maßgabe ihrer Grundsätze entscheiden sie über Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion. Hierbei bleiben die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt. Struktur und Organisation der jeweiligen Schulart sind zu beachten.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Evangelische Religion werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Problemstellungen und Aufgaben.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.
- Aufgabe des Unterrichts im Fach Evangelische Religion ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Das Kerncurriculum weist prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzbereiche aus.

Die **prozessbezogenen Kompetenzbereiche** strukturieren Kompetenzen, die grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten des Faches beschreiben und sind definiert als:

- Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben
- Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten
- Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen
- Dialogkompetenz – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen
- Gestaltungskompetenz – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden.

Wie der jeweilige definitorische Zusatz anzeigt, sind sie ausschließlich fachbezogen und nicht als methodische Verfahren zu verstehen.

Die einzelnen **prozessbezogenen Kompetenzen** (3.1) entsprechen in ihren Formulierungen denen der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religion“ (EPA) und greifen die der Jahrgänge 5-10 des Gymnasiums und der Gesamtschule auf einem höheren Abstraktionsniveau auf. Sie sind einerseits Ausgangspunkt, andererseits das Ziel für die Auseinandersetzung mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen.

Die **inhaltsbezogenen Kompetenzen** (3.2) sind wie im Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5-10 in sechs **inhaltsbezogene Kompetenzbereiche** gegliedert, die das Fach strukturieren. In ihrer nicht didaktisierten Form sind sie keinesfalls identisch mit Unterrichtssequenzen, geschweige denn Kursthemen. Zwi-

schenüberschriften strukturieren jeden inhaltsbezogenen Kompetenzbereich in zwei bis drei didaktisch ausgerichtete **thematische Aspekte**.

Den inhaltsbezogenen Kompetenzen beigeordnet sind **mögliche Inhalte**, die als Anregung für die Erarbeitung des schulinternen Fachcurriculums und die Planung von Sequenzen genutzt werden können.

Um den Zusammenhang zwischen prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen zu verdeutlichen, sind jedem Kompetenzbereich vorrangig zu fördernde prozessbezogene Kompetenzen vorangestellt.

Für alle Kursarten zeigen die exemplarisch ausgewählten **biblischen Basistexte**, dass evangelischer Religionsunterricht durchgehend auf die Bibel bezogen bleibt. Die **verbindlichen Grundbegriffe** sichern das fachsprachliche Repertoire.

2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung

Dieses Kerncurriculum gilt für die gymnasiale Oberstufe mit einer einjährigen Einführungsphase und einer zweijährigen Qualifikationsphase.

Die besondere Aufgabe der Einführungsphase besteht darin, die in den Klassen 5-10 erworbenen fachbezogenen Kompetenzen zu festigen, zu erweitern sowie zu vertiefen und gleichzeitig die Voraussetzungen für die Qualifikationsphase zu schaffen.

Damit hat der Unterricht folgende Ziele:

- in die Arbeitsweisen der Qualifikationsphase einzuführen
- Einblicke zu gewähren in das unterschiedliche Vorgehen der Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau
- Entscheidungshilfen zu geben bei der Fächerwahl für die Qualifikationsphase
- Kenntnisse fachlich auszudifferenzieren
- Lücken zu schließen, die sich durch die unterschiedlichen Bildungsgänge ergeben haben.

Das Kerncurriculum für die Qualifikationsphase setzt den Kompetenzaufbau der Schuljahrgänge 5-10 und der Einführungsphase fort, wobei es durch die Bedingungen der Abiturprüfung geprägt ist, die in den EPA formuliert sind.

Der kumulative Kompetenzaufbau erfolgt durch die wiederkehrende Förderung und Einübung prozessbezogener Kompetenzen, indem diese spiralcurricular mit ausgewählten Kompetenzen aus verschiedenen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen verzahnt werden.

2.2.1 Kursarten, Verbindlichkeiten und Abiturprüfung

Das Fach Evangelische Religion kann in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen

- als fünfstündiges Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau
- als dreistündiges Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau
- als dreistündiges Unterrichtsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau in zwei Halbjahren

und an Beruflichen Gymnasien und am Kolleg

- als dreistündiges Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau
- als zweistündiges Unterrichtsfach in zwei Halbjahren

angeboten werden (siehe VO-GO⁸ und BbS-VO⁹).

In Anlehnung an die EPA¹⁰ intendiert der Unterricht auf grundlegendem Anforderungsniveau die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutisch orientierten Grundbildung, der Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau die systematische, vertiefte und reflektierte wissenschaftspropädeutische Arbeit. Die Anforderungen im Unterricht mit grundlegendem bzw. erhöhtem Anforderungsniveau unterscheiden sich neben der unterschiedlichen Anzahl von inhaltsbezogenen Kompetenzen vor allem

- im Hinblick auf die Komplexität des Stoffes
- im Grad der Differenzierung und Abstraktion der Inhalte und Begriffe
- im Anspruch an Methodenbeherrschung
- in der Selbstständigkeit bei der Lösung von Problemen.

Für die Abiturprüfung sind im fünf- und dreistündigen Prüfungsfach alle prozessbezogenen Kompetenzen und alle für die jeweilige Kursart ausgewiesenen inhaltsbezogenen Kompetenzen verbindlich. Für die schriftliche Abiturprüfung legt die Zentralabiturkommission eine jeweils bestimmte Anzahl der entsprechenden inhaltsbezogenen Kompetenzen fest, die vertiefend zu fördern sind.

Das dreistündige Unterrichtsfach ist in Anlehnung an das oder in Übereinstimmung mit dem dreistündigen Prüfungsfach zu unterrichten.

Im Beruflichen Gymnasium und im Kolleg sind von den 22 inhaltsbezogenen Kompetenzen (gA) in der Qualifikationsphase für das zweistündige Unterrichtsfach (zwei Kurshalbjahre) von der Fachkonferenz sechs Kompetenzen auszuwählen. Bei der Auswahl sind alle sechs Kompetenzbereiche zu berücksichtigen. Dabei kann die Fachrichtung des Beruflichen Gymnasiums beachtet werden. Prozessbezogene Kompetenzen, verbindliche Grundbegriffe und biblische Basistexte sind mit den ausgewählten inhaltsbezogenen Kompetenzen abzustimmen.

Grundsätzlich gilt, dass die Schülerinnen und Schüler von Beginn der gymnasialen Oberstufe an umfassend und in kontinuierlicher Übung mit den in den EPA festgelegten kompetenzorientierten Aufgabenarten – Textaufgabe, erweiterte Textaufgabe, Gestaltungsaufgabe –, den Anforderungsbereichen (AFB) und den

⁸ Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) vom 17.02.2005, zuletzt geändert durch VO vom 12. August 2016 (Nds. GVBl. Nr. 10/2016 S. 149) - VORIS 22410

⁹ Verordnung über berufsbildende Schulen (BbS-VO) vom 10.06.2009, in der jeweils gültigen Fassung.

¹⁰ EPA, S.11.

Operatoren vertraut zu machen sind. Deshalb sollen die schriftlichen Aufgaben im Allgemeinen, jedenfalls aber die schriftlichen Leistungsüberprüfungen (Klausuren) vom Beginn der Qualifikationsphase an im Umfang und in der Komplexität in der Art der in den EPA beschriebenen Aufgaben und unter Verwendung der Operatoren konzipiert werden.¹¹

2.2.2 Schulinternes Fachcurriculum

Die Vorgaben des Kerncurriculums werden von der Fachkonferenz unter Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten und schulspezifischer Voraussetzungen in ein schulinternes Fachcurriculum umgesetzt. Dazu werden für das fünfstündige und das dreistündige Prüfungs- bzw. Unterrichtsfach sowie am Beruflichen Gymnasium für das zweistündige Unterrichtsfach die gemäß 3.2.1 bzw. 3.2.2 jeweils verbindlichen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen in didaktisierten Unterrichtssequenzen angeordnet.

Das schulinterne Fachcurriculum muss folgende Anforderungen erfüllen:

- Die verbindlichen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen bestimmen die Planung.
- Dabei werden Halbjahresthemen ausgewiesen, die weder mit Unterrichtssequenzen noch mit den sechs Kompetenzbereichen identisch sind. Vielmehr muss eine übergreifende Formulierung benannt werden, die mehrere Unterrichtssequenzen umfasst.
- Es enthält Unterrichtssequenzen, die den einzelnen Halbjahren zugeordnet sind.
- Die verbindlichen Grundbegriffe und die biblischen Basistexte werden entsprechend zugeordnet.

Bei der Konstruktion der Sequenzen für ihr schulinternes Fachcurriculum ist die Fachkonferenz ansonsten frei. Mögliche, auch kombinierbare Konstruktionsprinzipien bei der Zusammenstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzen zu einzelnen Sequenzen können sein:

- eine neue Gruppierung der durch Zwischenüberschriften gekennzeichneten thematischen Aspekte
- eine freie Kombination *der einzelnen* inhaltsbezogenen Kompetenzen
- die Orientierung an einem eingeführten Lehrbuch.

2.2.3 Zusammenarbeit mit dem Fach Katholische Religion

Die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe besuchen in der Regel entsprechend ihrer Konfession den katholischen oder evangelischen Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht wie in der Sekundarstufe I ist laut Erlass *Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen* in der gymnasialen Oberstufe nicht vorgesehen. Der Erlass ermöglicht aber die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht der jeweils anderen Konfession. Dieser Religionsunterricht ist schulrechtlich Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört.

Der Unterricht in Lerngruppen mit katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern erfordert von den Lehrkräften die Berücksichtigung konfessioneller Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Kerncurricula der Fächer Katholische Religion und Evangelische Religion unterstützen die Lehrkräfte durch ihre inhaltlichen Parallelen bei dieser Aufgabe, was in der Darstellung im Anhang (siehe A4)

¹¹ EPA, S. 15ff.

deutlich wird. Auf der Basis der in den jeweiligen Kerncurricula ausgewiesenen Kompetenzbereiche und Kompetenzen lassen sich die schuleigenen Fachcurricula beider Fächer aufeinander beziehen.

Weitere Formen konfessioneller Zusammenarbeit sind z. B.:

- Zusammenarbeit von Lerngruppen zu bestimmten Themen (siehe Anhang A4)
- Planung und Evaluation von Unterricht (siehe Anhang A4)
- Gestaltung gemeinsamer liturgischer Feiern und Gottesdienste
- Studientage, Tage religiöser Orientierung, soziale Projekte, Exkursionen
- Überlegungen zur Stellung der Fächer in der Schule (Schulprogramm)
- Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und Austausch über deren Inhalte in der Fachgruppe.

In diese Zusammenarbeit können auch Fächer anderer religiöser Bekenntnisse sowie das Fach Werte und Normen bzw. Philosophie aufgenommen werden, sofern diese an der Schule eingerichtet sind.

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche und Kompetenzen

Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben:

- Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen
- religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken
- grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen
- ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen

Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten:

- religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen verstehen (Beispiele: Gebet, Lied, Segen, Credo, Mythos, Grußformeln, Symbole)
- religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären (Beispiele: biografische und literarische Texte, Bilder, Musik, Werbung, Filme)
- biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen
- theologische Texte sachgemäß erschließen
- Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen:

- deskriptive und normative Aussagen unterscheiden
- Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten
- Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede erklären und kriteriengeleitet bewerten
- Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden
- die Menschenwürde theologisch begründen und als Grundwert in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

Dialogkompetenz – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen:

- die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen
- Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren
- sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen
- Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen

Gestaltungskompetenz – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden:

- typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren
- Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen
- Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben und ihren Gebrauch reflektieren
- religiöse Symbole und Rituale der Alltagskultur kriterienbewusst (um-)gestalten
- religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und Kompetenzen

3.2.1 Einführungsphase

Die Einführungsphase im Fach Evangelische Religion zielt auf verschiedene Perspektiven: Zum einen sind die Schülerinnen und Schüler in einer Lebensphase, in der sie verstärkt nach ihrer Identität, nach sozialer Gerechtigkeit, aber auch nach Wahrheitsansprüchen fragen und verschiedene Orientierungsmöglichkeiten prüfen. Zum anderen sollen sie in Vorbereitung auf die Qualifikationsphase in wissenschaftliche Arbeitsweisen und einen zunehmend reflektierteren Zugang zu religiösen Themen eingeführt werden. Gegebenenfalls müssen zudem sehr heterogene Eingangsvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigt und im Hinblick auf eine erfolgreiche Arbeit in der Qualifikationsphase ausgeglichen werden.

Vorrangig zu fördernde prozessbezogene Kompetenzen
<p><i>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen • religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken • grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen • ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen <p><i>Deutungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen verstehen (Beispiele: Gebet, Lied, Segen, Credo, Mythos, Grußformeln, Symbole) • religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären (Beispiele: biografische und literarische Texte, Bilder, Musik, Werbung, Filme) • biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen <p><i>Urteilskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten <p><i>Dialogkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen <p><i>Gestaltungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • religiöse Symbole und Rituale der Alltagskultur kriterienbewusst (um-)gestalten • religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren.

Verbindliche Grundbegriffe	Biblische Basistexte
Entmythologisierung Ethik historischer Jesus – kerygmatischer Christus Mythos – Logos Ritual, Symbol synoptischer Vergleich Weltbild Zweiquellentheorie	Die Auswahl wird durch die Lehrkraft aufgrund der Voraussetzungen der Lerngruppe getroffen. Es bietet sich an, Texte aus den Schuljahrgängen 5-10 spiralcurricular aufzugreifen und bei der Auswahl den einführenden Charakter des 11. Jahrgangs im Hinblick auf die Qualifikationsphase zu berücksichtigen.

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
<p>Kompetenzbereich Mensch</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Möglichkeiten der Identitätsstiftung durch Religion auf. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Religion und religiöse Vielfalt in der Lebenswelt und in Lebensgeschichten; religiöse Sozialisation, Gemeinschaft; Fundamentalismus; Religion als Glaube an Gott, als Verhalten zum Unverfügbaren, als Kontingenzbewältigung, als ethische Orientierung; funktionaler und substanzieller Religionsbegriff</i>
<p>Kompetenzbereich Gott</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Deutung der einen Wirklichkeit. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sprache der Religion, der Theologie, der Naturwissenschaft; Schöpfungserzählungen; Weltbilder in ihrer jeweiligen Entstehungszeit; Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Glaube; Kreationismus / Evolution</i>
<p>Kompetenzbereich Jesus Christus</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen die Entstehungsgeschichte der Bibel am Beispiel der Evangelien dar. • setzen sich mit verschiedenen Wegen der Auslegung biblischer Texte auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Entstehung und Aufbau des NT, Zweiquellen-theorie</i> • <i>historisch-kritische Exegese, unterschiedliche exegetische Zugänge, Bibelübersetzungen</i>
<p>Kompetenzbereich Ethik</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern anhand eines sozialetischen Beispiels Perspektiven einer christlichen Ethik. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Schritte ethischer Urteilsbildung, Globalisierung und soziale Verantwortung, Migration und Integration, Armut und Reichtum, sexuelle Vielfalt</i>
<p>Kompetenzbereich Kirche und Kirchen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Bedeutung von Kirche(n) im persönlichen und gesellschaftlichen Leben auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mitgestaltungsmöglichkeiten in der Kirche, Kirche als Arbeitsfeld, Kirchentage, kirchliches Handeln in Krisensituationen, Volks- und Freikirche</i>
<p>Kompetenzbereich Religion und Religionen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Wirkung und Funktion von Symbolen und Ritualen. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kennzeichen von Religionen: Gottesdienste, Bekenntnis, Liturgie, Lieder, Gebete; Übergangsrituale; religiöse Motive in Kunst, Musik, Literatur, Werbung und Film; religiöse Elemente und Strukturen in Sport, Medien, sozialen Netzwerken und virtueller Realität; sakrale Dimensionen profaner Gebäude</i>

3.2.2 Qualifikationsphase

3.2.2.1 Mensch

Jugendliche dieser Altersgruppe sind dabei, ein eigenes, passendes Lebenskonzept zu suchen. Sie entdecken ihre Möglichkeiten und konkretisieren ihre Zukunftspläne. Gleichzeitig machen sie Erfahrungen mit der Begrenztheit des Lebens. Sie müssen sich mit den möglichen Überforderungen der Multioptionsgesellschaft auseinandersetzen, erleben sich abhängig von Wunschvorstellungen wie auch Fremdbestimmungen und nehmen auch die Möglichkeit des Scheiterns wahr. Besonders im Kontext dieser existenziellen und ethischen Fragen besteht ein Interesse an religiösen Themen. Deshalb kommt es darauf an, die eigenen Sichtweisen vor dem Hintergrund angeblich gesellschaftlich normierter Vorstellungen zu reflektieren, sie in Beziehung zu der biblischen Sicht des Menschen zu setzen sowie vertiefend mit anderen Religionen zu vergleichen.

Vorrangig zu fördernde prozessbezogene Kompetenzen
<p><i>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen <p><i>Deutungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen • theologische Texte sachgemäß erschließen <p><i>Urteilskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • deskriptive und normative Aussagen unterscheiden • Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede erklären und kriteriengeleitet bewerten • die Menschenwürde theologisch begründen und als Grundwert in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen <p><i>Dialogkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren <p><i>Gestaltungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen.

Verbindliche Grundbegriffe	Biblische Basistexte
Ebenbild Gottes Freiheit und Verantwortung Gnade Menschenwürde Rechtfertigung Sünde Im eA-Kurs zusätzlich: Reinkarnation	Gen 1-3 (Schöpfung, Garten Eden, Sündenfall) Lk 15,11-32 (Vom verlorenen Sohn) Röm 3,21-31 (Die Rechtfertigung allein durch Glauben) Gal 5,1-6.13-15 (Freiheit in Christus)

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
<p>(1) Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes – Wer bin ich?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die biblische Auszeichnung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes. • vergleichen das biblische Menschenbild mit anderen anthropologischen Entwürfen. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>der Mensch in Beziehung zu Gott und zur Schöpfung, Menschenwürde, Bewahrungsauftrag, Chancen und Grenzen menschlichen schöpferischen Handelns</i> • <i>Menschenbilder in Philosophie, Humanwissenschaften, Wirtschaft, Kultur und Medien</i>
<p>(2) Der Mensch als Sünder und Gerechtfertigter – Was macht mich frei?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit Deutungen der Begriffe „Sünde“ und „Rechtfertigung“ auseinander. • vergleichen das christliche mit einem nicht-christlichen Freiheitsverständnis. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen das christliche Verständnis von „Erlösung“ in Beziehung zur Vorstellung von Reinkarnation. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>„Sünde“ in Werbung und populärer Kultur; Sünde als Entfremdung von Gott, Erfahrungen der Entfremdung von sich selbst, dem Nächsten und der Schöpfung; Rechtfertigung im profanen Sprachgebrauch; Freiheit vom Zwang zur Selbstrechtfertigung (z. B. Leistung, Schönheit, Wohlstand); simul iustus et peccator</i> • <i>verantwortliches Handeln als Folge der geschenkten Freiheit, Freiheit bei Paulus und Luther, Freiheit – eine Illusion? (Hirnforschung), Freiheit bei Freud und Sartre, Freiheit in Werbung und populärer Kultur, Freiheit als gesellschaftlicher und politischer Wert (z. B. Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, Freiheit der Märkte), Freiheit und neue Medien</i> • <i>Rechtfertigung in Worten und Taten Jesu und bei Paulus; Hoffnung über den Tod hinaus; Karma, Wiedergeburt (Hinduismus, Buddhismus)</i>

3.2.2.2 Gott

Das Reden von Gott steht bei vielen Schülerinnen und Schülern in einer Spannung zu den Erfahrungen von Autonomie und Verfügbarkeit über das eigene Leben. Auch in Gesellschaft und Wirtschaft spielt das Reden von Gott keine oder nur eine marginale Rolle. Gleichwohl kommen im Unterricht nicht selten lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahrungen und tiefgehende Suchbewegungen zur Sprache, die letztlich auf das zielen, was mit der Chiffre „Gott“ gemeint ist. Dabei geht es z. B. um die Verlässlichkeit von Beziehungen oder die Sehnsucht nach sinnvollem Leben, um Vertrauen und Orientierung. Aus diesen existenziellen Herausforderungen ergeben sich Anknüpfungspunkte für eine sach- und schülergemäße Thematisierung der christlichen Rede von Gott, der grundlegenden Krisen des Glaubens und der Kritik an der Wirklichkeit Gottes.

Vorrangig zu fördernde prozessbezogene Kompetenzen
<p><i>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen <p><i>Deutungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen verstehen (Beispiele: Gebet, Lied, Segen, Credo, Mythos, Grußformeln, Symbole) • religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären (Beispiele: biografische und literarische Texte, Bilder, Musik, Werbung, Filme) • theologische Texte sachgemäß erschließen <p><i>Urteilskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten <p><i>Dialogkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen <p><i>Gestaltungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren • Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben und ihren Gebrauch reflektieren.

Verbindliche Grundbegriffe	Biblische Basistexte
<p>Atheismus Bilderverbot deus absconditus Fundamentalismus JHWH Religionskritik Theodizee</p> <p>Im eA-Kurs zusätzlich: Shoah</p>	<p>Ex 3,1-15 (Moses Berufung) Ex 20,2-4 (Präambel, Fremdgötter- und Bilderverbot) Hiob (in Auswahl) Ps 22 (Leiden und Herrlichkeit des Gerechten)</p>

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
<p>(1) Die Rede von Gott – Gott: Wer ist das?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Spannung zwischen der Rede von Gott und der Unverfügbarkeit Gottes. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Auffassung auseinander, dass „Gott“ das bezeichnet, woran Menschen ihr Herz hängen und worauf sie sich bedingungslos verlassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gott in der Alltagssprache; biblische Rede von Gott; Bilderverbot (mit interreligiösem Vergleich); Gottessymbole; Gottesvorstellungen in Medien, Kunst, Literatur, Musik; patriarchalisches Gottesbild und feministische Kritik; trinitarische Rede von Gott</i> • <i>Luther: Großer Katechismus (1. Gebot); Paul Tillich: „das, was uns unbedingt angeht“, Erfahrungen von Verlässlichkeit; Verabsolutierung von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen, aber auch religiösen Heilsversprechen</i>
<p>(2) Gott in Beziehung – Was heißt es, an Gott zu glauben?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen auf, wie sich Menschen als von Gott angesprochen erfahren und wie sich dies auf ihr Leben auswirkt. • setzen sich mit der Theodizeefrage und der Erfahrung der Abwesenheit Gottes auseinander. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretieren die Shoah als tiefste Durchkreuzung des Redens von Gott. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>religiöse Gemeinschaftserlebnisse im Jugendalter (z. B. Taizé, Kirchentag), persönliche Entwicklung des Gottesbildes, Gott in Lebensgeschichten, Berufungsgeschichten (z. B. Mose oder Saulus), Rede von Gott als Deutung von Erfahrung, religiöse Ausdrucksformen</i> • <i>Umgang mit Leiderfahrungen, Hiob, gegenwärtige christlich-theologische Entwürfe zur Theodizeefrage, deus absconditus, der (mit)leidende Gott</i> • <i>Theologie nach Auschwitz (z. B. Johann Baptist Metz, Jürgen Moltmann, Dorothee Sölle), Theodizeefrage in der jüdischen Theologie nach der Shoah (z. B. Hans Jonas, Elie Wiesel) und in der Literatur</i>
<p>(3) Streit um die Wirklichkeit Gottes – Was hält der Kritik stand?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen zu einem klassischen religionskritischen Konzept theologisch begründet Stellung. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit gegenwärtigen Infragestellungen des Glaubens auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feuerbach, Nietzsche, Marx, Freud, Sartre, Camus</i> • <i>Naturwissenschaft und Glaube, Hirnforschung, Neuer Atheismus</i>

3.2.2.3 Jesus Christus

Bei vielen Schülerinnen und Schülern ist von einem Grundinteresse an der Person des Jesus von Nazareth auszugehen, die Erlösungszusage ist ihnen hingegen fremder. Die ethischen Ansprüche der Botschaft Jesu erschließen sich ihnen in besonderer Weise und ermöglichen Handlungsziele wie gemeinschaftsstiftendes Handeln, Solidarität und soziale Verantwortung. Jesus Christus als der, in dem sich Gott den Menschen offenbart hat, muss den Schülerinnen und Schülern meistens aber erst vermittelt werden. Dabei ermöglichen Kreuz und Auferstehung Jesu Christi entgegen einem gesellschaftlichen Perfektionsanspruch die Thematisierung der Brüchigkeit des Lebens sowie von Perspektiven der Hoffnung. Daraus können sich für die Schülerinnen und Schüler Anknüpfungspunkte für den Umgang mit eigener Ohnmacht und Unvollkommenheit, für das Angewiesensein auf die Zuwendung anderer und auch für die Auseinandersetzung mit der Erlösungszusage ergeben.

Vorrangig zu fördernde prozessbezogene Kompetenzen
<p><i>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken • ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen <p><i>Deutungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären (Beispiele: biografische und literarische Texte, Bilder, Musik, Werbung, Filme) • biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen • Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen <p><i>Urteilskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten <p><i>Dialogkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen <p><i>Gestaltungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren.

Verbindliche Grundbegriffe	Biblische Basistexte
Apostolisches Glaubensbekenntnis Auferweckung / Auferstehung deus revelatus Messias Passion präsentische / futurische Eschatologie	Mt 5,17-48 (Jesu Stellung zum Gesetz / Antithesen der Bergpredigt) Mk 10,17-27 (Reichtum und Nachfolge) Mk 15,20b -16,8 (Sterben und Auferstehung Jesu) Lk 24,13-35 (Emmausjünger) 1. Kor 15 (Von der Auferstehung)

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
<p>(1) Jesus Christus als Grund des Glaubens – Was hat Jesus mit Gott zu tun?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären das Bekenntnis zu Jesus Christus als Ausdruck des spezifisch christlichen Gottesverständnisses. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen die Bedeutung des jüdischen Hintergrundes Jesu für das christliche Gottesverständnis auf. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>historischer Jesus / kerygmatischer Christus; Jungfrauengeburt, Adoption; Würdetitel Jesu; deus revelatus; alte und neue Glaubensbekenntnisse; Trinität; Jesus in anderen Religionen; Jesus Christus in Kunst, Musik, Literatur, populären Medien</i> • <i>Jesus als Jude, Jesu Stellung zur Tora, Vater-unsere, Aspekte der Sozialgeschichte des Urchristentums</i>
<p>(2) Wirken und Botschaft Jesu – Was mutet Jesus uns zu?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Botschaft Jesu vom Reich Gottes. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen verschiedene Formen der Nachfolge Jesu. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gleichnisse, Wunder, Heilungen, Bergpredigt, Doppelgebot der Liebe, Gegenwart und Zukunft des Reiches Gottes, apokalyptisches Denken zur Zeit Jesu</i> • <i>Berufungsgeschichten im NT, Lebensentwürfe und -entscheidungen, Glaubenszeugnisse von Personen des öffentlichen Lebens</i>
<p>(3) Kreuz und Auferstehung – Für mich gestorben und auferstanden?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit verschiedenen Deutungen des Kreuzes(todes) Jesu auseinander. • setzen sich mit verschiedenen Deutungen von Auferstehung auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Stellvertretung, Sühneopfer, theologia crucis, Passionslieder, Kreuzes- / Kreuzigungsdarstellungen, Kreuz als Symbol</i> • <i>Paulus; Streit um die Historizität der Auferstehung; Osterlieder, Osterpredigten; Interpretationen von Auferstehung in Theologie, Kunst, Literatur und Film</i>

3.2.2.4 Ethik

Die Schülerinnen und Schüler erleben, dass in vielen Lebensbereichen ethische Fragen auftreten, auf die aus unterschiedlichen Perspektiven differierende Antworten gegeben werden. Dort, wo keine eindeutigen Antworten möglich sind, bekommen Bewertungs- und Handlungskriterien besondere Bedeutung. Vor allem in Konfliktsituationen wird aus christlicher Sicht das Kriterium der Menschenwürde zum Maßstab ethischen Handelns. Mit seiner Herausforderung zu einer Kultur der Barmherzigkeit steht das christliche Würdeverständnis in Spannung zu einer zweckorientierten Sicht des Menschen und seiner Umwelt. Ein tieferes Verständnis von Ethik und ethischem Handeln ist bei den Jugendlichen in der Regel erst ansatzweise ausgeprägt, Wertorientierungen übernehmen sie überwiegend intuitiv. Im Unterricht kommt es deshalb darauf an, sich mit vielfältigen und wechselnden Wertvorstellungen und Verhaltensmustern auseinanderzusetzen, um eine eigene Position auszuprägen und Verantwortung übernehmen zu können.

Vorrangig zu fördernde prozessbezogene Kompetenzen
<p><i>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen <p><i>Deutungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • theologische Texte sachgemäß erschließen <p><i>Urteilskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • deskriptive und normative Aussagen unterscheiden • Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden • die Menschenwürde theologisch begründen und als Grundwert in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen • im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten <p><i>Dialogkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen <p><i>Gestaltungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren.

Verbindliche Grundbegriffe	Biblische Basistexte
Barmherzigkeit Dekalog Gerechtigkeit Weisung / Tora	Gen 1,27f. (Ebenbildlichkeit, Schöpfungsauftrag) Ex 20,1-17 (Die zehn Gebote) Lev 19,18 (Selbst- und Nächstenliebe) / Mt 7,12 (Die Goldene Regel) Mt 22,34-40 (Frage nach dem höchsten Gebot) Mt 25,31-46 (Vom Weltgericht) Im eA-Kurs zusätzlich: Off 21,1-8 (Das neue Jerusalem) prophetische Texte (in Auswahl)

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
<p>(1) Grundfragen christlicher Ethik – Was soll ich tun? Was sollen wir tun?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen biblisch-theologische Grundlagen christlicher Ethik dar. • vergleichen Grundformen ethischer Urteilsbildung. • erörtern anhand eines exemplarischen Konfliktes ethische Problemstellungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bewahrungsauftrag, Dekalog, Prophetie, Doppelgebot der Liebe, Bergpredigt, Auslegungsmodelle der Bergpredigt, sieben Werke der Barmherzigkeit</i> • <i>Pflichtethik, Utilitarismus, Gesinnungsethik, Verantwortungsethik</i> • <i>Gentechnik, PND / PID, Schwangerschaftsabbruch, Organspende, Sterbehilfe, Krieg und Frieden, Arm und Reich, Wirtschaftsethik, Umweltethik, Tierethik, Medienethik</i>
<p>(2) Aus Hoffnung handeln – Was ermutigt mich?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen mögliche Konsequenzen der christlichen Hoffnung für das individuelle Lebenskonzept und das alltägliche Handeln von Christen auf. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen dar, inwieweit biblische Hoffnungsbilder die Wahrnehmung der gegenwärtigen Welt verändern. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Biografien, Diakonie, „Brot für die Welt“, Konziliarer Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung</i> • <i>Paradiesvorstellungen, messianisches Friedensreich, „Schwerter zu Pflugscharen“, Reich-Gottes-Botschaft, Auferstehungshoffnung, das „Neue Jerusalem“ (Offenbarung)</i>

3.2.2.5 Kirche und Kirchen

Die Kirchen sind in der gesellschaftlichen Realität der Bundesrepublik in vielfältiger Weise präsent und erfahren als Träger sozialer und diakonischer Einrichtungen Anerkennung und Wertschätzung ihrer Arbeit. Im Leben vieler Jugendlicher hat Kirche jedoch wenig Relevanz; das Verhältnis von Kirche und Staat wird kaum wahrgenommen. Selbst religiös interessierte Jugendliche suchen Orientierung und Gemeinschaft oft unabhängig von kirchlichen Angeboten. Deshalb kommt es im Unterricht darauf an, diese Ambivalenz zur Sprache zu bringen und vor dem Hintergrund der Vorstellung von Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden und als Mitgestalterin gesellschaftlicher Prozesse zu reflektieren. Angesichts der Pluralisierung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler müssen diese in der Lage sein, zu begründen, warum plurale Weltdeutungen unhintergebar sind.

Vorrangig zu fördernde prozessbezogene Kompetenzen
<p><i>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen <p><i>Deutungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen <p><i>Urteilskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede erklären und kriteriengeleitet bewerten • im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten <p><i>Dialogkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • die Perspektive des anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen <p><i>Gestaltungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben und ihren Gebrauch reflektieren • religiöse Symbole und Rituale der Alltagskultur kriterienbewusst (um-)gestalten.

Verbindliche Grundbegriffe	Biblische Basistexte
EKD-Denkschrift Gemeinschaft der Glaubenden Priestertum aller Gläubigen Staatskirche / Volkskirche / Freikirche	Apg 2,37-47 (Die erste Gemeinde) 1. Kor 12,12-31 (Viele Glieder, ein Leib) Im eA-Kurs zusätzlich: Mk 12,13-17 (Die Frage nach der Steuer (Der Zinsgroschen)) Apg 5,29 (Man muss Gott mehr gehorchen als den Menschen) Röm 13,1-7 (Das Verhältnis zur staatlichen Gewalt)

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
<p>(1) Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden – Glaube ja, Kirche nein?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entfalten grundlegende Aspekte und Herausforderungen des evangelischen Kirchenverständnisses. • entwerfen Perspektiven für eine zukunftsfähige Kirche. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kirche als „Gemeinschaft der Glaubenden“ (CA 7), Priestertum aller Gläubigen, Relativierung kirchlicher Wahrheitsansprüche (sola scriptura), Ambivalenz der Institutionalisierung (Volkskirche – Freikirche), Vergleich mit dem katholischen Kirchen- und Amtsverständnis, Ökumene, Kirche in Konkurrenz zu säkularen (Sinn-) Angeboten</i> • <i>Erfahrungen mit und Erwartungen an Kirche, kirchliche Gemeinschaft vs. Individualisierung, Kirche zwischen Event und sonntäglichem Gottesdienst, kirchliche Jugendarbeit, Kirche zwischen Nächstenliebe und „Kundenorientierung“, Kirchenraumgestaltung, digitaler Wandel, Kirche im globalen Kontext</i>
<p>(2) Kirche und Staat – Konflikt oder Partnerschaft?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern, wie die Evangelische Kirche in Deutschland ihren Auftrag zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und Weltgestaltung wahrnimmt. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen das Verhältnis von Kirche und Staat in einer exemplarischen geschichtlichen Situation dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diakonie, inklusive Kirche, Religionsunterricht, kirchliche Schulen, Seelsorge (z. B. Notfall-, Gefängnis- und Militärseelsorge), Kirche und Migration, EKD-Denkschriften, Kritik an gesellschaftlichen Strukturen (Funktionalisierung des Menschen, Diskriminierung)</i> • <i>Urgemeinde, Konstantinische Wende, Zwei-Reiche-Lehre, Thron und Altar, Barmer Theologische Erklärung, „Kirche im Sozialismus“ (DDR), Kirche als kritisches Gegenüber des Staates</i>

3.2.2.6 Religion und Religionen

Die Schülerinnen und Schüler leben in einer sich religiös ausdifferenzierenden Gesellschaft. Die Vorstellung von einer umfassenden Säkularisierung ist der Erkenntnis gewichen, dass man zwar von Tendenzen zur Entkirchlichung sprechen kann, nicht jedoch von einem Verschwinden der Religion. Im globalen Kontext erfahren Jugendliche vielmehr die Bedeutsamkeit von Religion, insbesondere des Islam und des Verhältnisses der monotheistischen Religionen zueinander. In dieser pluralen Situation hat sich der alleinige Geltungsanspruch des Christentums zugunsten der Notwendigkeit, mit verschiedenen Wahrheitsansprüchen konstruktiv umgehen zu müssen, verändert. Schülerinnen und Schüler reagieren darauf häufig indifferent. Deshalb kommt es im Unterricht darauf an, unterscheiden zu lernen zwischen Toleranz und Indifferenz sowie zwischen fundamentalistischen und aufgeklärten Formen von Religion. Dazu ist es notwendig, aus christlicher Perspektive das Verhältnis zu den anderen Religionen zu klären.

Vorrangig zu fördernde prozessbezogene Kompetenzen
<p><i>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken <p><i>Deutungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen <p><i>Urteilskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede erklären und kriteriengeleitet bewerten <p><i>Dialogkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen • Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren • sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen • Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen <p><i>Gestaltungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren.

Verbindliche Grundbegriffe	Biblische Basistexte
Monotheismus Trinität Im eA-Kurs zusätzlich: Exklusivismus / Inklusivismus / Pluralismus	Dtn 6,4f. (Sch'ma Israel) Mt 6,5-15 (Vom Beten. Das Vaterunser)

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
<p>(1) Vielfalt der Religionen – Was glauben die anderen?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das besondere Verhältnis zwischen Christentum und Judentum. • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit dem jüdischen und islamischen Monotheismus. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teilen einer gemeinsamen heiligen Schrift, Veränderung der christlichen Wahrnehmung des Judentums in den letzten Jahrzehnten, Erinnerungskultur, Umgang mit gegenwärtigem Antisemitismus</i> • <i>Trinität als systematisch-theologische Denkfigur, Glaubensbekenntnisse (z. B. Apostolicum, Sch'ma Israel, Schahada); symbolische und sakrale Darstellungen in Liturgie und Kunst, aktuelle theologische Deutungen</i>
<p>(2) Interreligiöser Dialog – Wie setzen wir uns auseinander?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten und Grenzen der interreligiösen Verständigung dar. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die tiefgreifende Relativierung der Frage nach verbindlicher Wahrheit in der Folge der Aufklärung. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Parlament der Weltreligionen, Haus der Religionen Hannover, Gesellschaften für christlich – jüdische Zusammenarbeit, Woche der Brüderlichkeit, islamischer Religionsunterricht, Moscheebau; Bedeutung von Kopftuch und Burka, Karikaturenstreit, Fundamentalismus</i> • <i>Schriftverständnis, Ringparabel, „Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive“ (EKD-Denkschrift), Theologie der Religionen</i>

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte sind die Ergebnisse der schriftlichen Arbeiten (Klausuren) und der Mitarbeit im Unterricht (mündliche und andere fachspezifische Leistungen) zur Ermittlung der Gesamtzensur heranzuziehen.

Kriterien der Bewertung werden in den EPA ausgeführt. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten und 50 Prozent nicht überschreiten.

Die Beurteilungskriterien müssen für die Lernenden transparent sein, um sie in die Lage zu versetzen, Unterrichtsergebnisse selbst einzuschätzen. Sie sind daher in Verbindung mit den Unterrichtssequenzen frühzeitig bekannt zu machen. Es ist zu beachten, dass es um überprüfbare Qualifikationen des Wissens, Argumentierens und gestalterischen Handelns geht, nicht aber um religiöse, politische oder moralische Einstellungen der Schülerinnen und Schüler.

Die Leistungsbewertung darf sich nicht in punktueller Leistungsmessung erschöpfen; sie hat auch den Ablauf von Lernprozessen zu berücksichtigen. Prozesse und Ergebnisse der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung sollen in angemessenen Abständen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern evaluiert werden.

Im Laufe des Schulhalbjahres sind die Lernenden mindestens zweimal über ihren aktuellen Leistungsstand zu informieren.

Mitarbeit im Unterricht

In die Bewertung der Mitarbeit gehen fachspezifische Leistungen ein, die auf methodisch variablen Wegen erbracht werden. Besonders zu berücksichtigen sind die Intensität bzw. Kontinuität des Engagements sowie die Komplexität der Beiträge. Der Kommunikationsfähigkeit (Handhabung von Gesprächsregeln, Verwendung von Fachsprache) und der Kooperationsfähigkeit (sachbezogenes Eingehen auf andere Beiträge, zielorientiertes und effektives Arbeiten in verschiedenen Sozialformen) kommt erhebliches Gewicht zu.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- mündliche Überprüfungen
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Portfolio)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multi Media, Plakat, Modell)
- Ergebnisse von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung
- Langzeitaufgaben
- freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe)
- Organisieren und Umsetzen von Unterrichtsprojekten (Informationsbeschaffung, Kontakte mit außerschulischen Institutionen, Planen und Realisieren von Arbeitsschritten)
- gestalterische Arbeiten (z. B. Collagen, Plakate, Bilder, Diagramme, Audio-, Video- und PC-Arbeiten)
- Ausführen einer Rolle oder Entwerfen einer Szene, Bauen eines Standbildes
- kriterienorientierte Recherche und Auswertung.

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Prüfungsaufgaben und Klausuren

Prüfungsaufgaben bzw. Klausuren dienen dem Nachweis erworbener Kompetenzen, dabei müssen die gestellten Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein, verschiedene im Unterricht vermittelte Kompetenzen überprüft und die drei Anforderungsbereiche angemessen berücksichtigt werden; dabei liegt der Schwerpunkt im Anforderungsbereich II (mit ca. 40%). Die Aufgabenstellung orientiert sich an den in den EPA genannten Aufgabenarten „Textaufgabe“, „Erweiterte Textaufgabe“ und „Gestaltungsaufgabe“. Angemessene schriftliche Gestaltung sowie sicherer Gebrauch von Fachtermini sind bei der Bewertung zu berücksichtigen.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess. Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtssequenzen fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Jahrgänge fest,
- berät über fachspezifische Möglichkeiten zur inneren Differenzierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- arbeitet mit dem Fach Katholische Religion in allen fachlichen Angelegenheiten zusammen,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnis- bzw. Kursnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert und fördert Anliegen des Faches Evangelische Religion bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (Nutzung außerschulischer Lernorte, Besuch kirchlicher und diakonischer Einrichtungen, Organisation von Ausstellungen und Projekten, Teilnahme an Wettbewerben etc.),
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Gedenktage, Ausstellungen, Projektstage, Schulgottesdienste, anlassbezogene religiöse Feiern, diakonische Projekte, interreligiöse Projekte etc.),
- ermöglicht durch Kooperation mit den örtlichen Kirchen bzw. Gemeinden eine Begegnung an Orten gelebter christlicher Religion,
- ermittelt den Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

Anhang

A1 Übersicht über die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche mit ihren inhaltsbezogenen Kompetenzen der Qualifikationsphase

Mensch	<p>Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes – Wer bin ich?</p> <ul style="list-style-type: none">• erläutern die biblische Auszeichnung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes.• vergleichen das biblische Menschenbild mit anderen anthropologischen Entwürfen. <p>Der Mensch als Sünder und Gerechtfertigter – Was macht mich frei?</p> <ul style="list-style-type: none">• setzen sich mit Deutungen der Begriffe „Sünde“ und „Rechtfertigung“ auseinander.• vergleichen das christliche mit einem nicht-christlichen Freiheitsverständnis. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none">• setzen das christliche Verständnis von „Erlösung“ in Beziehung zur Vorstellung von Reinkarnation.
Gott	<p>Die Rede von Gott – Gott: Wer ist das?</p> <ul style="list-style-type: none">• erklären die Spannung zwischen der Rede von Gott und der Unverfügbarkeit Gottes. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none">• setzen sich mit der Auffassung auseinander, dass „Gott“ das bezeichnet, woran Menschen ihr Herz hängen und worauf sie sich bedingungslos verlassen. <p>Gott in Beziehung – Was heißt es, an Gott zu glauben?</p> <ul style="list-style-type: none">• zeigen auf, wie sich Menschen als von Gott angesprochen erfahren und wie sich dies auf ihr Leben auswirkt.• setzen sich mit der Theodizeefrage und der Erfahrung der Abwesenheit Gottes auseinander. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none">• interpretieren die Shoah als tiefste Durchkreuzung des Redens von Gott. <p>Streit um die Wirklichkeit Gottes – Was hält der Kritik stand?</p> <ul style="list-style-type: none">• nehmen zu einem klassischen religionskritischen Konzept theologisch begründet Stellung. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none">• setzen sich mit gegenwärtigen Infragestellungen des Glaubens auseinander.

<p>Jesus Christus</p>	<p>Jesus Christus als Grund des Glaubens – Was hat Jesus mit Gott zu tun?</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären das Bekenntnis zu Jesus Christus als Ausdruck des spezifisch christlichen Gottesverständnisses. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen die Bedeutung des jüdischen Hintergrundes Jesu für das christliche Gottesverständnis auf. <p>Wirken und Botschaft Jesu – Was mutet Jesus uns zu?</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Botschaft Jesu vom Reich Gottes. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen verschiedene Formen der Nachfolge Jesu. <p>Kreuz und Auferstehung – Für mich gestorben und auferstanden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit verschiedenen Deutungen des Kreuzes(todes) Jesu auseinander. • setzen sich mit verschiedenen Deutungen von Auferstehung auseinander.
<p>Ethik</p>	<p>Grundfragen christlicher Ethik – Was soll ich tun? Was sollen wir tun?</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen biblisch-theologische Grundlagen christlicher Ethik dar. • vergleichen Grundformen ethischer Urteilsbildung. • erörtern anhand eines exemplarischen Konfliktes ethische Problemstellungen. <p>Aus Hoffnung handeln – Was ermutigt mich?</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen mögliche Konsequenzen der christlichen Hoffnung für das individuelle Lebenskonzept und das alltägliche Handeln von Christen auf. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen dar, inwieweit biblische Hoffnungsbilder die Wahrnehmung der gegenwärtigen Welt verändern.
<p>Kirche und Kirchen</p>	<p>Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden – Glaube ja, Kirche nein?</p> <ul style="list-style-type: none"> • entfalten grundlegende Aspekte und Herausforderungen des evangelischen Kirchenverständnisses. • entwerfen Perspektiven für eine zukunftsfähige Kirche. <p>Kirche und Staat – Konflikt oder Partnerschaft?</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern, wie die Evangelische Kirche in Deutschland ihren Auftrag zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und Weltgestaltung wahrnimmt. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen das Verhältnis von Kirche und Staat in einer exemplarischen geschichtlichen Situation dar.
<p>Religion und Religionen</p>	<p>Vielfalt der Religionen – Was glauben die anderen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das besondere Verhältnis zwischen Christentum und Judentum. • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit dem jüdischen und islamischen Monotheismus. <p>Interreligiöser Dialog – Wie setzen wir uns auseinander?</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten und Grenzen der interreligiösen Verständigung dar. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die tiefgreifende Relativierung der Frage nach verbindlicher Wahrheit in der Folge der Aufklärung.

A2 Anregungen für ein schulinternes Fachcurriculum

Das Kerncurriculum gibt der Fachkonferenz einen großen Spielraum bei der Umsetzung in ein schulinternes Fachcurriculum. Dabei können regionale Gegebenheiten und schulspezifische Voraussetzungen berücksichtigt werden.

Wie im Abschnitt 2.2.2 bereits aufgeführt, gibt es verschiedene Wege, ein schulinternes Fachcurriculum zu entwickeln.

Die Zusammenstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzen zu einzelnen Sequenzen geschieht			
entweder durch eine neue Gruppierung der durch Zwischenüberschriften gekennzeichneten thematischen Aspekte	oder durch eine freie Kombination <i>der einzelnen</i> inhaltsbezogenen Kompetenzen	oder durch die Orientierung an einem eingeführten Lehrbuch	oder in einer Kombination der genannten Verfahren.
<p>Das schulinterne Fachcurriculum muss folgende Anforderungen erfüllen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die verbindlichen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen bestimmen die Planung. • Dabei werden Halbjahresthemen ausgewiesen, die weder mit Unterrichtssequenzen noch mit den sechs Kompetenzbereichen identisch sind. Vielmehr muss eine übergreifende Formulierung benannt werden, die mehrere Unterrichtssequenzen umfasst. • Es enthält Unterrichtssequenzen, die den einzelnen Halbjahren zugeordnet sind. • Die verbindlichen Grundbegriffe und die biblischen Basistexte werden entsprechend zugeordnet. <p>Die Fachkonferenz verständigt sich zudem über</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anforderungssituationen • mögliche Inhalte, Materialien und Medien • fachspezifische Methoden • außerschulische Lernorte • fachübergreifende Bezüge <p>und entscheidet über Verbindlichkeiten.</p>			

Im Folgenden werden Beispiele für Halbjahres- und Sequenzthemen sowohl in Anlehnung an die einzelnen inhaltsbezogenen Kompetenzen als auch an die thematischen Aspekte vorgestellt. Insgesamt verstehen sich die Beispiele als Anregung für die Arbeit in den Fachgruppen.

Beispiel für Halbjahres- und Sequenzthemen der Einführungsphase

Halbjahresthemen	Unterrichtssequenzen
<p>Religiöse Spurensuche</p>	<p>Was bedeutet „religiös sein“? – Formen von Religion in der Lebenswelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Möglichkeiten der Identitätsstiftung durch Religion auf. • beschreiben Wirkung und Funktion von Symbolen und Ritualen. <p>„Was tut die Kirche?“ – gelebte Religion in meiner Stadt</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Bedeutung von Kirche(n) im persönlichen und gesellschaftlichen Leben auseinander. • erörtern anhand eines soziaethischen Beispiels Perspektiven einer christlichen Ethik.
<p>Herausforderung Bibel</p>	<p>„Vom Himmel gefallen?“ – ein Buch mit langer Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen die Entstehungsgeschichte der Bibel am Beispiel der Evangelien dar. • setzen sich mit verschiedenen Wegen der Auslegung biblischer Texte auseinander. <p>„Sind Adam und Eva meine Vorfahren?“ – das Verhältnis von Schöpfung und Evolution</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Deutung der einen Wirklichkeit.

Beispiel für Halbjahres- und Sequenzthemen der Qualifikationsphase im drei- und fünfstündigen Prüfungsfach (in Anlehnung an die *einzelnen* inhaltsbezogenen Kompetenzen des Kerncurriculums)

Halbjahres- themen	Unterrichtssequenzen (hier ausgehend von den <i>einzelnen</i> inhaltsbezogenen Kompetenzen)
<p>1. Ethische Anfragen an den Menschen</p>	<p>Was ist der Mensch?</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die biblische Auszeichnung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes. • vergleichen das biblische Menschenbild mit anderen anthropologischen Entwürfen. • stellen biblisch-theologische Grundlagen christlicher Ethik dar. <p>Ethische Konfliktfelder</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern anhand eines exemplarischen Konfliktes ethische Problemstellungen. • vergleichen Grundformen ethischer Urteilsbildung. • erörtern, wie die Evangelische Kirche in Deutschland ihren Auftrag zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und Weltgestaltung wahrnimmt. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen verschiedene Formen der Nachfolge Jesu. <p>Tod – eine Lebensfrage</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit verschiedenen Deutungen des Kreuzes(todes) Jesu auseinander. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen das christliche Verständnis von „Erlösung“ in Beziehung zur Vorstellung von Reinkarnation.
<p>2. Auseinandersetzung mit der Gottesfrage</p>	<p>Allmacht und Abwesenheit Gottes</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen auf, wie sich Menschen als von Gott angesprochen erfahren und wie sich dies auf ihr Leben auswirkt. • erklären die Spannung zwischen der Rede von Gott und der Unverfügbarkeit Gottes. • setzen sich mit der Theodizeefrage und der Erfahrung der Abwesenheit Gottes auseinander. <p>Gottesbilder im Wandel</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen zu einem klassischen religionskritischen Konzept theologisch begründet Stellung. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Auffassung auseinander, dass „Gott“ das bezeichnet, woran Menschen ihr Herz hängen und worauf sie sich bedingungslos verlassen. • setzen sich mit gegenwärtigen Infragestellungen des Glaubens auseinander. • erläutern die tiefgreifende Relativierung der Frage nach verbindlicher Wahrheit in der Folge der Aufklärung. <p>Religionen im Gespräch über Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären das Bekenntnis zu Jesus Christus als Ausdruck des spezifisch christlichen Gottesverständnisses. • stellen anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten und Grenzen der interreligiösen Verständigung dar.

<p>3. Kirche in der (Post-)Moderne</p>	<p>Jesu Botschaft vom Reich Gottes</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Botschaft Jesu vom Reich Gottes. • zeigen mögliche Konsequenzen der christlichen Hoffnung für das individuelle Lebenskonzept und das alltägliche Handeln von Christen auf. <p>Reich Gottes und Kirche</p> <ul style="list-style-type: none"> • entfalten grundlegende Aspekte und Herausforderungen des evangelischen Kirchenverständnisses. • entwerfen Perspektiven für eine zukunftsfähige Kirche. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen das Verhältnis von Kirche und Staat in einer exemplarischen geschichtlichen Situation dar. <p>Juden und Christen</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das besondere Verhältnis zwischen Christentum und Judentum. • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit dem jüdischen und islamischen Monotheismus. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen die Bedeutung des jüdischen Hintergrundes Jesu für das christliche Gottesverständnis auf. • interpretieren die Shoah als tiefste Durchkreuzung des Redens von Gott.
<p>4. Der Mensch zwischen Freiheit und Verantwortung</p>	<p>Freiheit und Verantwortung</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen das christliche mit einem nicht-christlichen Freiheitsverständnis. <p>Das verlorene Paradies?</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit Deutungen der Begriffe „Sünde“ und „Rechtfertigung“ auseinander. • setzen sich mit verschiedenen Deutungen von Auferstehung auseinander. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen dar, inwieweit biblische Hoffnungsbilder die Wahrnehmung der gegenwärtigen Welt verändern.

Beispiel für Halbjahres- und Sequenzthemen der Qualifikationsphase im drei- und fünfstündigen Prüfungsfach (in Anlehnung an die thematischen Aspekte des Kerncurriculums)

Halbjahres-themen	Unterrichtssequenzen (hier identisch mit den thematischen Aspekten)
<p>1. Wahrheits-suche und Glaubens-vielfalt</p>	<p>Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes – Wer bin ich?</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die biblische Auszeichnung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes. • vergleichen das biblische Menschenbild mit anderen anthropologischen Entwürfen. <p>Die Rede von Gott – Gott: Wer ist das?</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Spannung zwischen der Rede von Gott und der Unverfügbarkeit Gottes. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Auffassung auseinander, dass „Gott“ das bezeichnet, woran Menschen ihr Herz hängen und worauf sie sich bedingungslos verlassen. <p>Jesus Christus als Grund des Glaubens – Was hat Jesus mit Gott zu tun?</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären das Bekenntnis zu Jesus Christus als Ausdruck des spezifisch christlichen Gottesverständnisses. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen die Bedeutung des jüdischen Hintergrundes Jesu für das christliche Gottesverständnis auf. <p>Vielfalt der Religionen – was glauben die anderen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das besondere Verhältnis zwischen Christentum und Judentum. • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit dem jüdischen und islamischen Monotheismus.
<p>2. Gott und Mensch in Beziehung</p>	<p>Der Mensch als Sünder und Gerechtfertigter – Was macht mich frei?</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit Deutungen der Begriffe „Sünde“ und „Rechtfertigung“ auseinander. • vergleichen das christliche mit einem nicht-christlichen Freiheitsverständnis. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen das christliche Verständnis von „Erlösung“ in Beziehung zur Vorstellung von Reinkarnation. <p>Kreuz und Auferstehung – Für mich gestorben und auferstanden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit verschiedenen Deutungen des Kreuzes(todes) Jesu auseinander. • setzen sich mit verschiedenen Deutungen von Auferstehung auseinander. <p>Gott in Beziehung – Was heißt es, an Gott zu glauben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen auf, wie sich Menschen als von Gott angesprochen erfahren und wie sich dies auf ihr Leben auswirkt. • setzen sich mit der Theodizeefrage und der Erfahrung der Abwesenheit Gottes auseinander. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretieren die Shoah als tiefste Durchkreuzung des Redens von Gott. <p>Streit um die Wirklichkeit Gottes – Was hält der Kritik stand?</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen zu einem klassischen religionskritischen Konzept theologisch begründet Stellung. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit gegenwärtigen Infragestellungen des Glaubens auseinander.

Halbjahres-themen	Unterrichtssequenzen (hier identisch mit den thematischen Aspekten)
3. Christsein in der Welt	<p>Wirken und Botschaft Jesu – Was mutet Jesus uns zu?</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Botschaft Jesu vom Reich Gottes. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen verschiedene Formen der Nachfolge Jesu. <p>Grundfragen christlicher Ethik – Was soll ich tun? Was sollen wir tun?</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen biblisch-theologische Grundlagen christlicher Ethik dar. • vergleichen Grundformen ethischer Urteilsbildung. • erörtern anhand eines exemplarischen Konfliktes ethische Problemstellungen. <p>Kirche und Staat – Konflikt oder Partnerschaft?</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern, wie die Evangelische Kirche in Deutschland ihren Auftrag zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und Weltgestaltung wahrnimmt. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen das Verhältnis von Kirche und Staat in einer exemplarischen geschichtlichen Situation dar. <p>Interreligiöser Dialog – Wie setzen wir uns auseinander?</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten und Grenzen der interreligiösen Verständigung dar. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die tiefgreifende Relativierung der Frage nach verbindlicher Wahrheit in der Folge der Aufklärung.
4. Zukunft gestalten	<p>Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden – Glaube ja, Kirche nein?</p> <ul style="list-style-type: none"> • entfalten grundlegende Aspekte und Herausforderungen des evangelischen Kirchenverständnisses. • entwerfen Perspektiven für eine zukunftsfähige Kirche. <p>Aus Hoffnung handeln – Was ermutigt mich?</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen mögliche Konsequenzen der christlichen Hoffnung für das individuelle Lebenskonzept und das alltägliche Handeln von Christen auf. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen dar, inwieweit biblische Hoffnungsbilder die Wahrnehmung der gegenwärtigen Welt verändern.

A3 Beispiel für eine Unterrichtssequenz

„Kreuz und Auferstehung als Ermutigung zum Handeln“

42

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Unterrichtsinhalte, Verbindliche Grundbegriffe, Biblische Basistexte	Mögliche Materialien und Medien
<p><i>Deutungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären (Beispiele: biografische und literarische Texte, Bilder, Musik, Werbung, Filme) biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen <p><i>Urteilskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten <p><i>Gestaltungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p>Kompetenzbereich Jesus Christus</p> <ul style="list-style-type: none"> setzen sich mit verschiedenen Deutungen des Kreuzes- (todes) Jesu auseinander. setzen sich mit verschiedenen Deutungen von Auferstehung auseinander. <p>Kompetenzbereich Ethik</p> <ul style="list-style-type: none"> zeigen mögliche Konsequenzen der christlichen Hoffnung für das individuelle Lebenskonzept und das alltägliche Handeln von Christen auf. <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen dar, inwieweit biblische Hoffnungsbilder die Wahrnehmung der gegenwärtigen Welt verändern. 	<ul style="list-style-type: none"> Kreuze in der populären Kultur Deutungen des Todes Jesu im NT (Gottesknecht, Sühneopfer, Passahlamm) Deutungen des Todes Jesu in Film, Kunst, Literatur oder Musik Auferstehung bei Paulus Auferstehung im Leben christlich motivierte Biografien <p>eA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vorstellungen vom Leben nach dem Tod Ausdrucksformen christlicher Hoffnung in Literatur, Film, Kunst <p>Biblische Basistexte:</p> <p>Mk 15, 20b- 16,8 (Sterben und Auferstehung Jesu) Lk 24,13-35 (Emmausjünger) 1. Kor 15 (Von der Auferstehung)</p> <p>Im eA-Kurs zusätzlich:</p> <p>Off 21,1-8 (Das neue Jerusalem)</p> <p>Verbindliche Grundbegriffe:</p> <p>Auferweckung / Auferstehung Passion</p>	<p><i>Vorschläge durch die Fachkonferenz unter Berücksichtigung des eingeführten Lehrbuchs, schuleigener Medien und möglicher Anforderungssituationen</i></p>
<p>Außerschulische Lernorte: Kunst in Kirchen</p> <p>Fachspezifische Methoden: synoptischer Vergleich, Umgang mit symbolischer Sprache / symbolischen Gestaltungen</p> <p>Fachübergreifende Bezüge: Deutsch, Musik, Kunst</p>			

A4 Darstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzen der Fächer Evangelische Religion und Katholische Religion

Bei der folgenden Übersicht der Inhaltsbezogenen Kompetenzen muss beachtet werden, dass im Fach Katholische Religion nicht in jedem Abiturdurchgang alle Kompetenzen unterrichtet, sondern innerhalb eines Modulsystems ausgewählt werden.

Einführungsphase	
Evangelisch	Katholisch
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Möglichkeiten der Identitätsstiftung durch Religion auf. • erläutern Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Deutung der einen Wirklichkeit. • stellen die Entstehungsgeschichte der Bibel am Beispiel der Evangelien dar. • setzen sich mit verschiedenen Wegen der Auslegung biblischer Texte auseinander. • erörtern anhand eines sozialetischen Beispiels Perspektiven einer christlichen Ethik. • setzen sich mit der Bedeutung von Kirche(n) im persönlichen und gesellschaftlichen Leben auseinander. • beschreiben Wirkung und Funktion von Symbolen und Ritualen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen religiöse Elemente in Lebenswelten auf Inhalte und Funktionen. • erläutern Wissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Deutung der Wirklichkeit. • setzen sich mit verschiedenen Wegen der Auslegung biblischer Texte auseinander. • analysieren historische und aktuelle Erscheinungsformen von Kirche. • entwerfen Projektideen caritativen Engagements.

Qualifikationsphase	
Evangelisch	Katholisch
Mensch	
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die biblische Auszeichnung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes. • vergleichen das biblische Menschenbild mit anderen anthropologischen Entwürfen. • setzen sich mit Deutungen der Begriffe „Sünde“ und „Rechtfertigung“ auseinander. • vergleichen das christliche mit einem nicht-christlichen Freiheitsverständnis. • Im eA-Kurs zusätzlich: setzen das christliche Verständnis von „Erlösung“ in Beziehung zur Vorstellung von Reinkarnation. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen als einen lebenslangen Prozess der Identitätsbildung und Selbstfindung. (M1) • vergleichen die Grundannahmen des biblischen Menschenbildes mit anderen anthropologischen Entwürfen. (M2) • interpretieren eschatologische Vorstellungen als Hoffnungsbilder. (M3) • setzen sich mit dem christlichen Freiheits- und Sündenverständnis auseinander. (M4)

Gott	
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Spannung zwischen der Rede von Gott und der Unverfügbarkeit Gottes. • Im eA-Kurs zusätzlich: setzen sich mit der Auffassung auseinander, dass „Gott“ das bezeichnet, woran Menschen ihr Herz hängen und worauf sie sich bedingungslos verlassen. • zeigen auf, wie sich Menschen als von Gott angesprochen erfahren und wie sich dies auf ihr Leben auswirkt. • setzen sich mit der Theodizeefrage und der Erfahrung der Abwesenheit Gottes auseinander. • Im eA-Kurs zusätzlich: interpretieren die Shoah als tiefste Durchkreuzung des Redens von Gott. • nehmen zu einem klassischen religionskritischen Konzept theologisch begründet Stellung. • Im eA-Kurs zusätzlich: setzen sich mit gegenwärtigen Infragestellungen des Glaubens auseinander. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Frage nach Gott und der Bedeutung des Glaubens für ihr Leben im Kontext heutiger Religiosität auseinander. (G1) • skizzieren zentrale biblische und systematisch-theologische Gottesvorstellungen. (G2) • untersuchen biblische und systematisch-theologische Antwortversuche zur Theodizeefrage. (G3) • nehmen im Dialog der Theologie mit Naturwissenschaften und Religionskritik einen begründeten Standpunkt ein. (G4)

Jesus Christus	
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären das Bekenntnis zu Jesus Christus als Ausdruck des spezifisch christlichen Gottesverständnisses. • Im eA-Kurs zusätzlich: zeigen die Bedeutung des jüdischen Hintergrundes Jesu für das christliche Gottesverständnis auf. • erläutern die Botschaft Jesu vom Reich Gottes. • Im eA-Kurs zusätzlich: vergleichen verschiedene Formen der Nachfolge Jesu. • setzen sich mit verschiedenen Deutungen des Kreuzes(todes) Jesu auseinander. • setzen sich mit verschiedenen Deutungen von Auferstehung auseinander. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Jesus-Vorstellungen und zentrale christologische Deutungen dar. (J1) • erläutern die Reich-Gottes-Botschaft Jesu an neutestamentlichen Texten. (J2) • entfalten anhand verschiedener Interpretationen die Relevanz von Tod und Auferweckung Jesu. (J3) • setzen sich mit Formen der Nachfolge Jesu auseinander. (J4)

Ethik	
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen biblisch-theologische Grundlagen christlicher Ethik dar. • vergleichen Grundformen ethischer Urteilsbildung. • erörtern anhand eines exemplarischen Konfliktes ethische Problemstellungen. • zeigen mögliche Konsequenzen der christlichen Hoffnung für das individuelle Lebenskonzept und das alltägliche Handeln von Christen auf. • Im eA-Kurs zusätzlich: stellen dar, inwieweit biblische Hoffnungsbilder die Wahrnehmung der gegenwärtigen Welt verändern. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Pluralität moralischer Überzeugungen als persönliche und gesellschaftliche Herausforderung. (E1) • entfalten biblische, theologische und lehramtliche Aussagen als Grundlage christlicher Ethik. (E2) • erörtern anhand von Konfliktsituationen Ansätze ethischer Urteilsbildung. (E3) • zeigen Konsequenzen der christlichen Hoffnung im Leben auf. (E4)

Kirche	
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entfalten grundlegende Aspekte und Herausforderungen des evangelischen Kirchenverständnisses. • entwerfen Perspektiven für eine zukunftsfähige Kirche. • erörtern, wie die Evangelische Kirche in Deutschland ihren Auftrag zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und Weltgestaltung wahrnimmt. • Im eA-Kurs zusätzlich: stellen das Verhältnis von Kirche und Staat in einer exemplarischen geschichtlichen Situation dar. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Bedeutung der Kirche für das eigene Leben, für Gesellschaft und Politik. (K1) • skizzieren biblische, historische und lehramtliche Grundlagen von Kirche. (K2) • erklären Formen und Sinn kirchlicher Grundvollzüge. (K3) • prüfen Entwürfe für eine zukunftsfähige Kirche im Kontext von Ökumene. (K4)

Religionen	
<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das besondere Verhältnis zwischen Christentum und Judentum. • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit dem jüdischen und islamischen Monotheismus. • stellen anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten und Grenzen der interreligiösen Verständigung dar. • Im eA-Kurs zusätzlich: erläutern die tiefgreifende Relativierung der Frage nach verbindlicher Wahrheit in der Folge der Aufklärung. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beziehungen von Menschen unterschiedlicher Religionen in lebensweltlichen, gesellschaftlichen oder politischen Kontexten. (R1) • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit Gottesvorstellungen in anderen Religionen. (R2) • beurteilen die Bedeutung Jesu Christi für den interreligiösen Dialog. (R3) • prüfen Grundlagen hinsichtlich einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt. (R4)

A5 Operatoren

Operatoren geben an, welche Tätigkeiten beim Lösen von Prüfungsaufgaben gefordert werden. Die Bedeutung der Operatoren ist den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

Anforderungsbereich I

Operatoren	Definitionen
Nennen Benennen	ausgewählte Elemente, Aspekte, Merkmale, Begriffe, Personen etc. unkommentiert angeben
Skizzieren	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt oder Gedankengang in seinen Grundzügen ausdrücken
Formulieren Darstellen Aufzeigen	den Gedankengang oder die Hauptaussage eines Textes oder einer Position mit eigenen Worten darlegen
Wiedergeben	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt oder den Inhalt eines Textes unter Verwendung der Fachsprache mit eigenen Worten ausdrücken
Beschreiben	die Merkmale eines Bildes oder eines anderen Materials mit Worten in Einzelheiten schildern
Zusammenfassen	die Kernaussagen eines Textes komprimiert und strukturiert darlegen

Anforderungsbereich II

Operatoren	Definitionen
Einordnen Zuordnen	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt in einen neuen oder anderen Zusammenhang stellen oder die Position eines Verfassers bezüglich einer bestimmten Religion, Konfession, Denkrichtung etc. unter Verweis auf Textstellen und in Verbindung mit Vorwissen bestimmen
Anwenden	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen
Belegen Nachweisen	Aussagen durch Textstellen oder bekannte Sachverhalte stützen
Begründen	Aussagen durch Argumente stützen
Erläutern Erklären Entfalten	einen Sachverhalt, eine These etc. ggf. mit zusätzlichen Informationen und Beispielen nachvollziehbar veranschaulichen
Herausarbeiten	aus Aussagen eines Textes einen Sachverhalt oder eine Position erkennen und darstellen
Vergleichen	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen
Analysieren Untersuchen	unter gezielter Fragestellung Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge systematisch erschließen und darstellen
In Beziehung setzen	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen

Anforderungsbereich III

Operatoren	Definitionen
Sich auseinandersetzen mit	ein begründetes eigenes Urteil zu einer Position oder einem dargestellten Sachverhalt entwickeln
Beurteilen Bewerten Stellung nehmen Einen begründeten Standpunkt einnehmen	zu einem Sachverhalt unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden sich begründet positionieren (Sach- bzw. Werturteil)
Erörtern	die Vielschichtigkeit eines Beurteilungsproblems erkennen und darstellen, dazu Thesen erfassen bzw. aufstellen, Argumente formulieren, nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen und dabei eine begründete Schlussfolgerung erarbeiten (dialektische Erörterung)
Prüfen Überprüfen	eine Meinung, Aussage, These, Argumentation nachvollziehen, kritisch befragen und auf der Grundlage erworbener Fachkenntnisse begründet beurteilen
Interpretieren	einen Text oder ein anderes Material (z. B. Bild, Karikatur, Tondokument, Film) sachgemäß analysieren und auf der Basis methodisch reflektierten Deutens zu einer schlüssigen Gesamtauslegung gelangen
Gestalten Entwerfen	sich textbezogen mit einer Fragestellung kreativ auseinandersetzen
Stellung nehmen aus der Sicht von ... Eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von ...	eine unbekannte Position, Argumentation oder Theorie aus der Perspektive einer bekannten Position beleuchten oder in Frage stellen und ein begründetes Urteil abgeben
Konsequenzen aufzeigen Perspektiven entwickeln	Schlussfolgerungen ziehen; Perspektiven, Modelle, Handlungsmöglichkeiten, Konzepte u. a. entfalten

Die Operatoren sind den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Evangelische Religion“ entnommen.¹²

¹² Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006); Gültigkeit dieser KMK-EPA für Niedersachsen: RdErl. d. MK v. 01.10.2007, SVBl. 10/2007.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Januar 2017

**Kerncurriculum für
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Berufliche Gymnasium
das Kolleg**

Katholische Religion



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Katholische Religion im Sekundarbereich II waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Reinhard Kalverkamp, Gifhorn

Dr. Mareike Klekamp, Osnabrück

Michaela Maaß, Osnabrück

Günther Nagel, Hildesheim

Jutta Paeßens, Lohne

Martin Schmidt-Kortenbusch, Braunschweig

Uta Wielage, Diepholz

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite	
1	Bildungsbeitrag des Faches Katholische Religion	8
2	Kompetenzorientierter Unterricht	11
2.1	Kompetenzbereiche	11
2.2	Kompetenzentwicklung	11
2.3	Innere Differenzierung	13
2.4	Zum Einsatz von Medien	13
2.5	Unterricht in der Einführungs- und in der Qualifikationsphase	14
2.6	Auflagen für den Unterricht in der Qualifikationsphase	15
3	Erwartete Kompetenzen	17
3.1	Prozessbezogene Kompetenzen	17
3.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen	19
3.2.1	Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Einführungsphase	19
3.2.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Qualifikationsphase	20
3.3	Modularisierung der Anforderungen in der Qualifikationsphase	26
4	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	28
5	Aufgaben der Fachkonferenz	30
Anhang		
A1	Darstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzen der Fächer Katholische und Evangelische Religion	32
A2	Operatoren	36

1 Bildungsbeitrag des Faches Katholische Religion

Zur Allgemeinbildung gehört die Auseinandersetzung mit den Grundfragen des menschlichen Lebens, das Nachdenken über Ziele und Zwecke individuellen und gesellschaftlichen Handelns, über Sinn und Wert des eigenen Lebens und die Frage nach einer letzten Einheit aller Wirklichkeit. Diesen Grundfragen und der Pluralität der religiösen Antworten in unserer Gesellschaft stellt sich der schulische Religionsunterricht. Er eröffnet einen spezifischen Zugang zur Wirklichkeit, der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann.¹

Die Antworten auf die Grundfragen des Menschen kann der religiös und weltanschaulich neutrale Staat nicht selbst geben. Deshalb kooperiert er mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften, die für Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts verantwortlich sind (vgl. Art. 7 Abs. 3 in Verbindung mit Art. 4 GG).

Ziel des katholischen Religionsunterrichts ist es, zu verantwortetem und verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion zu befähigen und eine Beziehung zwischen den Lebenserfahrungen Heranwachsender im Kontext der Gegenwart und dem Anspruch des Glaubens und der Tradition herzustellen. Damit trägt er zur Identitätsbildung und zur Entwicklung von Positionierungs- und Kommunikationsfähigkeit vor dem Horizont religiöser und weltanschaulicher Pluralität bei. Der katholische Religionsunterricht soll eine Orientierungshilfe zur Glaubensentscheidung bieten. Diese Zielsetzung schließt die Hinführung zu einer konkret erfahrbaren und religiös geprägten Lebenswelt ebenso ein wie die Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit über die regionale Kultur hinaus und zur Anerkennung der Andersheit des anderen.

Auf dieser Basis befähigt der katholische Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe u. a. dazu,

- religiöse bzw. religiös bedeutsame Phänomene methodisch kompetent zu erschließen,
- menschliche Grunderfahrungen in ihrer Offenheit auf Gott hin zu reflektieren und zu deuten,
- zu einem vertieften Verständnis des katholischen Glaubens zu gelangen,
- sich in der Vielfalt gegenwärtiger Denk- und Glaubensrichtungen zu orientieren und zu positionieren,
- aus der Perspektive katholischen Glaubens mit anderen christlichen Konfessionen, mit anderen Religionen sowie mit säkular ausgerichteten Weltanschauungen in einen Dialog zu treten, Gemeinsamkeiten und Differenzen zu erkennen, einen reflektierten Umgang mit ihnen zu erlernen sowie neue Einsichten im Hinblick auf die Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens, der christlichen Ökumene sowie der interreligiösen Verständigung zu gewinnen,
- durch eine kritische Sichtung weltanschaulicher, religiöser und christlicher Werte und Normen zu begründeten persönlichen Entscheidungen bzw. zu einem an der christlichen Tradition sich orientierenden Bekenntnis und entsprechender Lebensgestaltung zu gelangen.

Um zu einer begründeten persönlichen Entscheidung in Glaubens- und Lebensfragen zu gelangen, artikuliert der katholische Religionsunterricht den Glauben der Kirche auf einer Vernunftebene, die für jeden prinzipiell zugänglich ist. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass „die Wahrheit, die aus der

¹ Der Bildungsbeitrag stellt eine modifizierte Fassung der Fachpräambel aus den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre“ dar (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, in der Fassung vom 16. 11. 2006, S. 5f.).

Offenbarung stammt, gleichzeitig eine Wahrheit ist, die im Lichte der Vernunft verstanden werden muss“ (Enzyklika *Fides et ratio*, Nr. 35). Die wesentliche Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts ist die Theologie.

Der katholische Religionsunterricht erschließt den Glauben im Dialog mit den Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen anderer Fächer, mit jeweils drängenden Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen. Die dialogische Erschließung erfordert von allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Perspektive als eine begrenzte zu erkennen, aus der Perspektive anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazuzugewinnen. Perspektivenübernahme bzw. Perspektivenverschränkung ist ein didaktisches Grundprinzip des Religionsunterrichts und eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung religiöser Dialogfähigkeit. Damit einher geht die Entwicklung von Toleranz und Respekt, so dass andere Menschen mit und in ihren Überzeugungen ernst genommen werden. Damit ist das Fach Katholische Religion als Ort religiöser Bildung von wesentlicher Bedeutung für eine vertiefte Allgemeinbildung, für die Studier- und Berufsfähigkeit in einer globalisierten und vernetzten Welt sowie für die Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler.

Wissenschaftspropädeutisches und fächerübergreifendes Lernen

Im katholischen Religionsunterricht wird wissenschaftspropädeutisches Arbeiten eingeübt, verstanden als ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen. Es ist gekennzeichnet durch die Aneignung

- fundamentalen Wissens (theologisches Grundwissen),
- exemplarischen Wissens (Exempla, die theologische Denkstrukturen verdeutlichen),
- methodischen Wissens (hermeneutische und empirische Verfahrensweisen; Methoden der Schriftauslegung, der Deutung von religiöser Sprache und der Sprache der Theologie).

Zudem ist der „Unterricht in der gymnasialen Oberstufe [...] fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. [...] Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten stützen den für die Allgemeine Hochschulreife erforderlichen Aufbau strukturierten Wissens. Es sichert den Blick für Zusammenhänge und fördert die hierfür notwendigen Arbeitsformen. Fachübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen das fachliche Lernen und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.“²

² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II*, München 2003, S. 9f.

Zusammenarbeit mit dem Fach Evangelische Religion

Die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe besuchen in der Regel entsprechend ihrer Konfession den katholischen oder evangelischen Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht wie im Sekundarbereich I ist laut Erlass *Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe* nicht vorgesehen. Der Erlass ermöglicht aber die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht der jeweils anderen Konfession. Dieser Religionsunterricht ist schulrechtlich Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört.

Der Unterricht in Lerngruppen mit katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern erfordert von den Lehrkräften die Berücksichtigung konfessioneller Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Kerncurricula der Fächer Katholische Religion und Evangelische Religion unterstützen die Lehrkräfte durch ihre inhaltlichen Parallelen bei dieser Aufgabe, was in der Darstellung im Anhang (siehe A1) deutlich wird. Auf der Basis der in den jeweiligen Kerncurricula ausgewiesenen Kompetenzbereiche und Kompetenzen lassen sich die schuleigenen Fachcurricula beider Fächer aufeinander beziehen.

Weitere Formen konfessioneller Zusammenarbeit sind z. B.:

- Zusammenarbeit von Lerngruppen zu bestimmten Themen,
- Planung und Evaluation von Unterricht,
- Gestaltung gemeinsamer liturgischer Feiern und Gottesdienste,
- Studientage, Tage religiöser Orientierung, soziale Projekte, Exkursionen,
- Überlegungen zur Stellung der Fächer in der Schule (Schulprogramm),
- Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und Austausch über deren Inhalte in der Fachgruppe.

In diese Zusammenarbeit können auch Fächer anderer religiöser Bekenntnisse sowie das Fach Werte und Normen bzw. Philosophie aufgenommen werden, sofern diese an der Schule eingerichtet sind.

Weitere Aspekte des Beitrags zur allgemeinen Bildung

Das Fach Katholische Religion thematisiert soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Katholische Religion u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Der Unterricht im Fach Katholische Religion trägt darüber hinaus dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen, und thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Katholische Religion werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als inhaltsbezogene Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu fördern und langfristig zu sichern sowie fachübergreifend zur Persönlichkeitsbildung beizutragen.

2.1 Kompetenzbereiche

Der katholische Religionsunterricht unterscheidet zwischen prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen. Die prozessbezogenen Kompetenzen verweisen auf die verschiedenen Erschließungsformen und Erschließungsmöglichkeiten religiös bedeutsamer Inhalte. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen geben die verbindlichen Lernergebnisse des Unterrichts an. Zusammengeführt werden die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen in sieben fachdidaktisch strukturierten Kompetenzbereichen. Diese berücksichtigen die biografisch-lebensweltliche, die biblische, kirchliche und theologische sowie die philosophisch-weltanschauliche Perspektive. Im Kompetenzbereich *Religion und Glaube* werden grundlegende fachpropädeutische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgeführt, in den Kompetenzbereichen *Mensch (M)*, *Gott (G)*, *Jesus Christus (J)*, *Kirche (K)*, *Ethik (E)* und *Religionen (R)* fachbereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten.

2.2 Kompetenzentwicklung

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe setzt den systematischen Kompetenzerwerb des Sekundarbereichs I fort. Stärker als dieser nimmt er dabei nicht nur Einzelaspekte in Form von Themen und konkreten Inhalten in den Blick, sondern vernetzt diese Aspekte und reflektiert die Bedeutung von Religion insgesamt.

Im Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe werden deshalb in der Spalte *Mögliche Inhalte, Begriffe und Bibeltexte für den Kompetenzerwerb* systematische Zugriffe in Form von fachdidaktischen Leitkategorien angegeben. *Erfahrungen und Erkenntnisse, Herausforderungen, theologische Grundlagen, Praxis, Bibeltexte, Grundbegriffe* etc. sind solche Leitkategorien, die bei der Planung kompetenzorientierten katholischen Religionsunterrichts berücksichtigt werden müssen, wenn Kompetenzen bewusst erworben oder für Schülerinnen und Schüler transparent dargestellt werden sollen. Die Leitkategorien bilden zugleich eine fachdidaktische Struktur ab, die das Gesamtanliegen des Faches im Kontext aufgaben- und problemorientierter Lernarrangements einerseits sowie lebensbezogener Verankerung von fachlichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten andererseits verdeutlichen sollen.

Der Aufbau von Kompetenzen erfolgt systematisch und kumulativ. In der Regel ausgehend von *Herausforderungen* werden in Unterrichtssequenzen einzelne oder mehrere inhaltsbezogene Kompetenzen geschult. In einer Unterrichtssequenz werden sowohl Erfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler als auch theologisches Wissen und fachliche Verfahren sowie andere fachliche Erkenntnisse zusammengeführt. Die Leitkategorien geben mit ihren beispielhaften Inhalten eine wichtige Hilfe bei der Konstruktion einer Unterrichtssequenz.

Unterrichtssequenzen gliedern sich in Einzel- oder Doppelstunden, die ein eigenes Thema sowie eigene Ziele ausweisen. Themen und Ziele der Einzel- bzw. Doppelstunden stehen in einem für Schülerinnen und Schüler transparenten Zusammenhang zum Gesamtanliegen der Unterrichtssequenz, da nur so vernetzendes und kumulatives sowie bedeutungstiftendes Lernen möglich ist.

Es ist sinnvoll, Einzel- und Doppelstunden mit prozessbezogenen Schwerpunkten zu planen. Auf diese Art und Weise können die Wahrnehmungs- und Darstellungs-, die Deutungs-, die Urteils-, die Dialog- und die Gestaltungsfähigkeit gezielt und für die Lernenden nachvollziehbar geschult werden. Alle fünf prozessbezogenen Kompetenzen eignen sich zur Schulung jeder inhaltsbezogenen Kompetenz. Gleiches gilt für die Anforderungsbereiche.

Die Leitkategorien der Spalte *Mögliche Inhalte, Begriffe und Bibeltexte für den Kompetenzerwerb* helfen, die Vermittlung „trägen Wissens“ zu vermeiden. Sie tragen in die unterschiedlichen Unterrichtssequenzen ein verbindendes Strukturelement ein, das den Lernenden die vernetzende Organisation von Wissen ermöglicht. In gleicher Weise verhelfen die prozessbezogenen Kompetenzen dazu, die grundlegenden Fertigkeiten in der Erschließung religiös relevanter Inhalte wiederholend und vertiefend zu schulen.

Aufgaben für Schülerinnen und Schüler stellen das Kernelement in einem kompetenzorientierten Unterricht dar. Durch sie werden fachbezogene Interessen geweckt und differenzierte Lernwege eröffnet. Im Unterricht der gymnasialen Oberstufe sollen deshalb neben operationalisierten und materialbezogenen „engen“ Aufgabenstellungen zunehmend offene Anforderungsmuster treten. In diesen planen Schülerinnen und Schüler fachbezogene Lern- und Arbeitsprozesse zunehmend selbstständig und gelangen zu Ergebnissen, die sie fachlich verantworten müssen. Es ist deshalb sinnvoll, in jedem Schulhalbjahr mindestens eine Anforderungssituation bzw. Herausforderung in Form einer offenen Aufgabenstellung anzubieten. Eine derartige Unterrichtsplanung trägt auch dazu bei, die Möglichkeiten der inneren Differenzierung bewusster in den Blick zu nehmen.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen sinnvoll. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf der Erhebung der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt. Für Klausuren und in der Abiturprüfung gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

2.4 Zum Einsatz von Medien

Es ist Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts im Sekundarbereich II die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Medien vertiefend zu schulen. Dabei sind drei Ebenen von Medien und Medieneinsatz in den Blick zu nehmen:

- Medien als Inhalte des Lernens berücksichtigen vor allem biblische und religiöse Texte sowie künstlerische Ausdrucksformen des Glaubens (z. B. Bilder, Film, Musik). Diese sind fachangemessen und als existenziell bedeutsam zu erschließen.
- Medien als Informationsträger (z. B. Buch, Zeitung, Fernsehen, Internet) bieten die Möglichkeit der Recherche für die Bereitstellung geeigneter Grundlagen zum Aufbau von Kenntnissen. Dabei ist im Rahmen der Möglichkeiten auf die Eigenarten der unterschiedlichen Informationsträger und die Eigenart der Aufbereitung von Informationen durch das jeweilige Medium hinzuweisen und ein entsprechender medienkritischer Umgang anzuleiten.
- Medien als Kommunikationsmittel zielen auf die Anwendung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ab. Vor allem ist hier an Textverarbeitungs- und Präsentationsmedien zu denken. Deren Beherrschung soll hinsichtlich der technischen Bereitstellung, der ansprechenden und adressatenbezogenen Aufbereitung von Wissen sowie hinsichtlich der Einbindung in Vorträgen weiter geschult werden.

2.5 Unterricht in der Einführungs- und in der Qualifikationsphase

Einführungsphase

Die Aufgabe der Einführungsphase besteht darin, die im Sekundarbereich I erworbenen fachbezogenen Kompetenzen zu festigen, zu erweitern und zu vertiefen. Der Unterricht in der Einführungsphase legt damit die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Mitarbeit in der Qualifikationsphase³.

Der Unterricht in der Einführungsphase setzt sich nicht mit Themen und Fragestellungen auseinander, die in der Qualifikationsphase behandelt werden. Seine Aufgabe ist es, durch den Erwerb von fachlichem Grundlagenwissen und -fertigkeiten die Basis für die Arbeit an den Themen und Fragestellungen der Qualifikationsphase sowie für deren Verständnis zu legen. Dieses Wissen und diese Fertigkeiten werden in fünf Kompetenzen ausgewiesen, deren Schulung und Erwerb durch geeignete Planung zu gewährleisten ist.

Ein solcher Unterricht hat zugleich auch folgende Ziele:

- Er führt in die Arbeitsweisen der Qualifikationsphase ein.
- Er gewährt Einblicke in die Arbeit auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau.
- Er gibt Entscheidungshilfen bei der Fächerwahl in der Qualifikationsphase.
- Er schließt Lücken, die sich durch unterschiedliche Bildungsgänge ergeben haben.

Qualifikationsphase

Der Unterricht in der Qualifikationsphase setzt den Kompetenzaufbau der Schuljahrgänge 5 bis 10 sowie der Einführungsphase fort. Er wird je nach Bildungsgang und Wahl erteilt als

- zweistündiges Fach auf grundlegendem Anforderungsniveau (Berufliches Gymnasium und Kolleg),
- dreistündiges Fach auf grundlegendem Anforderungsniveau,
- dreistündiges Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau,
- fünfstündiges Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau.

Der Unterricht auf grundlegendem Anforderungsniveau zielt darauf ab, ein fundiertes Verständnis für theologische Fragen und Aufgabenstellungen zu vermitteln. Der Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau verfolgt das Ziel einer exemplarisch vertieften und wissenschaftspropädeutisch-fachlichen Bildung. Er dient in besonderem Maße der Berufsorientierung und Studienvorbereitung, indem er stärker als der Unterricht auf grundlegendem Anforderungsniveau

- in zentrale Fragestellungen, Methoden und Reflexionen einführt,
- mit Theorien und Modellen vertraut macht,
- den Lernenden Gelegenheit bietet, über längere Zeiträume eigenständig zu arbeiten.

Der fünfstündige Unterricht unterscheidet sich vom drei- und zweistündigen Unterricht durch einen vertieften und erweiterten Kompetenzerwerb. Dies gilt mit Blick auf

³ Nähere Bestimmungen sind den Verordnungen VO-GO, VO-AK, Bbs-VO für die einzelnen Schulformen in ihrer jeweils gültigen Fassung zu entnehmen.

- den Umfang der Kenntnisse,
- die Komplexität der Sachstrukturen und fachlichen Herausforderungen,
- den Grad der Differenzierung und Abstraktion der Inhalte und Begriffe,
- den Umfang der Methodenbeherrschung,
- die Selbstständigkeit bei der Lösung von Problemen.

2.6 Auflagen für den Unterricht in der Qualifikationsphase

Das Kerncurriculum berücksichtigt in seinen Anforderungen die unterschiedlichen Arten der Unterrichtsorganisation und der Unterrichtsverpflichtung, wie sie in der Verordnung für die gymnasiale Oberstufe grundgelegt sind. Um die Anforderungen an eine fachlich transparente Unterrichtsplanung zu gewährleisten, bildet das Kerncurriculum die Planungsgrundlagen in einem Modulsystem ab (siehe S. 27f).

Für den **fünfstündigen** Unterricht gelten für die vier Schulhalbjahre der Qualifikationsphase folgende Bestimmungen:

- Berücksichtigung der vier Basismodule,
- die Abiturkommission bestimmt vier weitere Module, die den Schulen rechtzeitig bekannt gemacht werden. Als Modul gilt auch die Auswahl von zwei Kompetenzen aus dem ekklesiologisch-interreligiösen Band.

Für den **dreistündigen** Unterricht gelten für die vier Schulhalbjahre der Qualifikationsphase folgende Bestimmungen:

- Berücksichtigung der vier Basismodule,
- die Abiturkommission bestimmt zwei weitere Module, die den Schulen rechtzeitig bekannt gemacht werden. Als Modul gilt auch die Auswahl von zwei Kompetenzen aus dem ekklesiologisch-interreligiösen Band.

Abweichend davon gilt für den dreistündigen Unterricht, der nur zwei Schulhalbjahre umfasst, folgende Bestimmung:

Die Fachkonferenz entscheidet sich für eine der folgenden Optionen:

- Wahl von zwei Basismodulen plus Wahl von zwei Kompetenzen aus dem ekklesiologisch-interreligiösen Band,
- Wahl von zwei Basismodulen plus Wahl eines Schwerpunktmoduls,
- Wahl eines Basis- und eines Schwerpunktmoduls plus Wahl von zwei Kompetenzen des ekklesiologisch-interreligiösen Bandes,
- Wahl von zwei Schwerpunktmodulen plus Wahl eines Basismoduls oder zweier Kompetenzen aus dem ekklesiologisch-interreligiösen Band.

Für den **zweistündigen Unterricht**, der nur zwei Schuljahre umfasst, gilt folgende Bestimmung:

- Wahl von zwei Modulen pro Schuljahr durch die Fachkonferenz. Als Modulfestlegung gilt auch die Auswahl von zwei Kompetenzen aus dem ekklesiologisch-interreligiösen Band.

Im fünfstündigen wie im dreistündigen Unterricht, der sich über vier Schulhalbjahre erstreckt, stellen die Basismodule den Ausgangspunkt für die Schulhalbjahresplanung dar.

- Im fünfstündigen Unterricht ordnet die Abiturkommission drei der von ihr ausgewählten Module den Basismodulen zu. Die zwei Kompetenzen aus dem verbleibenden Modul werden von der Schule fachlich angemessen und im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit berücksichtigt.
- Im dreistündigen Unterricht ordnet die Abiturkommission die beiden von ihr ausgewählten Module Schuljahren zu.

Die Schule erstellt einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan, in welchem die eigenen Entscheidungen und – im Falle eines Prüfungsfachs – die Bestimmungen der Abiturkommission transparent abgebildet werden. Es ist darauf zu achten, dass die für die Schulung der Kompetenzen relevanten Grundbegriffe und geeignete Bibeltexte darin verankert werden.

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben, z. B.

- Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen,
- religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken,
- religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen, in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen,
- ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen.

Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten, z. B.

- in Lebenszeugnissen und ästhetischen Ausdrucksformen (Literatur, Bild, Musik, Werbung, Film) Antwortversuche auf menschliche Grundfragen entdecken und fachsprachlich korrekt bzw. angemessen darstellen,
- religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen deuten,
- biblische, lehramtliche, theologische und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen erschließen,
- Glaubensaussagen in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen.

Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen, z. B.

- Sach- und Werturteile unterscheiden,
- Ansätze und Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten,
- Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden,
- Antinomien sittlichen Handelns wahrnehmen, im Kontext der eigenen Biografie bzw. gesellschaftlicher Interessen und Problemstellungen reflektieren und in Beziehung zu kirchlichem Glauben und Leben setzen,
- Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede darstellen und aus der Perspektive des katholischen Glaubens bewerten,
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten.

Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen, z. B.

- die Perspektive eines anderen einnehmen und dadurch die eigene Perspektive erweitern,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Dialog argumentativ verwenden,

- sich aus der Perspektive des katholischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen,
- Kriterien für einen konstruktiven Dialog entwickeln und in dialogischen Situationen berücksichtigen.

Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden, z. B.

- typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren,
- Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen kreativ Ausdruck verleihen,
- die Präsentation des eigenen Standpunkts und anderer Positionen medial und adressatenbezogen aufbereiten,
- im Gespräch Beiträge anderer aufgreifen, den jeweiligen Gedankengang sachgemäß in theologischer Fachsprache entwickeln und angemessen darstellen,
- über Fragen nach Sinn und Transzendenz angemessen sprechen.

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

3.2.1 Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Einführungsphase

Religion und Glaube		
Biografisch-lebensweltliche Perspektive & Biblische, kirchliche und theologische Perspektive & Philosophisch-weltanschauliche Perspektive		
Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte, Begriffe und Bibeltexte für den Kompetenzerwerb
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Deutungsfähigkeit religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>Urteilsfähigkeit in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Dialogfähigkeit am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Gestaltungsfähigkeit religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen religiöse Elemente in Lebenswelten auf Inhalte und Funktionen. • erläutern Wissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Deutung der Wirklichkeit. • setzen sich mit verschiedenen Wegen der Auslegung biblischer Texte auseinander. • analysieren historische und aktuelle Erscheinungsformen von Kirche. • entwerfen Projektideen caritativen Engagements. 	<p><i>Erfahrungen und Erkenntnisse</i> Spuren von Religiosität in Kunst, Literatur, Musik, Werbung, Sport; Gottesdienst, Weltjugendtag, Kirchentag; „Patchworkreligion“ und Volksreligiosität, religiöse bzw. konfessionelle Sozialisation und Prägung durch Wissenschaft; Spannungen zwischen Lebenswelt, wissenschaftlichen Erkenntnissen, biblischen Texten oder kirchlichen Verlautbarungen; Christentum als kulturprägende Kraft, Gleichgültigkeit und ethisches Engagement</p> <p><i>Herausforderungen</i> Kontingenz, Grenzerfahrungen und Sinnsuche, Sucht und Sehnsucht; Verwissenschaftlichung und Wissenschaftsgläubigkeit, Evolution und Schöpfung; Missbrauch von Religion, Inspirationsverständnis, fundamentalistische Lektüre heiliger Schriften; kirchlicher Wahrheitsanspruch und Pluralität, Plausibilitäts- und Funktionsverlust von Konfession und Kirche</p> <p><i>Historische und theologische Grundlagen</i> Entstehung der Bibel, Unterscheidung von existenzieller und analytischer Sprache, historisch-kritische Exegese, Legitimität unterschiedlicher hermeneutischer Ansätze, Schrift und Tradition; Verwiesenheit des Christentums auf das Judentum, Ursprung der christlichen Kirchen; Verhältnis zwischen Kirche und Staat, Kirche und Wissenschaft im Wandel; Christenverfolgung und Inquisition, Schismen; Funktionen von Religion, historische und personale Dimension des Glaubens; Miteinander von Vernunft und Glaube, Erkenntnistheorie, Wahrheit, Multiperspektivität auf die eine Wirklichkeit, Theologie als Wissenschaft; Zusammenhang von Gottes- und Nächstenliebe</p> <p><i>Praxis</i> Wissenschaft und Forschung, Schülerwettbewerbe, kreative Auseinandersetzung mit der Bibel, Projekte in Kirchengemeinde und Schule, Paten- und Partnerschaften, Diakonie und Caritas, kritischer Konsum und Nachhaltigkeit, Ausstellungen</p> <p><i>Grundbegriffe</i> Religion, Ersatzreligion, Exegese, Pentateuch, Zweiquellenlehre, Credo, Konfession, Kirche, Fundamentalismus, Barmherzigkeit, Ethik, Moral, Caritas, Diakonie</p> <p><i>Biblische Gattungen</i> Schöpfungsmythen, Psalmen, Prophetie, Wundergeschichten, geschichtliche Texte, Evangelien, Briefe</p>

3.2.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Qualifikationsphase

Mensch		
Biografisch-lebensweltliche Perspektive & Biblische, kirchliche, theologische Perspektive & Philosophisch-weltanschauliche Perspektive		
Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte, Begriffe und Bibeltexte für den Kompetenzerwerb
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Deutungsfähigkeit religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>Urteilsfähigkeit in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Dialogfähigkeit am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Gestaltungsfähigkeit religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen als einen lebenslangen Prozess der Identitätsbildung und Selbstfindung. (M1) • vergleichen die Grundannahmen des biblischen Menschenbildes mit anderen anthropologischen Entwürfen. (M2) • interpretieren eschatologische Vorstellungen als Hoffnungsbilder. (M3) • setzen sich mit dem christlichen Freiheits- und Sündenverständnis auseinander. (M4) 	<p><i>Erfahrungen und Erkenntnisse</i> Selbst- und Fremdbestimmung; Religiosität, Tradition, Gemeinschaft, Engagement als Dimensionen von Lebenssinn; Sehnsucht und Sucht; Endlichkeit des Lebens; Glück und Leid als prägende Erlebnisse; Identitäts- und Persönlichkeitskonzepte; Menschenbilder und Endzeitvorstellungen in Kunst, Musik, Literatur, Sport</p> <p><i>Herausforderungen</i> Sinnsuche, Kontingenz, Entfremdung, Identitätsbildung, Körperkult und <i>Enhancement</i>; Determination und Freiheit; Missachtung der Menschenwürde, Ökonomisierung des Menschen, Verständnis des Menschen in Evolutionsbiologie und Hirnforschung</p> <p><i>Theologische Grundlagen</i> Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes, Gestaltungsauftrag, Mensch als Person; Individualität, Sozialität, Transzendentalität; Beziehung Gott-Mensch als Zuspruch und Anspruch; Erlösungsbedürftigkeit; metaphorische Rede als Ausdruck christlicher Hoffnung; <i>futurum</i> und <i>adventus</i>; individuelle und universale Jenseitsvorstellungen; Leib-Seele-Verständnis; Reich-Gottes-Bilder, Apokalyptik; Dialektik von Freiheit und Bindung; Sünde als Preis der Freiheit; personale und soziale Dimension von Sünde; Rechtfertigung</p> <p><i>Praxis</i> Bildung und Erziehung; Forschung und Weltgestaltung; Seelsorge, Beratung und Therapie; Sakramente; Bestattungskultur</p> <p><i>Bibeltexte</i> Gen 1-3; Ps 8 (Mensch als staunendes Wesen); Mt 25 (Gericht und Vollendung); Lk 15,11-32; Röm 3,21-31 (Rechtfertigung durch Christus); Offb 21-22 (Neues Jerusalem)</p> <p><i>Grundbegriffe</i> Eschatologie, Gewissen, Gnade, Gottesebenbildlichkeit, Menschenwürde, Sünde</p>

Gott

Biografisch-lebensweltliche Perspektive & Biblische, kirchliche und theologische Perspektive & Philosophisch-weltanschauliche Perspektive

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte, Begriffe und Bibeltexte für den Kompetenzerwerb
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Deutungsfähigkeit religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>Urteilsfähigkeit in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Dialogfähigkeit am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Gestaltungsfähigkeit religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Frage nach Gott und der Bedeutung des Glaubens für ihr Leben im Kontext heutiger Religiosität auseinander. (G1) • skizzieren zentrale biblische und systematisch-theologische Gottesvorstellungen. (G2) • untersuchen biblische und systematisch-theologische Antwortversuche zur Theodizeefrage. (G3) • nehmen im Dialog der Theologie mit Naturwissenschaften und Religionskritik einen begründeten Standpunkt ein. (G4) 	<p><i>Erfahrungen und Erkenntnisse</i> Gottesbilder in Literatur, Kunst, Musik und Medien; Pluralität religiöser und spiritueller Phänomene, Zusammenhang von Biografie und Glaube, Religiosität bei Jugendlichen und in der Gesellschaft</p> <p><i>Herausforderungen</i> Kontingenz, Indifferentismus/Relativismus, Agnostizismus, Atheismus, Fundamentalismus, Multireligiosität; Gewalt in biblischen Texten; Einseitigkeit von Gottesvorstellungen, Funktionalisierung Gottes</p> <p><i>Theologische Grundlagen</i> Gottesbilder und Bilderverbot, Gott und Götzen; Unverfügbarkeit, Sch'ma Israel, Rettung und Erwählung, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit Gottes; Gott als Rufender, Richter, Vater; Herausbildung des Monotheismus, Offenbarung, Anthropomorphie und Gottesrede, Analogielehre, Immanenz und Transzendenz; Gottes-Liebe, Gottesdienst; der dreieine Gott; Gottesbeweise, Zusammenhang von Glaube und Vernunft</p> <p><i>Argumentationsansätze</i> Antwortversuche zur Theodizeefrage, jüdische und christliche Theologie nach der Shoah; Rechtfertigung, atheistische und agnostische Argumentationsweisen; Evolutionstheorie, kosmologische Modelle, Mehrschichtentheorie</p> <p><i>Praxis</i> Wahrheits- und Sinnsuche, Dialog und Bekenntnis, Gebet, Mystik, Spiritualität, Gottes-Dienst</p> <p><i>Bibeltexte</i> Ex 3,1-15; Ex 20,1-21 (Sinai-Offenbarung); Jes 44,9-20 (Götzenkritik); Jer 7 (Unverfügbarkeit Gottes); Ijob 38-42 (Souveränität Gottes, Nähe und Ferne Gottes); Ps 22 (Gottverlassenheit); Joh 12,45 (Offenbarung Gottes in Jesus)</p> <p><i>Grundbegriffe</i> Atheismus, Bund, Monotheismus, Offenbarung, Theodizee, Trinität</p>

Jesus Christus

Biografisch-lebensweltliche Perspektive & Biblische, kirchliche, theologische Perspektive & Philosophisch-weltanschauliche Perspektive

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte, Begriffe und Bibeltexte für den Kompetenzerwerb
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Deutungsfähigkeit religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>Urteilsfähigkeit in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Dialogfähigkeit am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Gestaltungsfähigkeit religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Jesus-Vorstellungen und zentrale christologische Deutungen dar. (J1) • erläutern die Reich-Gottes-Botschaft Jesu an neutestamentlichen Texten. (J2) • entfalten anhand verschiedener Interpretationen die Relevanz von Tod und Auferweckung Jesu. (J3) • setzen sich mit Formen der Nachfolge Jesu auseinander. (J4) 	<p><i>Erfahrungen und Erkenntnisse</i> Auseinandersetzung mit Person und Bedeutung Jesu in Kunst, Literatur, Musik und Medien; Leben-Jesu-Forschung, Jesu Botschaft und die Institution Kirche</p> <p><i>Herausforderungen</i> Verständnis von Wunder- und Auferweckungserzählungen, Lebensmodell Jesu, „wahrer Mensch und wahrer Gott“, Deutekategorien der Erlösungslehre</p> <p><i>Theologische Grundlagen</i> Messiaserwartungen, Jesus als Jude, Jesu Gottesverständnis; Reich-Gottes-Verkündigung in Gleichnissen und Wundern, Bergpredigt als Ausdruck christlicher Ethik; Nachfolge; Passion, Tod und Auferweckung als Zentrum christlichen Glaubens; Inkarnation, Erlösung, Sühne und Opfer als zentrale Deutekategorien; Auferstehung der Toten als individuelle Hoffnung; Sakramente als Ausdruck der Verbindung der Kirche mit dem Auferstandenen; Verbindlichkeit der altchristlichen Bekenntnisse; Pluralität christologischer Entwürfe, Legitimität neuer Jesusdeutungen</p> <p><i>Praxis</i> Priestertum, Ordenswesen, Laienapostolat und Christsein im Alltag, Martyrium; existenzielle Dimension von Berufung; spirituelles Leben und alternative Formen der Nachfolge in Geschichte und Gegenwart</p> <p><i>Bibeltexte</i> Jes 53 (Gottesknechtslieder); Mt 5-7 (Ethik Jesu); Mk 4 (Reich-Gottes-Gleichnisse); Mk 10,1-30 (Reichtum und Nachfolge); Mk 14-16; Lk 24,13-35 (Emmaus); Joh 1,1-14 (Präexistenz und Inkarnation); 1 Kor 15 (Auferweckung/ Auferstehung)</p> <p><i>Grundbegriffe</i> Auferweckung, Christus/Messias, Erlösung, Passion, Reich Gottes, Sohn Gottes</p>

Kirche		
Biografisch-lebensweltliche Perspektive & Biblische, kirchliche, theologische Perspektive & Philosophisch-weltanschauliche Perspektive		
Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte, Begriffe und Bibeltexte für den Kompetenzerwerb
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Deutungsfähigkeit religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>Urteilsfähigkeit in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Dialogfähigkeit am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Gestaltungsfähigkeit religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Bedeutung der Kirche für das eigene Leben, für Gesellschaft und Politik. (K1) • skizzieren biblische, historische und lehramtliche Grundlagen von Kirche. (K2) • erklären Formen und Sinn kirchlicher Grundvollzüge. (K3) • prüfen Entwürfe für eine zukunftsfähige Kirche im Kontext von Ökumene. (K4) 	<p><i>Erfahrungen und Erkenntnisse</i> biografische Prägungen durch Kirche; Kirche als kulturelle, gesellschaftliche und politische Prägekraft; Funktionswandel von Religion und Kirche, Kirchenkritik in Geschichte und Gegenwart, Entkirchlichung</p> <p><i>Herausforderungen</i> Öffnung der Kirche zur Welt, Säkularisierung, neuzeitliches Verständnis von Autorität, Strukturplanungen in den Bistümern, Kirchenkrisen, Rolle der Frau, Untergrundkirche und verfolgte Christen</p> <p><i>Theologische Grundlagen</i> Berufung, Volk Gottes, Taufe, letztes Abendmahl und Pfingsten; Apostel, Jerusalemer Urgemeinde; Kirche als Nachfolgegemeinschaft Jesu Christi, als Sakrament des Reiches Gottes und als Leib Christi; Kirche – einig, heilig, katholisch, apostolisch; <i>diakonia, leiturgia, martyria, koinonia</i>; Amt und Sakrament; charismatische Gemeindeordnung, I. und II. Vatikanum, synodale und hierarchische Vorstellungen; Protestantismus und Orthodoxie; Spannung von Inkulturation und Kontrastgesellschaft; Verhältnis von Kirche und Staat</p> <p><i>Praxis</i> Liturgie; Notfall-, Gefängnis-, Militär- und Krankenhauseelsorge; Hospiz, Beratung und Begleitung, Caritas, Flüchtlingshilfe, Kirche als Arbeitgeberin; Bildungsauftrag; Kirchenarchitektur und Kirchenraumpädagogik, Katholikentage und Ökumenische Kirchentage, Weltjugendtag, Taizé, Ordensgemeinschaften als spirituelle Oasen; Jugend-, City- und Cyberkirchen; Kleine Christliche Gemeinschaften, Simultankirchen, ökumenische Initiativen</p> <p><i>Bibeltexte</i> Mk 3,13-19; Mk 6,6b-13 (Erwählung und Sendung); Mk 14,17-25 (Abendmahlfeyer); Röm 13,1-7 (Stellung zur staatlichen Gewalt); Apg (in Auszügen); 1 Kor 12,1-31 (Leib-Metapher und Charismen)</p> <p><i>Grundbegriffe</i> Credo, Gemeinsames Priestertum, Konfession, Konzil, Lehramt, Ökumene</p>

Ethik

Biografisch-lebensweltliche Perspektive & Biblische, kirchliche, theologische Perspektive & Philosophisch-weltanschauliche Perspektive

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte, Begriffe und Bibeltexte für den Kompetenzerwerb
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Deutungsfähigkeit religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>Urteilsfähigkeit in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Dialogfähigkeit am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Gestaltungsfähigkeit religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Pluralität moralischer Überzeugungen als persönliche und gesellschaftliche Herausforderung. (E1) • entfalten biblische, theologische und lehramtliche Aussagen als Grundlage christlicher Ethik. (E2) • erörtern anhand von Konfliktsituationen Ansätze ethischer Urteilsbildung. (E3) • zeigen Konsequenzen der christlichen Hoffnung im Leben auf. (E4) 	<p><i>Erfahrungen und Erkenntnisse</i> Suche nach Werten und Maßstäben, Dilemmata im Alltag, Normenkonflikte in der pluralen Gesellschaft, Verfehlung und Schuld, Vergebung und Versöhnung; ethische Implikationen von Menschenbildern, Vorurteile und deren Rationalisierung, widersprüchliche Rollenerwartungen</p> <p><i>Herausforderungen</i> Moralischer Relativismus, Wertewandel, Stammzellforschung, pränatale Diagnostik, Schwangerschaftsabbruch, Behinderung, Altern, Sterben, Armut, Migration, Ökologie, Tierschutz, Medien, Krieg und Gewalt, Generationengerechtigkeit, Sexualität, Geschlechterverhältnis</p> <p><i>Theologische Grundlagen</i> Gottesebenbildlichkeit, Schöpfungsverantwortung, Dekalog, Barmherzigkeit, Doppelgebot der Liebe, Bergpredigt; Tugenden, Naturrecht, Freiheit, Personalität und Gewissen; Autonomie und Theonomie, Prinzipien der Katholischen Soziallehre, Gerechtigkeit, Option für die Armen</p> <p><i>Bereichsethiken und Argumentationsansätze</i> Bioethik, Wirtschaftsethik, Umweltethik, Medienethik; Gesinnungsethik, Verantwortungsethik, Diskursethik, Mitleidsethik, deskriptive und präskriptive Ethik, deontologische und teleologische Ethik, Utilitarismus</p> <p><i>Praxis</i> Medien und soziale Netzwerke, Bundestag, Ethikrat, Nichtregierungsorganisationen, Bürgerrechtsbewegungen, Umweltschutzgruppen, Compassion, Misereor, Adveniat, Fairtrade, Konziliarer Prozess</p> <p><i>Bibeltexte</i> Gen 1,27f.; Ex 20,1-17 (Dekalog); Lev 19,18 (Nächstenliebe); Mt 5-7 (Bergpredigt); Mt 20,1-16 (neue Gerechtigkeit); Mk 12,28-31 (Dreifachgebot der Liebe); Lk 10,25-37 (Samariter); Röm 2,14f. (Sittlichkeit der Heiden), 1 Kor 13 (göttliche Tugenden); Mt 25,31-46 (Werke der Barmherzigkeit)</p> <p><i>Grundbegriffe:</i> Barmherzigkeit, Dekalog, Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenrechte, Verantwortung</p>

Religionen

Biografisch-lebensweltliche Perspektive & Biblische, kirchliche, theologische Perspektive & Philosophisch-weltanschauliche Perspektive

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte, Begriffe und Bibeltexte für den Kompetenzerwerb
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Deutungsfähigkeit religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>Urteilsfähigkeit in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Dialogfähigkeit am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Gestaltungsfähigkeit religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beziehungen von Menschen unterschiedlicher Religionen in lebensweltlichen, gesellschaftlichen oder politischen Kontexten. (R1) • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit Gottesvorstellungen in anderen Religionen. (R2) • beurteilen die Bedeutung Jesu Christi für den interreligiösen Dialog. (R3) • prüfen Grundlagen hinsichtlich einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt. (R4) 	<p><i>Erfahrungen und Erkenntnisse</i> Darstellung der Religionen in den Medien, Begegnungen im Alltag, Gastfreundschaft, kulturelle Vielfalt, Religionsfreiheit, Vorurteile; Ineinander von religiösen, ethnischen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Konfliktlagen; Ungleichzeitigkeit in der kulturellen Entwicklung, Zwangsmision und Kolonialismus; Strömungen und Gruppierungen</p> <p><i>Herausforderungen</i> Globalisierung, Migration und Flucht, Religion und Aufklärung, Fundamentalismus, Synkretismus, „Kampf der Kulturen“, Religion und Gewalt, Antijudaismus, Umgang mit Fremdheit, Religion und ethnische Konflikte, unterschiedliches Verständnis von Menschenrechten; Friede, Menschenrechte und Ökologie in den Weltreligionen; Folgen kolonialer Vergangenheit, Armut und Ausbeutung, religiös begründete Diskriminierung und Verfolgung</p> <p><i>Theologische Grundlagen</i> Pluralistische Religionstheologie, „Nostra Aetate“, Relativierung des Absolutheitsanspruchs; Polytheismus; Deutungen von Monotheismus, Offenbarung, Trinität; Jesus als Rabbi, Prophet, Sohn Gottes; Jenseits- und Erlösungsvorstellungen, Reinkarnation; Goldene Regel; Wahrhaftigkeit; moralische Grundnormen in den Religionen, Frage nach einem Weltethos; Kultur der Gewaltlosigkeit, Solidarität, Toleranz, Gleichberechtigung; Lehramt, Autoritäten und Strukturen</p> <p><i>Praxis</i> Runder Tisch, Islamkonferenz, Parlament der Weltreligionen, Friedensgebet von Assisi, Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit, Projekt Weltethos, Parlament der Weltreligionen, Dialogisches Lernen, Engagement gegen Rassismus</p> <p><i>Biblische Texte</i> Mt 7,12 (Goldene Regel); Ex 20,2-17 / Dtn 5, 6-21 (Dekalog)</p> <p><i>Grundbegriffe</i> Exklusivismus, Inklusivismus, Interreligiöser Dialog, Wahrheit, Weltethos</p>

3.3 Modularisierung der Anforderungen in der Qualifikationsphase

Modulbildung trägt der Einsicht Rechnung, dass nicht alle im Kerncurriculum formulierten Kompetenzen im Unterricht der gymnasialen Oberstufe geschult werden können. Zugleich eröffnet ein System modularisierter Anforderungen die Möglichkeit, die Balance zwischen Kontinuität und Variation in der Unterrichtsplanung und in der Festlegung der Abituranforderungen zu wahren.

Das Kerncurriculum unterscheidet zwischen Basismodulen und dem ekklesiologisch-interreligiösen Band einerseits sowie den Schwerpunktmodulen andererseits.

Die **Basismodule** und das **eklesiologisch-interreligiöse Band** bilden zentrale fachliche Anforderungen aus den sechs inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen der Qualifikationsphase ab. Die Basismodule stellen zugleich die Grundbausteine für eine systematische fachliche Vorbereitung auf die Anforderungen in der Abiturprüfung dar.

Die **Schwerpunktmodule** erfassen in der Regel Kompetenzen verschiedener inhaltsbezogener Kompetenzbereiche und bündeln sie thematisch. Sie geben der Abiturkommission die Möglichkeit, die Anforderungen in der Abiturprüfung über die Jahre zu variieren.

Für den Unterricht, der nicht die Abiturprüfung zum Ziel hat, eröffnet die Wahl von Modulen die Möglichkeit, Aspekte des Faches zu vertiefen, ohne die fachliche Systematik zu vernachlässigen.

Es ist Aufgabe der Schule, auf der Basis der Modulinhalte für jedes Schulhalbjahr ein Thema zu formulieren. Dabei kann auch auf die Formulierungen der Schwerpunktmodule zurückgegriffen werden.

Basismodul Anthropologie	Basismodul Theologie	Basismodul Christologie	Basismodul Ethik
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Grundannahmen des biblischen Menschenbildes mit anderen anthropologischen Entwürfen. (M2) • interpretieren eschatologische Vorstellungen als Hoffnungsbilder. (M3) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Frage nach Gott und der Bedeutung des Glaubens für ihr Leben im Kontext heutiger Religiosität auseinander. (G1) • skizzieren zentrale biblische und systematisch-theologische Gottesvorstellungen. (G2) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Reich-Gottes-Botschaft Jesu an neutestamentlichen Texten. (J2) • entfalten anhand verschiedener Interpretationen die Relevanz von Tod und Auferweckung Jesu. (J3) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entfalten biblische, theologische und lehramtliche Aussagen als Grundlage christlicher Ethik. (E2) • erörtern anhand von Konfliktsituationen Ansätze ethischer Urteilsbildung. (E3)

Ekklesiologisch-interreligiöses Band

<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Bedeutung der Kirche für das eigene Leben, für Gesellschaft und Politik. (K1) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • skizzieren biblische, historische und lehramtliche Grundlagen von Kirche. (K2) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beziehungen von Menschen unterschiedlicher Religionen in lebensweltlichen, gesellschaftlichen oder politischen Kontexten. (R1) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • prüfen Grundlagen hinsichtlich einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt. (R4)
---	--	--	--

Schwerpunktmodul 1 Suche nach Sinn	Schwerpunktmodul 2 Jesus Christus	Schwerpunktmodul 3 Gottesfrage im Dialog	Schwerpunktmodul 4 Kirche und Ökumene	Schwerpunktmodul 5 Freiheit und Verantwortung	Schwerpunktmodul 6 Glauben und Leben
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen als einen lebenslangen Prozess der Identitätsbildung und Selbstfindung. (M1) • untersuchen biblische und systematisch-theologische Antwortversuche zur Theodizeefrage. (G3) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Jesus-Vorstellungen und zentrale christologische Deutungen dar. (J1) • beurteilen die Bedeutung Jesu Christi für den interreligiösen Dialog. (R3) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit Gottesvorstellungen in anderen Religionen. (R2) • nehmen im Dialog der Theologie mit der Naturwissenschaft und der Religionskritik einen begründeten Standpunkt ein. (G4) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären Formen und Sinn kirchlicher Grundvollzüge. (K3) • prüfen Entwürfe für eine zukunftsfähige Kirche im Kontext von Ökumene. (K4) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Pluralität moralischer Überzeugungen als persönliche und gesellschaftliche Herausforderung. (E1) • setzen sich mit dem christlichen Freiheits- und Sündenverständnis auseinander. (M4) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit Formen der Nachfolge Jesu auseinander. (J4) • zeigen Konsequenzen der christlichen Hoffnung im Leben auf. (E4)

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der am Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur darf ein Drittel nicht unterschreiten und 50 Prozent nicht überschreiten.

Die Beurteilungskriterien müssen für die Lernenden transparent sein, um sie in die Lage zu versetzen, Unterrichtsergebnisse selbst einzuschätzen. Sie sind daher frühzeitig bekannt zu machen. Im Laufe des Schulhalbjahres sind die Lernenden mindestens zwei Mal über ihren aktuellen Leistungsstand zu informieren.

Mitarbeit im Unterricht

In die Bewertung der Mitarbeit gehen fachspezifische Leistungen ein, die auf methodisch variablen Wegen erbracht werden. Besonders zu berücksichtigen sind die Intensität bzw. Kontinuität des Engagements sowie die Komplexität der Beiträge. Der Kommunikationsfähigkeit (Handhabung von Gesprächsregeln, Verwendung von Fachsprache) und der Kooperationsfähigkeit (sachbezogenes Eingehen auf andere Beiträge, zielorientiertes und effektives Arbeiten in verschiedenen Sozialformen) kommen erhebliches Gewicht zu.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch,
- mündliche Überprüfungen,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio),
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multimedia, Plakat, Modell),
- Ergebnisse von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte,
- freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe),
- Organisieren und Umsetzen von Unterrichtsprojekten (Informationsbeschaffung, Kontakte mit außerschulischen Institutionen, Planen und Realisieren von Arbeitsschritten),
- gestalterische Arbeiten (z. B. Collagen, Plakate, Bilder, Diagramme, Audio-, Video- und PC-Arbeiten, szenisches Spiel, Standbild).

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Klausuren dienen dem schriftlichen Nachweis erworbener Kompetenzen. Alle drei Anforderungsbereiche sind in der Regel zu berücksichtigen. Dabei liegt der Schwerpunkt im Anforderungsbereich II. Die Aufgabenstellung orientiert sich an den in den EPA genannten Aufgabenarten „Textaufgabe“, „Erweiterte Textaufgabe“ und „Gestaltungsaufgabe“. Angemessene schriftliche Gestaltung sowie sicherer Gebrauch der Fachsprache sind bei der Bewertung zu berücksichtigen.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum).

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- erstellt und aktualisiert den schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum),
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption, Bewertung und Gewichtung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen,
- trifft fachbezogene Absprachen zur Konzeption, Durchführung und Bewertung mündlicher Abiturprüfungen,
- berät über Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung,
- arbeitet mit dem Fach Evangelische Religion in allen den fachlichen Bereich betreffenden Angelegenheiten zusammen,
- trifft Absprachen mit anderen Fächern in schulischen Angelegenheiten,
- wirkt bei der Erstellung und Umsetzung fächerübergreifender Konzepte (z. B. Berufs- und Studienorientierung, Medien- und Methodenkonzept, Prävention) mit,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- organisiert die Zusammenarbeit mit kirchlichen Einrichtungen und gesellschaftlichen Gruppen (z. B. Wirtschaft, Politik, Kunst und Kultur),
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.),
- trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

Anhang

Die Übersicht über die inhaltsbezogenen Kompetenzen der Fächer Katholische Religion und Evangelische Religion in **A1** dient der Zusammenarbeit. Genauere Ausführungen dazu finden sich unter dem Abschnitt „Zusammenarbeit mit dem Fach Evangelische Religion“ im Bildungsbeitrag (siehe S. 10).

Die angeführten Operatoren in **A2** sind handlungsorientierte Verben, die angeben, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben gefordert werden. Sie sind den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet und dienen der Konzeption von Aufgaben. Die Bedeutung der Operatoren ist den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

A1 Darstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzen der Fächer Katholische und Evangelische Religion

Einführungsphase	
katholisch	evangelisch
Religion und Glaube	
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen religiöse Elemente in Lebenswelten auf Inhalte und Funktionen. • erläutern Wissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Deutung der Wirklichkeit. • setzen sich mit verschiedenen Wegen der Auslegung biblischer Texte auseinander. • analysieren historische und aktuelle Erscheinungsformen von Kirche. • entwerfen Projektideen caritativen Engagements. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Möglichkeiten der Identitätsstiftung durch Religion auf. • erläutern Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Deutung der Wirklichkeit. • stellen die Entstehungsgeschichte der Bibel am Beispiel der Evangelien dar. • setzen sich mit verschiedenen Wegen der Auslegung biblischer Texte auseinander. • erörtern anhand eines sozialetischen Beispiels Perspektiven einer christlichen Ethik. • setzen sich mit der Bedeutung von Kirche(n) im persönlichen und gesellschaftlichen Leben auseinander. • beschreiben Wirkung und Funktion von Symbolen und Ritualen.

Qualifikationsphase	
katholisch	evangelisch
Mensch	
<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen als einen lebenslangen Prozess der Identitätsbildung und Selbstfindung. (M1) • vergleichen die Grundannahmen des biblischen Menschenbildes mit anderen anthropologischen Entwürfen. (M2) • interpretieren eschatologische Vorstellungen als Hoffnungsbilder. (M3) • setzen sich mit dem christlichen Freiheits- und Sündenverständnis auseinander. (M4) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die biblische Auszeichnung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes. • vergleichen das biblische Menschenbild mit anderen anthropologischen Entwürfen. • setzen sich mit Deutungen der Begriffe „Sünde“ und „Rechtfertigung“ auseinander. • vergleichen das christliche mit einem nicht-christlichen Freiheitsverständnis. • Im eA-Kurs zusätzlich: setzen das christliche Verständnis von „Erlösung“ in Beziehung zur Vorstellung von Reinkarnation.
Gott	
<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit der Frage nach Gott und der Bedeutung des Glaubens für ihr Leben im Kontext heutiger Religiosität auseinander. (G1) • skizzieren zentrale biblische und systematisch-theologische Gottesvorstellungen. (G2) • untersuchen biblische und systematisch-theologische Antwortversuche zur Theodizeefrage. (G3) • nehmen im Dialog der Theologie mit Naturwissenschaften und Religionskritik einen begründeten Standpunkt ein. (G4) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Spannung zwischen der Rede von Gott und der Unverfügbarkeit Gottes. • Im eA-Kurs zusätzlich: setzen sich mit der Auffassung auseinander, dass „Gott“ das bezeichnet, woran Menschen ihr Herz hängen und worauf sie sich bedingungslos verlassen. • zeigen auf, wie sich Menschen als von Gott angesprochen erfahren und wie sich dies auf ihr Leben auswirkt. • setzen sich mit der Theodizeefrage und der Erfahrung der Abwesenheit Gottes auseinander. • Im eA-Kurs zusätzlich: interpretieren die Shoah als tiefste Durchkreuzung des Redens von Gott. • nehmen zu einem klassischen religionskritischen Konzept theologisch begründet Stellung. • Im eA-Kurs zusätzlich: setzen sich mit gegenwärtigen Infragestellungen des Glaubens auseinander.

Qualifikationsphase	
katholisch	evangelisch
Jesus Christus	
<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Jesus-Vorstellungen und zentrale christologische Deutungen dar. (J1) • erläutern die Reich-Gottes-Botschaft Jesu an neutestamentlichen Texten. (J2) • entfalten anhand verschiedener Interpretationen die Relevanz von Tod und Auferweckung Jesu. (J3) • setzen sich mit Formen der Nachfolge Jesu auseinander. (J4) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären das Bekenntnis zu Jesus Christus als Ausdruck des spezifisch christlichen Gottesverständnisses. • Im eA-Kurs zusätzlich: zeigen die Bedeutung des jüdischen Hintergrundes Jesu für das christliche Gottesverständnis auf. • erläutern die Botschaft Jesu vom Reich Gottes. • Im eA-Kurs zusätzlich: vergleichen verschiedene Formen der Nachfolge Jesu. • setzen sich mit verschiedenen Deutungen des Kreuzes(todes) Jesu auseinander. • setzen sich mit verschiedenen Deutungen von Auferstehung auseinander.
Ethik	
<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Pluralität moralischer Überzeugungen als persönliche und gesellschaftliche Herausforderung. (E1) • entfalten biblische, theologische und lehramtliche Aussagen als Grundlage christlicher Ethik. (E2) • erörtern anhand von Konfliktsituationen Ansätze ethischer Urteilsbildung. (E3) • zeigen Konsequenzen der christlichen Hoffnung im Leben auf. (E4) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen biblisch-theologische Grundlagen christlicher Ethik dar. • vergleichen Grundformen ethischer Urteilsbildung. • erörtern anhand eines exemplarischen Konfliktes ethische Problemstellungen. • zeigen mögliche Konsequenzen der christlichen Hoffnung für das individuelle Lebenskonzept und das alltägliche Handeln von Christen auf. • Im eA-Kurs zusätzlich: stellen dar, inwieweit biblische Hoffnungsbilder die Wahrnehmung der gegenwärtigen Welt verändern.
Kirche	
<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Bedeutung der Kirche für das eigene Leben, für Gesellschaft und Politik. (K1) • skizzieren biblische, historische und lehramtliche Grundlagen von Kirche. (K2) • erklären Formen und Sinn kirchlicher Grundvollzüge. (K3) • prüfen Entwürfe für eine zukunftsfähige Kirche im Kontext von Ökumene. (K4) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entfalten grundlegende Aspekte und Herausforderungen des evangelischen Kirchenverständnisses. • entwerfen Perspektiven für eine zukunftsfähige Kirche. • erörtern, wie die Evangelische Kirche in Deutschland ihren Auftrag zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und Weltgestaltung wahrnimmt. • Im eA-Kurs zusätzlich: stellen das Verhältnis von Kirche und Staat in einer exemplarischen geschichtlichen Situation dar.

Qualifikationsphase	
katholisch	evangelisch
Religionen	
<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beziehungen von Menschen unterschiedlicher Religionen in lebensweltlichen, gesellschaftlichen oder politischen Kontexten. (R1) • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit Gottesvorstellungen in anderen Religionen. (R2) • beurteilen die Bedeutung Jesu Christi für den interreligiösen Dialog. (R3) • prüfen Grundlagen hinsichtlich einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt. (R4) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das besondere Verhältnis zwischen Christentum und Judentum. • vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit dem jüdischen und islamischen Monotheismus. • stellen anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten und Grenzen der interreligiösen Verständigung dar. • Im eA-Kurs zusätzlich: erläutern die tiefgreifende Relativierung der Frage nach verbindlicher Wahrheit in der Folge der Aufklärung.

A2 Operatoren

Anforderungsbereich I

Operatoren	Definitionen
nennen be- nennen	ausgewählte Elemente, Aspekte, Merkmale, Begriffe, Personen etc. unkommentiert angeben
skizzieren	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt oder Gedankengang in seinen Grundzügen ausdrücken
formulieren darstellen aufzeigen	den Gedankengang oder die Hauptaussage eines Textes oder einer Position mit eigenen Worten darlegen
wiedergeben	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt oder den Inhalt eines Textes unter Verwendung der Fachsprache mit eigenen Worten ausdrücken
beschreiben	die Merkmale eines Bildes oder eines anderen Materials mit Worten in Einzelheiten schildern
zusammenfassen	die Kernaussagen eines Textes komprimiert und strukturiert darlegen

Anforderungsbereich II

Operatoren	Definitionen
einordnen zuordnen	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt in einen neuen oder anderen Zusammenhang stellen oder die Position eines Verfassers bezüglich einer bestimmten Religion, Konfession, Denkrichtung etc. unter Verweis auf Textstellen und in Verbindung mit Vorwissen bestimmen
anwenden	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen
belegen nachweisen	Aussagen durch Textstellen oder bekannte Sachverhalte stützen
begründen	Aussagen durch Argumente stützen
erläutern erklären entfalten	einen Sachverhalt, eine These etc. ggf. mit zusätzlichen Informationen und Beispielen nachvollziehbar veranschaulichen
herausarbeiten	aus Aussagen eines Textes einen Sachverhalt oder eine Position erkennen und darstellen
vergleichen	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen
analysieren untersuchen	unter gezielter Fragestellung Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge systematisch erschließen und darstellen
in Beziehung setzen	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen

Anforderungsbereich III

Operatoren	Definitionen
sich auseinandersetzen mit	ein begründetes eigenes Urteil zu einer Position oder einem dargestellten Sachverhalt entwickeln
beurteilen bewerten Stellung nehmen einen begründeten Standpunkt einnehmen	zu einem Sachverhalt unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden sich begründet positionieren (Sach- bzw. Werturteil)
erörtern	die Vielschichtigkeit eines Beurteilungsproblems erkennen und darstellen, dazu Thesen erfassen bzw. aufstellen, Argumente formulieren, nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen und dabei eine begründete Schlussfolgerung erarbeiten (dialektische Erörterung)
prüfen überprüfen	eine Meinung, Aussage, These, Argumentation nachvollziehen, kritisch befragen und auf der Grundlage erworbener Fachkenntnisse begründet beurteilen
interpretieren	einen Text oder ein anderes Material (Bild, Karikatur, Tondokument, Film, etc.) sachgemäß analysieren und auf der Basis methodisch reflektierten Deutens zu einer schlüssigen Gesamtauslegung gelangen
gestalten entwerfen	sich textbezogen kreativ mit einer Fragestellung auseinandersetzen
Stellung nehmen aus der Sicht von ... eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von ...	eine unbekannte Position, Argumentation oder Theorie aus der Perspektive einer bekannten Position beleuchten oder in Frage stellen und ein begründetes Urteil abgeben
Konsequenzen aufzeigen Perspektiven entwickeln	Schlussfolgerungen ziehen; Perspektiven, Modelle, Handlungsmöglichkeiten, Konzepte u. a. entfalten

Die Operatoren sind entnommen den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006).⁴

⁴ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_10_kat-religion.pdf