

Modul 1: Umgang mit den Kernlehrplänen Englisch

Teil 3:
Leitfaden und Materialien
für die Moderation
von Vertiefungs-Workshops
mit Fachschaften,
Fachleiterinnen und Fachleitern

Leitfaden für Moderationen

<p>1. Zum komplementären Verhältnis der Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I (Kapitel 2) und der Kompetenzerwartungen (Kapitel 3)</p> <p>Aufgabe 1: Leseprobe und teilnehmeraktive Zuordnungsaufgabe: Vergleich der unterschiedlichen Kompetenzbeschreibungen – Erkunden der verschiedenen Perspektiven</p> <p>Aufgabe 2: Komplementarität der Kompetenzbeschreibungen</p>	<p>M 1: Abschluss-/lebensweltbezogene Beschreibung der Kompetenzanforderungen in Kapitel 2 und Beschreibung der Kompetenzerwartungen nach den Bereichen des Faches in Kapitel 3</p>
<p>2. Die Bereiche des Faches im Überblick</p> <p>Aufgabe: „Two Brothers“ – <i>Collective storytelling</i> – Einordnung einer Erzählaufgabe in die Bereiche des Faches</p>	<p>M 2: Struktur der Bereiche des Faches im Überblick</p> <p>M 3: „Two Brothers“ – <i>collective storytelling / working with text skeletons</i></p>
<p>3. Die Bereiche des Faches im Einzelnen</p> <p>3.1 Kommunikative Kompetenzen</p> <p>Aufgabe 1: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – <i>Sprechen</i></p> <p>Aufgabe 2: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – <i>Hörverstehen und Hör-Sehverstehen</i></p> <p>Aufgabe 3: Progression im Bereich <i>Sprechen: zusammenhängendes Sprechen</i></p> <p>Aufgabe 4: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8, 10 – <i>Sprachmittlung</i></p> <p>Aufgabe 5: Evaluation einer Aufgabe zum Bereich <i>Sprachmittlung</i> (Jahrgangsstufe 8)</p>	<p>M 4: Struktur des Bereichs <i>Kommunikative Kompetenzen</i></p> <p>M 5: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – <i>Sprechen</i></p> <p>M 6: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – <i>Hörverstehen und Hör-Sehverstehen</i></p> <p>M 7: <i>African Folk Tale</i></p> <p>M 8: Kompetenzerwartungen für den Bereich <i>Sprechen – Zusammenhängendes Sprechen</i> (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)</p> <p>M 9: Kompetenzerwartungen für den Bereich <i>Sprachmittlung</i> (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)</p> <p>M 10: Beispiel (1) für eine Aufgabe zum Bereich <i>Sprachmittlung</i> (Jahrgangsstufe 8)</p> <p>M 10a: Beispiel (2) für eine Aufgabe zum Bereich <i>Sprachmittlung</i> (Jahrgangsstufe 8)</p>
<p>3.2 Interkulturelle Kompetenzen</p> <p>Aufgabe 1: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – <i>Interkulturelle Kompetenzen</i></p> <p>Aufgabe 2: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8, 10 – <i>Interkulturelle Kompetenzen – Progression</i></p> <p>Aufgabe 3: <i>Interkulturelle Kompetenzen – Integration von Kommunikative Kompetenzen, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit und Methodische Kompetenzen</i> (Jahrgangsstufe 10)</p>	<p>M 11: Struktur des Bereichs <i>Interkulturelle Kompetenzen</i></p> <p>M 11a: Zur Konstruktion des Bereichs und zur neuen Verbindlichkeit des interkulturellen Wissens</p> <p>M 12: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – <i>Interkulturelle Kompetenzen</i></p> <p>M 13: Kompetenzerwartungen für den Bereich <i>Interkulturelle Kompetenzen – Orientierungswissen</i> (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)</p> <p>M 14: Kompetenzerwartungen für den Bereich <i>Interkulturelle Kompetenzen – Werte, Haltungen und Einstellungen</i> (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)</p> <p>M 15: Kompetenzerwartungen für den Bereich <i>Interkulturelle Kompetenzen – Handeln in Begegnungssituationen</i> (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)</p>

	<p>M 16: <i>Interkulturelle Kompetenzen – Integration von Kommunikative Kompetenzen, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit und Methodische Kompetenzen (Jahrgangsstufe 10) – Teil 1 „Basketball Season“</i></p> <p>M 16a: <i>Interkulturelle Kompetenzen – Integration von Kommunikative Kompetenzen, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit und Methodischen Kompetenzen (Jahrgangsstufe 10) – Teil 2 „Dudley Demented“</i></p>
<p>3.3 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit</p> <p>Aufgabe 1: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – <i>Wortschatz</i></p> <p>Aufgabe 2: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – <i>Grammatik und Methodische Kompetenzen</i></p> <p>Aufgabe 3: Vergleich: <i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen</i> und Kernlehrplan – Bereiche <i>Grammatische Korrektheit</i> bzw. <i>Umgang mit Fehlern</i></p> <p>Aufgabe 4: Evaluation eines praktischen Beispiels zur Grammatikarbeit – Regelbildung und Übungsbetrieb</p>	<p>M 17: <i>Struktur des Bereichs Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit</i></p> <p>M 17a: <i>Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – Wortschatz</i></p> <p>M 18: <i>Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen – Beispiel: Spektrum sprachlicher Mittel</i></p> <p>M 18a: <i>Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen – Beispiel: Lexikalische Kompetenz</i></p> <p>M 19: <i>Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – Grammatik</i></p> <p>M 20: <i>Progression der Kompetenzerwartungen im Bereich Grammatik (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)</i></p> <p>M 21: <i>Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen – Beispiel: Grammatische Korrektheit</i></p> <p>M 22: <i>Vom Umgang mit Fehlern</i></p> <p>M 23: <i>Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – Grammatik</i></p> <p>M 24: <i>Beispiel zum grammatischen Übungsbetrieb</i></p>
<p>3.4 Methodische Kompetenzen</p> <p>Aufgabe 1: <i>Kommunikative Kompetenzen und Methodische Kompetenzen am Beispiel Sprechen und Schreiben (Jahrgangsstufe 6)</i></p> <p>Aufgabe 2: <i>Kleine Schule des Textverstehens – Hörverstehen und Leseverstehen (Jahrgangsstufe 6)</i></p> <p>Aufgabe 3: <i>Das Verhältnis von produktionsorientierten und analytisch-interpretierenden Verfahren in der Progression der methodischen Kompetenzen im Bereich Umgang mit Texten und Medien</i></p>	<p>M 25: <i>Struktur des Bereichs Methodische Kompetenzen</i></p> <p>M 26: <i>Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – Sprechen und Schreiben – Kommunikative Kompetenzen und Methodische Kompetenzen</i></p> <p>M 27: <i>Kompetenzerwartungen für den Bereich Methodische Kompetenzen – Hörverstehen und Leseverstehen (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)</i></p> <p>M 28: <i>Kompetenzerwartungen für den Bereich Methodische Kompetenzen – Umgang mit Texten und Medien (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)</i></p>
<p>4. Outputorientierung und Kompetenzstandards</p> <p>4.1 Zum Ansatz der Kernlehrpläne – Produkt und Prozess</p> <p>Aufgabe 1: Erläuterungen zur Konstruktion und Funktion der Kernlehrpläne aus der Perspektive der Lehrplanentwicklung und Schulaufsicht</p> <p>Aufgabe 2: Merkmale guter Bildungsstandards – Evaluation der Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans</p>	<p>M 29: <i>Kernlehrpläne für den Englischunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe I</i></p> <p>M 30: <i>Merkmale guter Bildungsstandards</i></p>

<p>4.2 Die Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans und die Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen</p> <p>Aufgabe 1: <i>Jumbled creative writing</i> – Rekonstruktion einer Referenzniveauskala</p> <p>Aufgabe 2: Vergleich: <i>Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen</i> und Kernlehrplan – Bereiche: Kreatives Schreiben bzw. Kreatives Schreiben / Produktionsorientierung</p> <p>Aufgabe 3: Vertiefungsaufgabe „Erziehung zur Mehrsprachigkeit: Entwicklung einer gemeinsamen Meta-Sprache“</p>	<p>M 31: <i>Die Gemeinsamen Referenzniveaus</i></p> <p>M 32: <i>Common European Framework of Reference – Jumbled creative writing</i></p> <p>M 33: <i>Common European Framework of Reference – Creative writing</i></p> <p>M 34: <i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Kreatives Schreiben</i></p> <p>M 35: <i>Vergleich Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen und Kernlehrplan – Kreatives Schreiben</i></p> <p>M 36: <i>Cadre européen commun de référence pour les langues – Écriture créative</i></p> <p>M 37: <i>Produktionsorientierter Schülertext – Extract from Johanna Debus: „Eine neue Freundin behind the door“ (Jahrgangsstufe 7)</i></p>
<p>5. Vom Kernlehrplan zum schuleigenen Lehrplan</p>	<p>M 38: Matrix: Überblick zum Themenfeld <i>At school</i></p> <p>M 38a: Matrix zum Themenschwerpunkt: <i>Visitors at our school</i>, Schulform Gesamtschule/ Gymnasium, Jahrgangsstufe 6</p> <p>M 38b: Matrix zum Themenschwerpunkt: <i>Heard it in the school yard</i>, Schulform Gesamtschule/Gymnasium, Jahrgangsstufe 6</p> <p>M 38c: Matrix zum Themenschwerpunkt: <i>Exploring the Homepage of an English school</i>, Schulform Gesamtschule/Gymnasium, Jahrgangsstufe 6</p>
<p>6. Wem gehört (eigentlich) dieser Kernlehrplan? – Einschätzung von persönlicher professioneller Teilhabe und innovativem Anspruch</p> <p>Aufgabe: Bilanz und Evaluation</p>	<p>M 39: Merkmale von Innovationen im Bildungsbereich</p>

Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Workshop-Sprache

Bei der Bearbeitung der Aufgaben *experiential learning & learning by doing*:
Spiel- und experimentierfreudige Gruppen sollten die Aufgaben auf Englisch durchführen.

Hinweise zu den Sozial- und Arbeitsformen

Die Sozial- und Arbeitsformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum etc.) werden hier nicht vorgegeben bzw. nur exemplarisch ausgeführt und sind – unter Berücksichtigung der vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen – an die Bedürfnisse der Zielgruppen anzupassen.

1. Zum komplementären Verhältnis der *Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I* (Kapitel 2) und der *Kompetenzerwartungen* (Kapitel 3)

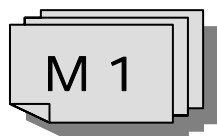
Hinweise für die Moderation

Folgende Aspekte können zu diesem Thema in der Moderation angesprochen werden:

- In Kapitel 2 werden die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I erworben haben sollen, so formuliert, dass sie für einen breiteren Leserkreis (Eltern, interessierte Öffentlichkeit, Abnehmersysteme) hinreichend konkretisiert und zugänglich sind.
- Deshalb werden die dort beschriebenen Kompetenzen nicht fachspezifisch nach den Bereichen des Faches (vgl. Kapitel 3 der Kernlehrpläne), sondern nach Lebensbereichen bzw. Domänen (vgl. GeR: 52 f.) geordnet, um den Leserinnen und Lesern den lebensweltlichen Anwendungsbezug fremdsprachlicher Kompetenzen zu verdeutlichen (*literacy* Ansatz):
 - Verwendungssituationen im Alltag
 - Verwendungssituationen in der Aus- und Weiterbildung
 - Situationen der berufsorientierten Kommunikation.

Aufgabe 1: Leseprobe und teilnehmeraktive Zuordnungsaufgabe: Vergleich der unterschiedlichen Kompetenzbeschreibungen – Erkunden der verschiedenen Perspektiven

- **Einzelarbeit:** Lesen Sie die in der Tabelle abgedruckten abschluss-/lebensweltbezogenen Beschreibungen der Kompetenzanforderungen (Sekundarabschluss I – mittlerer Schulabschluss) und ordnen Sie die entsprechenden Anforderungen jeweils den konkreten Kompetenzerwartungen in Kapitel 3 (Ende der Jahrgangsstufe 10) zu.
- **Partnerarbeit:** Diskutieren Sie die folgenden Aspekte:
 - Wie erklären sich eventuelle Leerstellen bzw. Zuordnungsprobleme?
 - Wie unterscheiden sich die abschluss-/lebensweltbezogenen Anforderungen von den Kompetenzerwartungen, die sich an den Bereichen des Faches orientieren?
 - Geben Sie eine Einschätzung der Verständlichkeit der abschluss-/lebensweltbezogenen Anforderungen für Eltern, Lernende und die interessierte Öffentlichkeit.
 - Beraten Sie, ob nach Ihrer Erfahrung die abschluss-/lebensweltbezogenen Anforderungen für Ihre Schülerinnen und Schüler erreichbar sind.



Abschluss-/lebensweltbezogene Beschreibung der Kompetenzanforderungen in Kapitel 2 und Beschreibung der Kompetenzerwartungen nach den Bereichen des Faches in Kapitel 3

Kapitel 2: Abschluss-/lebensweltbezogene Beschreibung der Kompetenzanforderungen	Kapitel 3: Kompetenzen nach den Bereichen des Faches
<p>Sie können sich in Englisch verständigen und diese Fähigkeit für die persönliche Lebensgestaltung im Alltag einsetzen.</p> <p>Sie können Informationsangebote nutzen, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auskünfte zu Fahrplänen einholen, Reservierungen vornehmen, in Zeitungen oder Zeitschriften gezielt nach konkreten Informationen (z. B. Kinoprogrammen) suchen • deutlich gesprochenen Berichten in Rundfunk und Fernsehen zu vertrauten Themen sowie klar strukturierten Internet-Angeboten wichtige Informationen entnehmen • einfache technische Informationen verstehen (z. B. Bedienungsanleitungen für Geräte des täglichen Gebrauchs). <p>Sie können Kontakte herstellen, aufrechterhalten und vertiefen, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontakte zu Gesprächspartnerinnen und -partnern herstellen durch Begrüßung, Abschied, Sich-Vorstellen, Sich-Bedanken • höflich Überzeugungen, Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken • Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren. 	

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 14.

Aufgabe 2: Komplementarität der Kompetenzbeschreibungen

Inwiefern ergänzen sich die abschluss-/lebensweltbezogenen Anforderungen (in Kapitel 2) und die nach den Bereichen des Faches gegliederten Kompetenzerwartungen (in Kapitel 3), und zwar bezogen auf:

- die Planung und Evaluation von Unterricht
- die Beratung von Schülerinnen und Schülern
- die Beratung von Eltern?

2. Die Bereiche des Faches im Überblick

Hinweise für die Moderation

Folgende Aspekte der Bereichsstruktur können in diesem Teil der Moderation hervorgehoben werden:

- Der Kernlehrplan enthält die aus den Lehrplänen für die Sekundarstufe I und II bekannten und bewährten Komponenten des fremdsprachlichen Lehrgangs nach den vertrauten Anforderungsbereichen des Faches: *Kommunikative Kompetenzen*, *Interkulturelle Kompetenzen*, *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit* und *Methodische Kompetenzen*.
- Zum Zusammenspiel der Bereiche:
 - Der Bereich *Interkulturelle Kompetenzen* ist ein eigenständiger und verbindlicher Anforderungsbereich des Kompetenzerwerbs in seinen drei Komponenten: *Orientierungswissen*, *Werte, Haltungen und Einstellungen* sowie *Handeln in Begegnungssituationen*; gleichzeitig werden hier im Bereich *Orientierungswissen* die verbindlichen Themen und Inhalte des soziokulturellen Wissens für die Konstruktion von Unterrichtsreihen und konkrete Lernsituationen ausgewiesen, in denen kommunikative Kompetenzen, sprachliche Mittel sowie methodische Kompetenzen eingeübt und angewendet werden (siehe im Detail zur Strukturierung des Bereichs *Interkulturelle Kompetenzen* M 11 und M 11a).
 - *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit* wird zwar als gesonderter Bereich ausgewiesen, ist aber stets dem Bereich *Kommunikative Kompetenzen* funktional zugeordnet, da sprachliche Mittel in der Regel bezogen auf mündliche oder schriftliche kommunikative Kompetenzen und Verwendungssituationen thematisiert, reflektiert und geübt werden.
 - Im Bereich *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit* orientiert sich der Kernlehrplan an dem Verständnis sprachlicher Korrektheit, wie es in den Referenzniveaus des GeR zu den sprachlichen Kompetenzen konkretisiert worden ist (GeR: 110 ff.): Beim Erwerb und in der Verwendung einer Fremdsprache ist auf allen Niveaustufen mit Fehlern zu rechnen, Fehler sind ein integraler Bestandteil des Lernens und können beim entsprechenden Umgang mit Fehlern und Fehlerkorrektur ein erhebliches Lernpotential beinhalten (Lern- und Leistungssituationen trennen).
 - Der Bereich *Methodische Kompetenzen* ist wegen der Bedeutung des selbstständigen und kooperativen Arbeitens sowie des expliziten Methodenerwerbs und Methodentrainings als ein eigenständiger Anforderungsbereich ausgewiesen. Hier werden Strategien, Lern- und Arbeitstechniken sowie Fachmethoden beschrieben, die in den anderen drei Bereichen des Faches – *Kommunikative Kompetenzen*, *Interkulturelle Kompetenzen* sowie *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit* – entwickelt, geübt und angewendet werden: Methodentraining im Fremdsprachenunterricht scheint – aktuellen empirischen Untersuchungen zufolge – dann am wirksamsten zu sein, wenn es situationsbezogen, bei der Bearbeitung einer konkreten Aufgabe und nicht isoliert als gesondertes Methodentraining stattfindet.



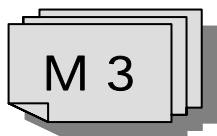
Struktur der Bereiche des Faches im Überblick

	<i>Kommunikative Kompetenzen</i>	
<i>Interkulturelle Kompetenzen</i>	Unterrichtsvorhaben	<i>Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit</i>
	<i>Methodische Kompetenzen</i>	

Vgl. hierzu: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 21.

Aufgabe: „Two Brothers“ – *Collective storytelling* – Einordnung einer Erzählaufgabe in die Bereiche des Faches

- Die Moderatorin bzw. der Moderator liest den Rahmen der Erzählung vor und schließt die kursiv gedruckte Aufgabe an. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickeln so die Geschichte weiter.
- **Einzelarbeit:** Schätzen Sie den Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe ein – für Sie als Teilnehmerin bzw. Teilnehmer und/oder bezogen auf Lerngruppen der Sekundarstufe I.
- **Arbeitsteilige Gruppenarbeit:** Vier Kleingruppen untersuchen diese Aufgabe arbeitsteilig bezogen auf die Kompetenzerwartungen der verschiedenen Bereiche des Faches. Je nach Spiel-/Experimentierfreude der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergeben sich folgende Optionen:
 - **Option 1:** Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickeln – allerdings ohne direkten Bezug zu den Kompetenzerwartungen in den Kernlehrplänen – freie Formulierungen der Anforderungen und tragen sie in das obige Schaubild für ihren jeweiligen Bereich ein.
 - **Option 2:** Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entscheiden sich, die Aufgabe einer bestimmten Jahrgangsstufeneinheit (z. B. 7/8 oder 9/10) zuzuordnen, und sammeln für ihren Bereich die entsprechenden Kompetenzerwartungen im Schaubild.
- **Plenum:** Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse und beraten das Zusammenspiel der vier Kompetenzbereiche.



„Two Brothers“ – collective storytelling / working with text skeletons

A mother left her two young sons alone in the hut while she went to market.

Describe the hut.

When she was away, raiders attacked the village and carried the boys off into slavery.

Describe the leader of the raiders.

The boys are sold to different masters, but promise each other that whichever finds freedom first will buy the other. The first son is lucky: he gets a good master and learns a trade. Eventually he buys his freedom.

Describe the first brother's master.

The second is sold to a bad master. He becomes ill, and at last becomes his own brother's slave. His brother does not recognise him, and ill-treats him.

Describe the ill-treatment.

The slave makes friends with his brother's little daughter. She brings him food from her own plate. He tells her his story.

Tell the story the slave told.

The first brother notices his daughter slipping away to the slave quarters.

Finish the story.

Entnommen aus: John Morgan / Mario Rinaluceri / Penny Ur (Hrsg.) (1983), *One Upon a Time*, Cambridge, S. 65.

3. Die Bereiche des Faches im Einzelnen

3.1 Kommunikative Kompetenzen

Struktur des Bereichs Kommunikative Kompetenzen



Kommunikative Kompetenzen
• Hörverstehen/Hör-Sehverstehen
• Sprechen <ul style="list-style-type: none"> – an Gesprächen teilnehmen – zusammenhängendes Sprechen
• Leseverstehen
• Schreiben
• Sprachmittlung

Hinweise für die Moderation

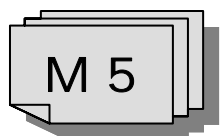
Folgende Aspekte können in diesem Teil der Moderation akzentuiert werden:

- Der Bereich *Kommunikative Kompetenzen* umfasst fünf Anforderungsbereiche.
- Mündliche und schriftliche Kompetenzen sind gleichbedeutend, d. h. werden situiert und systematisch entwickelt, geübt und evaluiert.
- Im Alltag der Sprachverwendung und des Unterrichts treten die kommunikativen Kompetenzen in vielfältigen Kombinationen auf – *Lesen und Schreiben, Sprechen und Hören* etc. Die isolierte Darstellung der Kompetenzen macht dies nicht hinreichend deutlich.
- Der Bereich *Sprachmittlung* erfährt durch den Ausweis als eigener Kompetenzbereich im Kernlehrplan eine Aufwertung.

In den folgenden Aufgaben können Sie mit Ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern beispielhaft erproben, wie die Aspekte Aufgabenstellung, Materialauswahl und Leistungsmessung in Ihrem Unterricht durch die Indikatoren aus den Anforderungsbereichen *Hör- und Hör-Sehverstehen, Sprechen* und *Sprachmittlung* der Kernlehrpläne gespiegelt werden.

Aufgabe 1: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – Sprechen

- **Einzelarbeit:** Lesen Sie die Kompetenzerwartungen für den Bereich *Sprechen* durch.
- **Partnerarbeit:** Wählen Sie einen Indikator aus und konkretisieren Sie ihn durch Beispiele für typische Aufgabenstellungen, Materialien aus Ihrem Unterricht.
- Entwickeln Sie zu einem Indikator eine Aufgabe zur Leistungsfeststellung (Diagnose, Leistungsbeurteilung – sonstige Mitarbeit).

**Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – Sprechen*****Sprechen: an Gesprächen teilnehmen***

Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen Alltagssituationen und vertrauten Gesprächssituationen verständigen.

Sie können

- am *classroom discourse* aktiv teilnehmen (u. a. einfache Beschreibungen, Erklärungen, Anweisungen)
- in Rollenspielen einfache Situationen erproben
- auf einfache Sprechanlässe reagieren und einfache Sprechsituationen bewältigen (u. a. Begrüßungs- und Abschiedsformeln verwenden, Informationen austauschen, Auskünfte einholen und geben, sich und andere vorstellen).

Sprechen: zusammenhängendes Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen thematischen Zusammenhängen nach Vorbereitung zusammenhängend mitteilen, d. h. beschreiben, berichten und erzählen.

Sie können

- unter Nutzung von sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln über Lehrbuchtexte sprechen und Arbeitsergebnisse vorstellen
- sich selbst, ihre Familie, Freunde, Hobbys vorstellen und in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und erzählen
- einfache Texte (u. a. Lieder, Gedichte, kurze Geschichten) darstellend laut lesen und vortragen.

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 23 – 24.

Aufgabe 2: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – Hörverstehen und Hör-Sehverstehen

- **Einzelarbeit:** Lesen Sie die Kompetenzerwartungen für den Bereich *Hörverstehen und Hör-Sehverstehen* durch.
- **Partnerarbeit:** Wählen Sie einen Indikator aus und konkretisieren Sie ihn durch Beispiele für typische Aufgabenstellungen, Materialien aus Ihrem Unterricht.
- Entwickeln Sie zu einem Indikator eine Aufgabe zur Leistungsfeststellung (Diagnose, Leistungsbeurteilung – sonstige Mitarbeit).
- Bearbeiten Sie die Aufgaben zu M 7: *African Folk Tale*
- Evaluieren Sie die Beispielaufgabe unter den folgenden Gesichtspunkten:
 - Bezug zu den Kompetenzerwartungen (vgl. M 5)
 - Text- und Aufgabenschwierigkeit
 - Notwendigkeit, das Hörverstehen durch kontextualisierte Semantisierung von unbekanntem Wortschatz zu entlasten (vgl. die *Annotations*)
 - Eignung der Aufgabe als Instrument zur Leistungsfeststellung (Diagnose und Leistungsbeurteilung).

Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – Hörverstehen und Hör-Sehverstehen



Hörverstehen und Hör-Sehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können Äußerungen und Hörtexten bzw. Hör-Sehtexten – auch mit einfach erkennbaren Aussprachevarianten – wichtige Informationen entnehmen, wenn deutlich gesprochen wird. Die Texte sind jugendgemäß und problemorientiert.

Sie können

- darstellenden, argumentativen und narrativen Beiträgen im Unterricht folgen
- einfachen darstellenden, narrativen und dramatischen Radio- und Filmausschnitten (u. a. Videoclips, Werbetexten, Wetterberichten) wichtige Informationen entnehmen (u. a. zu Thema, Figuren, Handlungsverlauf)
- einer Unterhaltung die Hauptinformationen entnehmen (u. a. Thema, Aussagen unterschiedlicher Sprecher).

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen S. 29.



African Folk Tale

David Rabe: "A tale told by Muktananda"

A man weary of trying to understand his life went into the forest to rest and think, and after walking for a while, he sat beneath a tree in the shade. "How quiet," he thought. "This is such a lovely place. It would be so nice to live here. I wish I had a house in this place."

Because the man had no idea that the tree under which he had seated himself was the Wishing Tree, he was amazed when a grand and spacious house rose up around him. "What a beautiful house," he thought. "What a perfect house I have. How happy I would be if only I was not alone. I wish I had a wonderful woman to be my companion." The woman who sat beside him was loving and tender and beautiful. The man embraced her, and, loving her, he longed to treat her well. "I wish we had something to eat," he thought. The arrival of servants with food was instantaneous, the food varied and delectable and still steaming. Yet as the man ate, he began to worry. "When I first came here," he thought, "none of this was here. No house, no woman to love me, no food. What is this place? Is this an evil place? Is there a demon here?"

[Stop here]

And of course the demon was fierce and horrible, scorched and wild, standing in front of the man, shrieking at him. "Oh, he's going to eat me," thought the man.

And the demon ate him.

(225 words)

Annotations:

- | | |
|---|---|
| • <i>weary</i> : tired | • <i>steaming</i> : very hot, boiling water gives off steam |
| • <i>amazed</i> : surprised | • <i>evil</i> : bad, awful, wrong, harmful |
| • <i>spacious</i> : roomy, large, great | • <i>demon</i> : devil, monster, evil spirit |
| • <i>embrace</i> : hold a person closely in the arms | • <i>fierce</i> : wild, aggressive, uncontrolled, violent |
| • <i>instantaneous</i> : in a second, at once | • <i>scorched</i> : burned and blackened |
| • <i>varied</i> : a lot of different aspects, styles | • <i>shriek</i> : cry, scream, shout in a very shrill voice |
| • <i>delectable</i> : delightful, pleasant, very nice | |

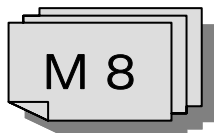
Entnommen aus: David Rabe (1987), *Goose and Tomtom*, San Antonio, Texas.

Listening tasks:

- 1) Listen to the story three times.
 - During the first presentation you just tune in to the atmosphere and get the general idea of the story.
 - During and after the second and third presentation take notes on the following points
 - setting: time / place
 - the main character
 - the story line.
- 2) Develop an ending for the story.
- 3) Pair work: Compare your endings.
- 4) Listen to the original ending and compare.

**Aufgabe 3: Progression im Bereich *Sprechen: zusammenhängendes Sprechen***

- **Einzelarbeit:** Studieren Sie die Progression der Kompetenzerwartungen.
- **Partnerarbeit:** Untersuchen Sie die Progression von Jahrgangsstufe 6 bis 10 auf zwei Ebenen:
 - Verfolgen Sie die Entwicklung der Deskriptoren.
 - Verfolgen Sie die Entwicklung eines Indikators – z. B. mündliche Präsentation.
- **Plenum:** Diskutieren Sie die Progression in diesem Bereich der Kompetenzerwartungen unter folgenden Aspekten:
 - kumulatives Lernen
 - Erreichbarkeit der Kompetenzerwartungen
 - Veränderungen in der Aufgabenauswahl, Aufgabenkombination und im Übungsbetrieb des Unterrichts.



Kompetenzerwartungen für den Bereich *Sprechen: Zusammenhängendes Sprechen* (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)

	<p>Jgst. 10 Die Schülerinnen und Schüler können zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themen von gesellschaftlicher Bedeutung zusammenhängend sprechen, d. h. beschreiben, darstellen, berichten, erzählen, zusammenfassen und bewerten. Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsergebnisse darstellen und Kurzreferate halten; dabei können sie ein einfaches Gliederungsschema (Einleitung, Durchführung, Schluss) verwenden, Elemente visueller bzw. mediengerechter Unterstützung einsetzen und frei bzw. gestützt durch Notizen vortragen • den Inhalt von längeren Texten oder Filmpassagen zusammenfassen und eine eigene Meinung dazu vertreten • eine Geschichte unter Berücksichtigung von Anfang, Hauptteil, Schluss, <i>setting</i>, <i>atmosphere</i> erzählen. 	
	<p>Jgst. 8 Die Schülerinnen und Schüler können zusammenhängend sach- und problemorientiert zu vertrauten Themen sprechen und eigene Standpunkte bzw. Wertungen einbringen. Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • einfache Texte angemessen wiedergeben bzw. gestaltend vortragen (u. a. Geschichten, Gedichte) • zu Themen, die im Unterricht behandelt werden, auch persönlich wertend sprechen • in kurzen Präsentationen Arbeitsergebnisse unter Verwendung von einfachen visuellen Hilfsmitteln oder Notizen vorstellen • den Inhalt von Texten und Filmsequenzen wiedergeben und persönlich werten. 	
<p>Jgst. 6 Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen thematischen Zusammenhängen nach Vorbereitung zusammenhängend mitteilen, d. h. beschreiben, berichten und erzählen. Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • unter Nutzung von sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln über Lehrbuchtexte sprechen und Arbeitsergebnisse vorstellen • sich selbst, ihre Familie, Freunde, Hobbys vorstellen und in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und erzählen • einfache Texte (u. a. Lieder, Gedichte, kurze Geschichten) darstellend laut lesen und vortragen. 		

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 24, 29, 30, 36.

**Aufgabe 4: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8, 10 – Sprachmittlung**

- **Einzel- und Partnerarbeit:** Wählen Sie jeweils einen Indikator aus den Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 aus und konkretisieren Sie ihn durch eine Aufgabenstellung in Anlehnung an das an Ihrer Schule eingeführte Lehrwerk bzw. aus Ihrer Unterrichtspraxis in diesem Aufgabenbereich.
- **Plenum:** Führen Sie ein Brainstorming zu den Konsequenzen für die standardorientierte Unterrichtsentwicklung in diesem Kompetenzbereich – mögliche Aufgabentypen etc. – durch.

M 9

Kompetenzerwartungen für den Bereich Sprachmittlung (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)

	<p>Jgst. 8 Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen Begegnungssituationen mündliche und schriftliche Äußerungen bzw. Texte über vertraute thematische Zusammenhänge in der jeweils anderen Sprache so wiedergeben, dass ein allgemeines Verständnis gesichert ist. Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • aus kurzen englischsprachigen Gebrauchstexten (u. a. Aushängen, Warnhinweisen) die Kernaussage erschließen und auf Deutsch sinngemäß wiedergeben • englischsprachige mündliche Informationen (u. a. Telefonansagen, Dialogteile) auf Deutsch wiedergeben • auf Deutsch gegebene Informationen in bekanntem Kontext und in geübtem Textformat auf Englisch wiedergeben (u. a. Briefe, Telefonansagen). 	<p>Jgst. 10 Die Schülerinnen und Schüler können in Alltags- und Begegnungssituationen schriftliche und mündliche Äußerungen bzw. Texte in der jeweils anderen Sprache so wiedergeben, dass ein durchgängiges Verständnis gesichert ist. Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • als Mittler zwischen deutsch- und englischsprachigen Sprecherinnen und Sprechern aus einem Alltagsgespräch Informationen erschließen und in der jeweils anderen Sprache sinngemäß wiedergeben • den Inhalt von einfachen Sach- und Gebrauchstexten (u. a. Telefonnotizen, Speisekarten, Bedienungsanleitungen, Berichte) in der jeweils anderen Sprache sinngemäß wiedergeben, sofern die Zusammenhänge ihnen vertraut sind.
<p>Jgst. 6 Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten Alltagssituationen Äußerungen in der jeweils anderen Sprache so wiedergeben, dass ein allgemeines Verständnis gesichert ist. Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • in einfachen, im Rollenspiel simulierten Anwendungssituationen Äußerungen verstehen und in der jeweils anderen Sprache das Wichtigste wiedergeben bzw. erklären • in realen Begegnungssituationen einfache Informationen (u. a. einfache Anweisungen und Auskünfte) in der jeweils anderen Sprache zusammenfassen. 		

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 25, 30 – 31, 37.

Aufgabe 5: Evaluation einer Aufgabe zum Bereich *Sprachmittlung* (Jahrgangsstufe 8)

- Einzel-/Partnerarbeit:
 - Lesen und bearbeiten Sie die Aufgaben zum Beispiel *Glossary of text messages, e-mail, chat abbreviations*.
 - Ordnen Sie die Aufgaben den Kompetenzerwartungen in den Bereichen *Kommunikative, Interkulturelle* und *Methodische Kompetenzen* zu.
- **Plenum:** Schätzen Sie den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ein und beraten Sie, wie der Unterricht solche Aufgaben vorbereiten kann.

Beispiel (1) für eine Aufgabe zum Bereich *Sprachmittlung* (Ende Jahrgangsstufe 8)**Tasks:**

In an international e-mail project on youth culture you are exchanging lists of popular abbreviations in text messages, chat room or e-mail communication. On the next page you have the English list that you received from your friends abroad and the German list that you are sending.

- 1) Have a look at the two grids and then choose six items from each list that you find interesting.
- 2) English list:
 - Give a German paraphrase of the English meaning in order to give your partners some idea of what the phrase could sound like in German.
 - Write a short English comment: explain what you find interesting and why.
- 3) German list:
 - Give an English paraphrase of the German meaning for you to get the taste of what the phrase might sound like in the foreign language.
 - Write a short English comment: explain what you find interesting and why.

1) Glossary of text messages, e-mail, chat abbreviations: English / German

Abbreviation	Meaning	German paraphrase	Short comment
ASAP	As soon as possible		
B4N	Bye for now		
BRB	Be right back		
CUL	See you later		
F2F	Face to face		
GTG	Got to go		
IMO	In my opinion		
HF	Have fun		
LOL	Laughing out loud		
LYLAS	Love ya like a sister		
MUSM	Miss you so much		
NP	No problem		
NRN	No reply necessary		
OMG	Oh my God		
POS	Parent over shoulder		
ROFL	Rolling on the floor laughing		
TIA	Thanks in advance		
WAM	Wait a minute		
WU?	What's up?		
YBS	You'll be sorry		
YW	You're welcome		

Quelle unbekannt.

2) Glossary of SMS, e-mail, chat abbreviations: German / English

Abbreviation	Meaning	English paraphrase	Short comment
8UNG	Achtung		
AKLA	alles klar		
AS	antworte schnell		
BDI	brauche dich		
BMVL	biege mich vor Lachen		
BSE	bin so einsam		
DAD	denke an dich		
DAM	denk' an mich		
DG	dumm gelaufen		
DN	du nervst		
FF	Fortsetzung folgt		
GLG	ganz liebe Grüße		
GN8	Gute Nacht		
JON	jetzt oder nie		
KSLM	kein Schwein liebt mich		
QK	Quatschkopf		

Quelle unbekannt.

Beispiel (2) für eine Aufgabe zum Bereich *Sprachmittlung* (Jahrgangsstufe 8)

M 10a

The following text is taken from the youth magazine 'Smash Hits'.
 It shows dance moves presented by 'Atomic Kitten'.

Tasks:

- Have a look at the pages with the 32 dance moves.
- Then choose 6 of these moves and explain them to your classmates in German.
- Prepare a short oral and – if you like – visual presentation.

★ START DANCING WHENE Jenny has stroked her snazzy new hairdo.

Begin each move as you sing the bolded-up lyric

DANCE MOVES MADE EASY

STEP 1 Cross your right foot in front of your left and raise your right shoulder while lowering your left

STEP 2 Now cross your left foot in front of your right and raise your left shoulder

STEP 3 Repeat Step One but open your hands out so your palms face forward

STEP 4 Without the stepping now, raise your right shoulder before...

STEP 5 ... raising your left shoulder

STEP 6 Step to the left and throw your right hand out to the right at waist height

STEP 7 Turn your head to face the right

STEP 8 Now look to the left and throw your hands out to the left at waist height

SING! Do you **know** when you **go** and you **give** it **all a—** **—way** I'll be **there** for you

STEP 9 Turn to face the left

STEP 10 Kick your right foot out in front of you and swing your left arm up at the same time

STEP 11 Begin raising your left arm up as high as you can and begin to turn anti-clockwise

STEP 12 Once you are facing to the right... your arm should be at its highest point

STEP 13 Bring your arm down the front of your body, palm touching all the way

STEP 14 Turn to the front and swing your left arm out to the left

STEP 15 Clench your fists in front of your chest and begin rolling them

STEP 16 And keep rolling them and raising them until they're above your head

SING! **care** for you **love** you **every day** **oh** **baby** **And** do you **feel the same** for

HOGGING THE HITS

Dance like... **ATOMIC KITTEN** in *If You Come To Me*

PART 1
 Jenny, Tash and Liz have their dancing shoes on again (but not much else) in their new video. We suggest you wear a bit more...

CONTINUES OVER..

DANCE MOVES MADE EASY

STEP 17 Turn to the left with your hands clenched in front of you

STEP 18 Roll your fists in front of you while leaning to the right

STEP 19 Now repeat the move while leaning to your left

STEP 20 Turn to the front and place your fingers on your chest

STEP 21 Run your fingers down your body until they reach the top of your thighs

STEP 22 Throw your hands out to either side of your body and swing your hips to the right

STEP 23 Swing your hips to the left

STEP 24 Now rotate your hips from left to right rather than swing from left to right

STEP 25 Swing your hips again

STEP 26 At the end of the swing from left to right, cross your arms in front of you

STEP 27 Throw your arms out to the side, palms facing down

STEP 28 Turn to your left and place your right hand on the left side of your chest

STEP 29 Keeping your hand in the same place, roll your shoulders forward and bend your knees. Repeat this movement twice while lowering yourself

STEP 30 Turn to face the front, stand up straight, legs a shoulder width apart, and point to the front

STEP 31 Reach over your head and place your right hand on the left side of your head

STEP 32 Throw your right hand out to the right, palm down

SING!

me Any day you're away and I feel a little low I would cry for you Die for

HOGGING THE HITS

you Just to let you know oh ba— —by If you come to me you know I'll make it right

Dance like E

ATOMIC KITTEN

in If You Come To Me

PART 2

20

Quelle unbekannt

3.2 Interkulturelle Kompetenzen

Struktur des Bereichs *Interkulturelle Kompetenzen*



<i>Interkulturelle Kompetenzen</i>
<ul style="list-style-type: none">• Orientierungswissen<ul style="list-style-type: none">– persönliche Lebensgestaltung– Ausbildung/Schule– Teilhabe am gesellschaftlichen Leben– Berufsorientierung
<ul style="list-style-type: none">• Werte, Haltungen und Einstellungen
<ul style="list-style-type: none">• Handeln in Begegnungssituationen

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 21.



Hinweise für die Moderation

Folgende Aspekte können zu diesem Thema in der Moderation thematisiert werden:

- Der Bereich *Interkulturelle Kompetenzen*¹ bietet ein übergreifendes Konzept interkultureller Handlungsfähigkeit.
- Der Erwerb kommunikativer und methodischer Kompetenzen sowie der Erwerb sprachbezogenen Wissens sind auf dieses Konzept interkultureller Handlungsfähigkeit bezogen.
- Der Bereich *Interkulturelle Kompetenzen* ist neu strukturiert in die Komponenten:
 - Orientierungswissen
 - Werte, Haltungen und Einstellungen
 - Handeln in Begegnungssituationen.
- Der inhaltliche Kern des fremdsprachlichen Kompetenzerwerbs in diesen drei Bereichen wird verbindlich formuliert.

¹ Eine ausführliche Darstellung der Konstruktion des Bereichs *Interkulturelle Kompetenzen* und der neuen Verbindlichkeit des interkulturellen Wissens findet sich in Material M 11a.

Zur Konstruktion des Bereichs und zur neuen Verbindlichkeit des interkulturellen Wissens

**M 11a**

Der Anforderungsbereich „Interkulturelle Kompetenzen“ ist aus meiner Sicht, betrachtet man beispielsweise die Lehrplanentwicklung in den Fremdsprachen der 90er Jahre (MSWF 1993 und MSWWF 1999), nun zum ersten Mal klar strukturiert in die drei Komponenten des Orientierungswissens, der Werterziehung/Identitätsbildung sowie der Begegnungskompetenz. Durch den Ausweis dieser Komponenten kann bei den Lehrenden wie bei den Lernenden ein Bild der Systematik in diesem Bereich entstehen, das die Arbeit in diesem höchst komplexen, wenn nicht unübersichtlichen Feld bezogen auf die Konstruktion von Lernarrangements und den Kompetenzerwerb befördert. Interkulturelles Lernen ist nicht länger eine nebulöse Formel in Multikulturalismus-, Migrations- und Differenz- bzw. Fremdheitsdiskursen, sondern tritt mit einer neuen Klarheit und Verbindlichkeit auf: Der Erwerb kommunikativer, linguistischer und methodischer Kompetenzen ist bezogen auf ein übergreifendes Konzept interkultureller Handlungsfähigkeit, welche im Anforderungsbereich der interkulturellen Kompetenzen systematisch entfaltet wird. Dies entkräftet nicht nur den gängigen Technokratievorwurf in der Debatte um Chancen und Risiken einer Orientierung am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – vgl. Schwerdtfeger und ihre reizvolle Polemik zur McDonaldisierung des Fremdsprachenlernens (2003: 177), es formuliert verbindlich den inhaltlichen Kern des fremdsprachlichen Kompetenzerwerbs in den Bereichen des Orientierungswissens, der Wert- und Identitätsbildung und der Begegnungskompetenz.

Auch in den Teilbereichen der Kompetenzerwartungen gibt es eine neue Transparenz. Lehrende und Lernende finden Orientierung in der Komponente des soziokulturellen Wissens, welches bislang etwa in der EPA (2002) nach der Klafkschen Taxonomie dargestellt wurde:

1.2 Interkulturelle Kompetenzen

1.2.1 Fachbezogene soziokulturelle Themen und Inhalte:

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über gesicherte Kenntnisse bezogen auf die globale Vielfalt anglophoner Kulturen über Großbritannien und die USA hinaus, unter Berücksichtigung geographischer, geschichtlicher, sozialer, politischer, wirtschaftlicher und kultureller Aspekte in exemplarischer Auseinandersetzung mit

- Situations- und Themenfeldern des Alltags,
- Themen und Problemen von Heranwachsenden,
- öffentlichem Leben bzw. dem gesellschaftlichen und historischen Kontext der Bezugskulturen,
- Themen und Inhalten von globaler Bedeutung.

Der Behandlung von Literatur, exemplarischen Werken der darstellenden Kunst, Filmen usw. kommt für das interkulturelle Lernen eine besondere Bedeutung zu als Zugang zu unterschiedlichen universellen bzw. kulturspezifischen Sichtweisen. (S. 6)

Die neue Orientierung an Lebensbereichen (Domänen) hat m. E. den Vorzug, soziokulturelles Wissen explizit und pragmatisch auf fremdsprachliche Verwendungssituationen zu beziehen – den privaten, den öffentlichen, den beruflichen Bereich sowie den Bildungsbereich (vgl. GeR 2001: 52f., 103f.). Macht man den Lernenden diese Systematik bewusst, verliert die soziokulturelle Wissenskomponente ihre Unübersichtlichkeit und Beliebigkeit angesichts der potenziellen Unendlichkeit von Themen und Progressionen über den Verlauf des mehrjährigen Lehrgangs können deutlich akzentuiert werden.

Hier die thematischen Progressionslinien auf einen Blick: (KLP Gymn. Sek. I: 2004: 22)

Persönliche Lebensgestaltung:

- Jgst. 6 Familie, Freunde, tägliches Leben und Tagesabläufe, Freizeit
- Jgst. 8 Freundschaft, Leben in der *peer group*, Musik, Sport, Medien in der Freizeitgestaltung
- Jgst. 10 Partnerschaft, Beziehungen zwischen den Geschlechtern (*gender*), Jugendkulturen

Ausbildung/Schule:

- Jgst. 6 Schule und Schulalltag in Großbritannien oder Irland
- Jgst. 8 Aspekte des schulischen Lernbetriebs in den USA oder Australien
- Jgst. 10 Schule in einem weiteren englischsprachigen Land (u. a. Indien, Südafrika)

Teilhabe am gesellschaftlichen Leben:

- Jgst. 6 Feste und Traditionen, exemplarische historische Persönlichkeiten und Ereignisse, Reisen, Einblicke in altersgemäße aktuelle kulturelle Ereignisse (u. a. Musik, Sport)
- Jgst. 8 Umwelt und technischer Fortschritt, nationale und regionale Identität am Beispiel einer Region in Großbritannien oder den USA, Migration – auch in historischer Perspektive, Einblicke in aktuelle kulturelle Ereignisse (u. a. Musik, Fernsehen)
- Jgst. 10 Einblicke in die politischen Systeme der USA und Großbritannien, Demokratie und Menschenrechte, Kooperation und Konkurrenz – nationale, internationale und globale Interessen und Konflikte, Sprache und sprachlicher Wandel, Chancen und Risiken der Informationstechnologie, Einblicke in aktuelle kulturelle Ereignisse (u. a. Literatur, Film)

Berufsorientierung:

- Jgst. 6 Bedeutung von Arbeit im Leben der eigenen Familie und der von Freunden
- Jgst. 8 Kinderrechte und Kinderarbeit
- Jgst. 10 Berufliche Interessenprofile, Bewerbungen

Im Bereich der „Werte, Haltungen und Einstellungen“ wird ebenfalls ein Versuch der Systematisierung der Kompetenzerwartungen unternommen. Es wird unterschieden nach grundlegenden Kompetenzen des vergleichenden Beschreibens, Erläuterns und Bewertens von sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie nach fachmethodischen Kompetenzen des Perspektivwechsels in den Teilkompetenzen produktionsorientierter und analytisch-interpretierender Zugänge. Somit erhält auch der Bereich der Werterziehung eine deutliche und transparente fachmethodische Struktur und Verbindlichkeit. Die Verpflichtung des Fremdsprachenunterrichts auf Multiperspektivität wird verknüpft mit dem Ausweis des Perspektivwechsels als Verfahren der Erkundung unterschiedlicher – eigener und fremder – Sichtweisen.

In der dritten Komponente interkultureller Kompetenzen wird im Bereich „Handeln in Begegnungssituationen“ unterschieden nach Teilkompetenzen bezogen auf interkulturelle Kommunikation in altersgemäßen Begegnungssituationen bei Kontakten mit und ohne Reisen (z. B. Höflichkeitskonventionen) sowie auf die thematische Dimension interkultureller Kommunikation – hier mit dem Schwerpunkt der Antizipation, Vermeidung und Reparatur in der Bewältigung von interkulturell schwierigen und problematischen Themen.

Insgesamt liegt zum derzeitigen Stand der Entwicklung interkultureller Kompetenzerwartungen eine artikulierte und transparente Bereichsstruktur vor, die es gestattet, Lernbewusstheit bezüglich der Bedeutung der einzelnen Komponenten und ihres Zusammenspiels zu entwickeln und Unterrichtsthemen in dieser Bereichsstruktur für den systematischen Kompetenzerwerb zu erschließen und zu entfalten.“

Entnommen aus: Edgar Otten: „Eine Zwischenbilanz zum curricularen Stand des interkulturellen Lernens und der Erziehung zur Mehrsprachigkeit“; in H.L. Krechel et al. (Hrsg.), *Mehrsprachige Module*, Tübingen, erscheint 2005.

Aufgabe 1: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – *Interkulturelle Kompetenzen*

- **Partnerarbeit:** Untersuchen Sie das Zusammenwirken der drei Teilbereiche ***Orientierungswissen, Werte, Haltungen, Einstellungen, Handeln in Begegnungssituationen***. Beraten Sie, ob es sinnvoll und möglich ist, den Schülerinnen und Schülern die Struktur dieses Bereiches bewusst zu machen – beispielsweise, dass sie Kenntnisse in den vier Domänen des Lebensweltbezugs (Persönliche Lebensgestaltung, Ausbildung/Schule, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, Berufsorientierung) erwerben.
- **Partnerarbeit:** Wählen Sie einen Bereich aus dem Teilbereich *Orientierungswissen* und prüfen Sie, wie das an Ihrer Schule eingeführte Lehrwerk dieses Thema entfaltet. Beachten Sie folgende Aspekte:
 - inhaltlich-thematische Kompatibilität
 - Entfaltung der Bereiche *Werte, Haltungen und Einstellungen* und *Handeln in Begegnungssituationen*
 - mögliche Konsequenzen für die Entwicklung eines schulinternen Lehrplans.
- Untersuchen Sie die exemplarische Matrix für das standardorientierte Schwerpunktvorhaben *At school* mit den Unterrichtsbausteinen *Visitors at our school, Heard it in the schoolyard, Homepage for an English school* (M 38 – M 38c) unter den folgenden Aspekten:
 - Machbarkeit in Hinblick auf das eingeführte Lehrwerk
 - Berücksichtigung der Bereiche des interkulturellen Lernens
 - Integration der Kompetenzerwartungen aus den Bereichen *Kommunikative Kompetenzen, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit, Methodische Kompetenzen*
 - Veränderungen für den eigenen Unterricht
 - Konsequenzen für die schulinterne Lehrplanentwicklung.



Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – *Interkulturelle Kompetenzen*

Interkulturelle Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können den Alltag englischsprachiger Umgebungen erkunden und die gewonnenen Erkenntnisse mit der eigenen Lebenswelt vergleichen. Sie haben im Umgang mit Texten und Medien sowie durch persönliche Kontakte interkulturelle Erfahrungen gemacht.

Orientierungswissen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein grundlegendes Orientierungswissen zu folgenden Themenfeldern:

- **Persönliche Lebensgestaltung:** Familie, Freunde, tägliches Leben und Tagesabläufe, Freizeit – Einblicke in das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in Großbritannien oder Irland
- **Ausbildung/Schule:** Aspekte des Schulalltags einer Schule in Großbritannien oder Irland, Schule und schulisches Umfeld – Fächer, Stundenplan, Tagesablauf
- **Teilhabe am gesellschaftlichen Leben:** Feste und Traditionen, exemplarische historisch oder kulturell wichtige Persönlichkeiten und Ereignisse (u. a. *Guy Fawkes*, *Robin Hood*), Reisen und Orientierung im europäischen Raum, Einblicke in altersgemäße aktuelle kulturelle Ereignisse (u. a. Musik, Sport)
- **Berufsorientierung:** Bedeutung von Arbeit im Leben der eigenen Familie und der von Freunden.

Es gelingt ihnen, kulturspezifische Informationen der englischsprachigen Lebenswelt aufzunehmen und mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen.

Werte, Haltungen und Einstellungen

Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch andere Sichtweisen erproben (u. a. in Rollenspielen, in Figureninterviews, beim szenischen Lesen im Umgang mit einfachen literarischen Texten). Dabei erkennen sie kulturspezifische Besonderheiten.

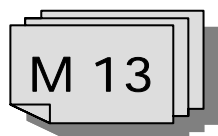
Handeln in Begegnungssituationen

Die Schülerinnen und Schüler können einfache fiktive und reale Begegnungssituationen bewältigen. Sie kennen einige wichtige kulturspezifische Verhaltensweisen (u. a. Begrüßungsrituale, Anredekonventionen) und können diese anwenden.

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 25 – 26.

Aufgabe 2: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8, 10 – *Interkulturelle Kompetenzen* – Progression

- **Arbeitsteilige Gruppenarbeit:** Je eine Gruppe untersucht die Progression
 - in einer Domäne des Orientierungswissens
 - im Bereich Werte, Haltungen und Einstellungen
 - im Bereich Handeln in Begegnungssituationenunter den Fragestellungen
 - Was ist hier bewährte Praxis des Englischunterrichts?
 - Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Progression für die Gestaltung des schulinternen Lehrplans?
- **Plenum:** Die Gruppen stellen ihre Gruppenberichte und Auswertungen vor mit den Schwerpunkten:
 - Ausgestaltung des schulinternen Lehrplans in den Bereichen *Orientierungswissen, Werte, Haltungen und Einstellungen* sowie *Handeln in Begegnungssituationen*
 - *Interkulturelle Kompetenzen* im Hinblick auf die integrative Funktion dieses Bereichs für die übrigen Bereiche des Fachs.



Kompetenzerwartungen für den Bereich *Interkulturelle Kompetenzen – Orientierungswissen* (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)

Persönliche Lebensgestaltung:

Jgst. 6	Jgst. 8	Jgst. 10
Familie, Freunde, tägliches Leben und Tagesabläufe, Freizeit – Einblicke in das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in Großbritannien oder Irland	Freundschaft, Leben in der <i>peer group</i> , Musik, Sport, Medien in der Freizeitgestaltung	Partnerschaft, Beziehungen zwischen den Geschlechtern (<i>gender</i>), Jugendkulturen

Ausbildung/Schule:

Jgst. 6	Jgst. 8	Jgst. 10
Aspekte des Schulalltags einer Schule in Großbritannien oder Irland, Schule und schulisches Umfeld – Fächer, Stundenplan, Tagesablauf	eine Schule in den USA oder Australien – exemplarische Einblicke in den Lernbetrieb	Einblick in den Lernbetrieb und das schulische Umfeld einer Schule in einem weiteren englischsprachigen Land (u. a. Indien, Südafrika)

Teilhabe am gesellschaftlichen Leben:

Jgst. 6	Jgst. 8	Jgst. 10
Feste und Traditionen, exemplarische historische oder kulturell wichtige Persönlichkeiten und Ereignisse (u. a. <i>Guy Fawkes</i> , <i>Robin Hood</i>), Reisen und Orientierung im europäischen Raum, Einblicke in altersgemäße aktuelle kulturelle Ereignisse (u. a. Musik, Sport)	nationale und regionale Identität am Beispiel einer Region in Großbritannien oder den USA (Stadt/Land, historische Entwicklung, einzelne kulturelle, wirtschaftliche und politische Aspekte), Migration – auch in historischer Perspektive – (z. B. Auswanderung von Deutschland, England oder Irland in die USA, Erschließung des amerikanischen Westens, Einwanderung nach Großbritannien), Einblicke in aktuelle kulturelle Ereignisse (u. a. Musik [z. B. <i>Music Awards</i>] oder Fernsehen)	Einblicke in die politischen Systeme der USA und Großbritanniens, Demokratie und Menschenrechte (...), Kooperation und Konkurrenz – nationale, internationale und globale Interessen und Konflikte am Beispiel der <i>United Nations</i> , Sprache und sprachlicher Wandel, Chancen und Risiken der Informationstechnologie, Einblicke in aktuelle kulturelle Ereignisse (u. a. Literatur, Film)

Berufsorientierung:

Jgst. 6	Jgst. 8	Jgst. 10
Bedeutung von Arbeit im Leben der eigenen Familie und der von Freunden	Kinderrechte und Kinderarbeit an einem Fallbeispiel (u. a. <i>children's rights</i> , <i>industrial revolution</i> , <i>children in the developing world</i>)	Berufliche Interessenprofile, Bewerbungen

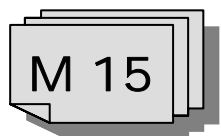
Vgl. hierzu: (MSJK) (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 25, 31, 38.

Kompetenzerwartungen für den Bereich *Interkulturelle Kompetenzen – Werte, Haltungen und Einstellungen* (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)


 M 14

Jgst. 6	Jgst. 8	Jgst. 10
<p>Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch andere Sichtweisen erproben (u. a. in Rollenspielen, in Figureninterviews, beim szenischen Lesen im Umgang mit einfachen literarischen Texten). Dabei erkennen sie kulturspezifische Besonderheiten.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können sich mit altersgemäßen kulturspezifischen Wertvorstellungen und Rollen auseinandersetzen (u. a. im Austausch mit E-Mail-Partnerinnen und -Partnern, in der produktionsorientierten Arbeit mit einfachen authentischen Texten) und diese vergleichend reflektieren, indem sie z. B. Vorurteile und Klischees als solche erkennen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lebensbedingungen und Lebensweisen von Menschen anderer Kulturen vergleichen und kulturbedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten nachvollziehen und erläutern • Verfahren des Perspektivwechsels anwenden, um Haltungen, Einstellungen und Wertvorstellungen zu erkunden (u. a. Gebrauchstexte und literarische Texte aus unterschiedlichen Blickwinkeln erschließen, Figureninterviews und Rollenspiele zum szenischen Interpretieren durchführen) und literarische Texte sowie Sach- und Gebrauchstexte bezogen auf kulturspezifische Merkmale zu untersuchen (u. a. Verwendung von Stereotypen, Bildsprache).

Entnommen aus: (MSJK) (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 25, 31, 38.



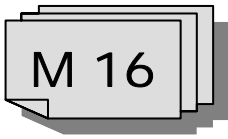
Kompetenzerwartungen für den Bereich *Interkulturelle Kompetenzen – Handeln in Begegnungssituationen* (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)

Jgst. 6	Jgst. 8	Jgst. 10
Die Schülerinnen und Schüler können einfache fiktive und reale Begegnungssituationen bewältigen. Sie kennen einige wichtige kulturspezifische Verhaltensweisen (u. a. Begrüßungsrituale, Anredekonventionen) und können diese anwenden.	Die Schülerinnen und Schüler können in fiktiven und realen Begegnungssituationen im eigenen Umfeld und auf Reisen ihr Repertoire an kulturspezifischen Verhaltensweisen (z. B. Höflichkeitsformeln, Modalverben beim meinungsbetonten Sprechen) anwenden und erweitern.	Die Schülerinnen und Schüler können <ul style="list-style-type: none"> • in Begegnungssituationen im eigenen Umfeld, auf Reisen und im Austausch per E-Mail und per Telefon gängige kulturspezifische Konventionen erkennen und beachten (u. a. Höflichkeitsformeln) • die eigene Sichtweise begründen und sich – auch mit Blick auf mögliche Missverständnisse und Konflikte – einfühlsam im Umgang mit anderen verhalten.

Entnommen aus: (MSJK) (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 26, 32, 39.

Aufgabe 3: *Interkulturelle Kompetenzen – Integration von Kommunikative Kompetenzen, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit und Methodische Kompetenzen (Jahrgangsstufe 10)*

- **Partnerarbeit – Warming up:** Der Erzähltext wird darstellend gelesen bzw. so vorgetragen, dass ein erster Zugang zum Text ermöglicht wird.
- **Arbeitsteilige Gruppenarbeit:** Je eine Gruppe untersucht die Ergiebigkeit des Textes für die Kompetenzentwicklung in den vier Bereichen des Faches
 - *Kommunikative Kompetenzen*
 - *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit*
 - *Interkulturelle Kompetenzen*
 - *Methodische Kompetenzen.*
- **Plenum:** Die Gruppen stellen ihre Ergebnisse vor und führen einen Abgleich mit der bisherigen unterrichtlichen Arbeit bezüglich des Umgangs mit Texten, Förderung der Lesekompetenz und des interkulturellen Lernens durch.
- **Arbeitsgleiche Partnerarbeit:** Perspektivwechsel und Perspektivübernahme: Die Partner-teams entwickeln einen Aufgabenapparat zur Durchführung und Auswertung eines Figureninterviews:
 - Sie entwickeln Leseaufgaben zur Sicherung des Textverständnisses.
 - Sie entwickeln ein Hilfssystem zur Unterstützung der Perspektivübernahme.
 - Sie entwickeln Kriterien zur Auswertung der Figureninterviews.



Interkulturelle Kompetenzen – Integration der Bereiche *Kommunikative Kompetenzen, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit* und *Methodische Kompetenzen* (Jahrgangsstufe 10) – Teil 1 „Basketball Season“

Basketball Season

The year I was a freshman cheerleader, I was reading *1984*. I was fourteen years old then and failing algebra and the fact that I was failing worried me as I would worry now if the Mafia was after me, or if I had shot somebody and the police were coming to get me. But I did not have an awful lot of time to brood about this. It was basketball season then, and there was a game nearly every night. In Mississippi the schools are far apart, and sometimes we would have to drive two hundred miles to get to Panola Academy, Sharkey-Issaquena, funny how those old names come back to me; we'd leave sometimes before school was out, not get home till twelve or one in the morning. I was not an energetic teenager and this was hard on me. Too much exposure to the high-decibel world of teen sports – shrieking buzzers; roaring stomping mobs; thunderous feet of players charging up the court – kept me in a kind of perpetual stunned condition; the tin-roof echo of rural gymnasiums rang through my silences, and frequently at night I woke in panic, because I thought a player was crashing through my bedroom window or a basketball was flying at me and about to knock my teeth out. (217 words)

Entnommen aus: Donna Tartt (1996), *"Basketball Season"*, in: Nick Coleman/Nick Hornby (Hrsg.), *The Picador Book of Sports Writing*, London, S. 247.

Interkulturelle Kompetenzen – Integration der Bereiche *Kommunikativen Kompetenzen, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit und Methodischen Kompetenzen* (Jahrgangsstufe 10) – Teil 2 „*Dudley Demented*“

M 16a

CHAPTER ONE

Dudley Demented

The hottest day of the summer so far was drawing to a close and a drowsy silence lay over the large, square houses of Privet Drive. Cars that were usually gleaming stood dusty in their drives and lawns that were once emerald green lay parched and yellowing – for the use of hosepipes had been banned due to drought. Deprived of their usual car-washing and lawn-mowing pursuits, the inhabitants of Privet Drive had retreated into the shade of their cool houses, windows thrown wide in the hope of tempting in a non-existent breeze. The only person left outdoors was a teenage boy who was lying flat on his back in a flowerbed outside number four.

He was a skinny, black-haired, bespectacled boy who had the pinched, slightly unhealthy look of someone who has grown a lot in a short space of time. His jeans were torn and dirty, his T-shirt baggy and faded, and the soles of his trainers were peeling away from the uppers. Harry Potter's appearance did not endear him to the neighbours, who were the sort of people who thought scruffiness ought to be punishable by law, but as he had hidden himself behind a large hydrangea bush this evening he was quite invisible to passers-by. In fact, the only way he would be spotted was if his Uncle Vernon or Aunt Petunia stuck their heads out of the living-room window and looked straight down into the flowerbed below.

On the whole, Harry thought he was to be congratulated on his idea of hiding here. He was not, perhaps, very comfortable lying on the hot, hard earth but, on the other hand, nobody was glaring at him, grinding their teeth so loudly that he could not hear the news, or shooting nasty questions at him, as had happened every time he had tried sitting down in the living room to watch television with his aunt and uncle. (320 words)

Entnommen aus: J.K. Rowling (2004), *Harry Potter and the Order of the Phoenix*, Bloomsbury, S. 7 – 8.

3.3 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit



Struktur des Bereichs *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit*

<i>Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit</i>
• Aussprache und Intonation
• Wortschatz
• Grammatik
• Orthographie

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 21.

Hinweise für die Moderation

Folgende Aspekte können bei diesem Teil der Moderation thematisiert werden:

- Zur Erläuterung des Umgangs mit Fehlern können folgende Aspekte angesprochen werden:
 - Lernsituationen und Leistungssituationen trennen (Baumert 1995)
 - Sensible Fehlerkorrektur in mündlichen Situationen
 - Formen der diagnostischen prozessbegleitenden Dokumentation von mündlichen Fehlern (siehe Modul III und IV)
 - Schülerinnen und Schüler als Beobachtende – Arbeiten mit Checklisten, freie Beobachtung Audio-/Videomitschnitte und Transkripte (vgl. Modul 3).
- Zur Erläuterung des Bereiches *Wortschatz* können folgende Aspekte angesprochen werden:
 Im Gegensatz zu anderen Traditionen der Darstellung des Wortschatzes in Lehrplänen, etwa über konkrete Wortlisten mit Zahlenangaben, werden im Kernlehrplan Angaben zur Verfügbarkeit des Wortschatzes bezogen auf Lebensbereiche, Themen und Verwendungssituationen gemacht und werden die Indikatoren nach einer altersgemäßen Systematik gegliedert, die auch den Schülerinnen und Schülern im Sinne der Entwicklung von Sprachlernbewusstheit transparent gemacht werden sollte. Dies geschieht z. B.
 - für die Jahrgangsstufe 6 nach den funktionalen Bereichen
 - ❖ *classroom discourse*
 - ❖ Themen- und Erfahrungsfelder des Bereichs *Interkulturelles Lernen*
 - ❖ Alltagskommunikation
 - für die Jahrgangsstufe 8 nach den funktionalen Bereichen
 - ❖ *classroom discourse* – hier spezifiziert nach elementaren Sprachfunktionen: Erläutern, Erklären und Stellung nehmen
 - ❖ Themen- und Erfahrungsfelder des Bereichs *Interkulturelles Lernen*
 - ❖ fachmethodisches Arbeiten mit Texten und Medien sowie die Beschreibung und Erläuterung sprachlicher Phänomene
 - ❖ kooperatives Arbeiten.
- Zur Erläuterung des Bereiches *Grammatik* können folgende Aspekte angesprochen werden:
 Im Bereich *Grammatik* werden auf der Ebene der Indikatoren strukturelle/grammatische Inventare nach sog. Notionen bzw. pragmatischen Funktionen (z. B. Dauer, Wiederholung [...]) (*simple/progressive tenses, past tense/past perfect*), Verbot/Erlaubnis [...] (*auxiliaries: must, needn't, may/must not [...]*) Kernlehrplan Gymnasium, S. 32) aufgelistet.
 Der Kompetenzerwerb im Bereich *Grammatik* wird bezogen auf die Komponente der Bewusstmachung von Strukturen im Anforderungsbereich *Methodische Kompetenzen* weiter konkretisiert: z. B. in unbekannten Texten grammatische Elemente und Strukturen identifizieren, sammeln, klassifizieren und einfache Hypothesen zur Regelbildung bezogen auf Form und Bedeutung aufstellen und überprüfen (Kernlehrplan Gymnasium, S. 35). Damit werden auch klare und verbindliche Anforderungen an die Kognitivierung (*language awareness/language learning awareness*) formuliert.

Aufgabe 1: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – *Wortschatz*

- **Einzelarbeit:** Lesen Sie die Kompetenzerwartungen für den Bereich *Wortschatz* (Jahrgangsstufe 8) durch.
- **Partnerarbeit:** Beraten Sie die folgenden Aspekte:
 - Wie konkret sind die Kompetenzerwartungen, d. h., welche Orientierung bezüglich verbindlicher Kompetenzerwartungen wird hier gegeben?
 - Wie unterscheiden sich die kommunikativen von den auf die sprachlichen Mittel bezogenen Kompetenzerwartungen?



- Verorten Sie die lexikalischen Kompetenzerwartungen in den Referenzniveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen – Spektrum sprachlicher Mittel* sowie *Wortschatzspektrum* und *Wortschatzbeherrschung* (vgl. M 18 und M 18a).
- Was sind die Vorzüge und Nachteile von lexikalischen Kompetenzerwartungen, die auf lexikalische Inventarlisten verzichten?
- Welche Konsequenzen hat der Verzicht auf lexikalische Inventare für die Erreichung und Überprüfung der Kompetenzerwartungen in diesem Bereich?
- **Plenum:** Beraten Sie, welche Implikationen die Gliederung dieses Kompetenzbereichs für die Wortschatzarbeit im Unterricht haben könnte.

Kompetenzerwartung am Ende der Jahrgangsstufe 8 – *Wortschatz*

M 17a

Wortschatz

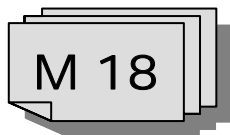
Die Schülerinnen und Schüler können einen funktionalen und thematisch erweiterten Grundwortschatz im Allgemeinen so angemessen und routiniert anwenden, dass sie sich zu vertrauten Themen und in vertrauten Situationen verständigen können.²

Dies gilt für

- den *classroom discourse* (u. a. Erläutern, Erklären und Stellung nehmen)
- den Bereich des interkulturellen Lernens
- das fachmethodische Arbeiten mit Texten und Medien sowie die Beschreibung und Erläuterung sprachlicher Phänomene
- das kooperative Arbeiten.

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 32.

² Vgl. hierzu die Übersicht über die thematisch-inhaltlichen Schwerpunkte in den Jahrgangsstufen 7/8.



Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen – Beispiel: Spektrum sprachlicher Mittel

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.

Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen – Beispiel: Lexikalische Kompetenz

M 18a

Lexikalische Kompetenz

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 vorhanden

Entnommen aus: Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hrsg. von Goethe-Institut Inter Nationes u. a., Berlin u. a., S. 112 – 113.

Aufgabe 2: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – *Grammatik und Methodische Kompetenzen*

- **Partnerarbeit:** Studieren Sie die Kompetenzerwartungen und prüfen Sie die Indikatoren in Hinblick auf
 - Erreichbarkeit der Kompetenzerwartungen im Bereich *Grammatik*
 - Formen der Lernstandsüberprüfung – offene, halboffene und geschlossene Aufgaben
 - Verständlichkeit für Schülerinnen und Schüler – pragmatisch-funktionale Beschreibung der grammatischen Strukturen.
- **Partnerarbeit:** Im Bereich *Methodische Kompetenzen* wird als Kompetenzerwartungen formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler in unbekannten Texten grammatische Elemente und Strukturen identifizieren, sammeln, klassifizieren und einfache Hypothesen zur Regelbildung bezogen auf Form und Bedeutung aufstellen und überprüfen können.
 - Wählen Sie einen geeigneten Lehrbuchtext aus, simulieren Sie in der Schülerrolle den komplexen Vorgang des Identifizierens, Sammelns etc.
 - Erstellen Sie auf der Grundlage der Simulation ein fremdsprachliches Hilffsystem (*support system*), das diese Sprachhandlungen gezielt unterstützt:
 - ❖ *identify and collect structures*
 - ❖ *classify structures*
 - ❖ *hypothesis formation and testing – rules with a focus on form and with a focus on meaning.*

Aufgabe 3: Vergleich: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* und Kernlehrplan – Bereiche: *Grammatische Korrektheit* bzw. *Umgang mit Fehlern*

- **Partnerarbeit:** Prüfen Sie die Progression der Deskriptoren mit Blick auf
 - die Erreichbarkeit der Kompetenzerwartung
 - das Konzept von Korrektheit.
- **Partnerarbeit:** Vergleichen Sie den Kernlehrplan und den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* bezogen auf den Umgang mit Fehlern.
 - Versuchen Sie die Deskriptoren des Kernlehrplans innerhalb der Referenzniveaus *Grammatische Korrektheit* des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* zu verorten.
 - Die Deskriptoren des Kernlehrplans sowie des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* sehen Fehler als Komponente der fremdsprachlichen Entwicklung. Diskutieren Sie die unterrichtlichen Konsequenzen für den Umgang mit Fehlern. Berücksichtigen Sie dabei die *language-awareness*-orientierte Liste von Fehlertypen *Vom Umgang mit Fehlern* (M 22).

Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 – *Grammatik*

M 19

Grammatik

Die Schülerinnen und Schüler können ein erweitertes grammatisches Inventar in vertrauten Situationen in der Regel korrekt verwenden. Zwar kommen noch elementare Fehler vor aber es wird deutlich, was ausgedrückt werden soll.

Sie können

- Dauer, Wiederholung, Abfolge von Handlungen und Sachverhalten ausdrücken (*simple/ progressive tenses, past tense/past perfect*)
- Verbote/Erlaubnis, Aufforderungen, Bitten, Wünsche, Erwartungen und Verpflichtungen ausdrücken (*auxiliaries: must, needn't, may/must not, can, should*)
- Handlungen und Ereignisse aktivisch und passivisch darstellen (*active voice, passive voice*)
- Bedingungen und Bezüge darstellen (*relative clauses, clauses of comparison, conditional clauses*).

Methodische Kompetenzen – selbstständiges und kooperatives Sprachenlernen

[...]

Sie können

- in unbekannten Texten grammatische Elemente und Strukturen identifizieren, sammeln, klassifizieren und einfache Hypothesen zur Regelbildung bezogen auf Form und Bedeutung aufstellen und überprüfen

[...]

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 32 – 33, 35.

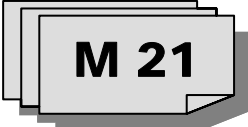


Progression der Kompetenzerwartungen im Bereich *Grammatik* (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)

Jgst. 6	Jgst. 8	Jgst. 10
Die Schülerinnen und Schüler können ein grammatisches Grundinventar in einfachen vertrauten Situationen so weit korrekt verwenden, dass die Verständlichkeit gesichert ist.	Die Schülerinnen und Schüler können ein erweitertes grammatisches Inventar in vertrauten Situationen in der Regel korrekt verwenden. Zwar kommen noch elementare Fehler vor, aber es wird deutlich, was ausgedrückt werden soll.	Die Schülerinnen und Schüler können ein gefestigtes Repertoire verwendungshäufiger grammatischer Strukturen einsetzen und haben ein Strukturbewusstsein für die englische Sprache entwickelt. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 26 – 27, 32 – 33, 40.

Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen – Beispiel: Grammatische Korrektheit


M 21

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.

Entnommen aus: Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hrsg. von Goethe-Institut Inter Nationes u. a., Berlin u. a., S. 114.



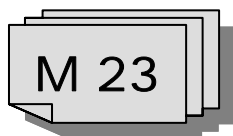
Vom Umgang mit Fehlern

Mistakes, errors, blunders, creative mistakes – 'stupid', awkward, embarrassing and mortifying mistakes

- (1) Mistakes which show a creative use of the language. (This is cute, it may be wrong, but English really should be like this) **eggish is not in the dictionary but it is an original new word, and it sounds good.*
- (2) Mistakes which are made with the best of intentions and on principle. (Never mind, I know what I am doing here.) *to beat, beat, *beat – I heard this on the radio the other day, and to cut, cut, cut or to read, read, read support it.*
- (3) Mistakes which were avoided by coincidence. (Lucky you!) *"You're being funny," vs. "You're funny." I wanted to say "Du bist aber komisch." In this context it also makes sense to say: "Du versuchst wohl, komisch zu sein."*
- (4) Mistakes which one tried to avoid very hard (I tried everything and I tried so hard, and now they tell me ...) *"I have seen her today." vs. "I saw her today." I know that today is a tense marker for the present perfect, but choosing the past or present perfect here really depends on how I see the event.*
- (5) Mistakes which have been overlooked – for the time being (And, of course, they will get you ...) *A slight imperfection in pronunciation which is usually compensated through the context, but then ...*
- (6) Mistakes which cause a smile (How charming, listen to her!) *Well, he's got a *blue eye, I mean, she hit him really hard.*
- (7) Mistakes which are accepted by the language user as part of the risk-taking involved in speaking a foreign language (O.K., it's wrong, I know, but ...). *I know it's "He goes" but I get around and it doesn't seem to bother anybody but Ms Fox, and, of course, when I'm writing I always check, but this time there was this super-complex problem, something to do with ozone depletion and then there was this if-clause, and I knew there was something about tenses and modals, but ...*
- (8) Mistakes which create sympathy and understanding. (Well, he's trying very hard, but English is a difficult language.) *I can never say the word "methodology".*
- (9) Mistakes which are made with full intention. (Right bro, here we go!) *My pronunciation is less than perfect, and I see the teacher's face twitching with pain, but I'm doing quite well.*
- (10) Mistakes which are (almost) unavoidable. (Keep trying. Good shot!) *If I am not familiar with a particular lexical area, especially if it's specialist vocabulary, I'm bound to get it wrong. Have you ever heard the word gear-box?*
- (11) Mistakes which are quite (!) unnecessary at this stage. (Really, I should do something about this.) *Let's be ambitious and have another go at irregular verbs, there's only a few that I always get wrong, but mistakes do look awkward.*
- (12) Mistakes which can be corrected by the language user him/herself (I know I can do it, and I can do something about it!) *If it's passive I need a form of "to be" for the tenses and, of course, a past participle: "The butler was murdered by the detective" – easy, isn't it?*
- (13) Mistakes which stigmatize the language user. *I walked into this stationer's shop, and, you know, I had forgotten the word for 'Umschlag' and my English is quite good, really, and I gave this very complicated definition, paraphrase, you know. And the old lady in the shop, she looked at me, and she thought I was some freak trying to pull her leg or just escaped from some institution.*

**Aufgabe 4: Evaluation eines praktischen Beispiels zur Grammatikarbeit – Regelbildung und Übungsbetrieb**

- **Partnerarbeit:** Lesen Sie die Kompetenzerwartungen für den Bereich *Grammatik (Jahrgangsstufe 6)* und stellen Sie Bezüge her zum praktischen Beispiel zur Grammatikarbeit. Welchen Beitrag leistet das Schaubild (vgl. M 24) für die Kompetenzerwartung „Sie können grammatische Elemente und Strukturen identifizieren und einfache Regelformulierungen verstehen“?
 - Geben Sie eine Einschätzung der Wirksamkeit der Übungsaufgaben. Vergleichen Sie diese mit dem entsprechenden Grammatikkapitel des an Ihrer Schule verwendeten Lehrwerks.



Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – *Grammatik*

Die Schülerinnen und Schüler können ein grammatisches Grundinventar in einfachen vertrauten Situationen so weit korrekt verwenden, dass die Verständlichkeit gesichert ist.

Sie können

- Personen, Sachen, Sachverhalte, Tätigkeiten und Geschehnisse bezeichnen und beschreiben (*nouns: singular, plural, genitive, adjectives, adverbs*)
- bejahte und verneinte Aussagen, Fragen und Aufforderungen formulieren (*statements, questions, negations*)
- räumliche, zeitliche und logische Bezüge zwischen Sätzen herstellen, Aussagen und Fragen formulieren (Satzverbindungen mit *and, or, but, adverbial clauses, clauses of comparison*)
- über gegenwärtige, vergangene und zukünftige Ereignisse aus dem eigenen Erfahrungsbereich berichten und erzählen sowie in einfacher Form Wünsche und Interessen ausdrücken (u. a. *simple present, present progressive, simple past, present perfect, will future, going to future*)
- grammatische Elemente und Strukturen identifizieren und einfache Regelformulierungen verstehen.

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 26 – 27.

Beispiel zum grammatischen Übungsbetrieb

M 24

present progressive: use *I'm (not) working today.*

We use the **present progressive** to say that things are (not) happening **now** or **around now**.

I'm working just now.

It's raining again.

Jane's taking driving lessons.

PAST

NOW

FUTURE

I'm sorry, I can't come out. I'm working just now. (Compare: *I work* every day. – see page 15)

Look – *it's raining* again. (Compare: *It rains* every day here.)

Jane's taking driving lessons. (Compare: A lot of people *take* lessons with that driving school.)

I'm not enjoying this party. (Compare: *I usually enjoy* parties.)

1 Make present progressive sentences.

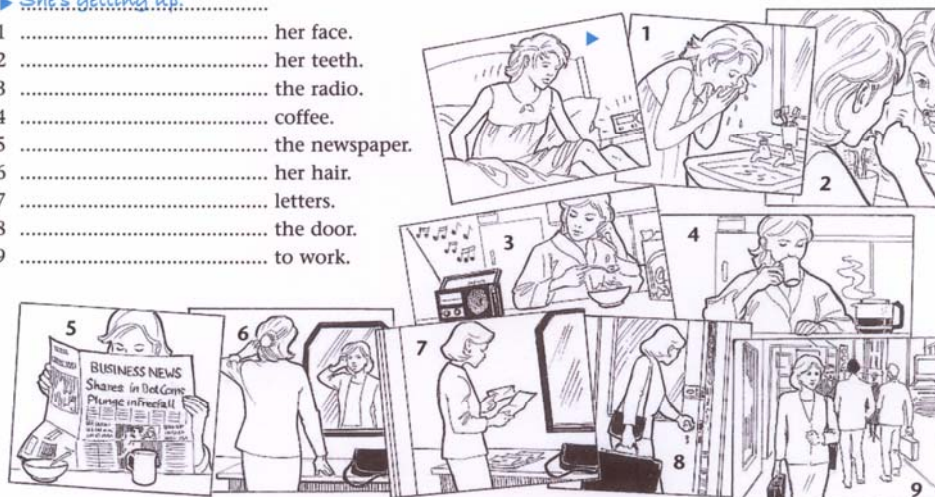
- Ann / read / the newspaper. *Ann's reading the newspaper.*
- The baby / cry / again.
 - It / snow / again.
 - You / look / very beautiful today.
 - Your coffee / get / cold.
 - I / play / a lot of football this year.
 - We / wait / for a phone call.
 - Chris and Helen / spend / a week in France.

2 Look at the pictures and use the verbs in the box to say what Helen is doing.

brush brush drink get up ✓ go listen to open read read wash

► *She's getting up.*

- her face.
- her teeth.
- the radio.
- coffee.
- the newspaper.
- her hair.
- letters.
- the door.
- to work.



3 Make negative (■) present progressive sentences.

- ▶ I / not ask for / a lot of money. *I'm not asking for a lot of money.*
- 1 He / not listen / to me.
- 2 I / not work / today.
- 3 It / not rain / now.
- 4 She / not wear / a coat.
- 5 They / not learn / very much.
- 6 We / not enjoy / this film.
- 7 You / not eat / much these days.

4 GRAMMAR AND VOCABULARY: clothes

Use the words in the box to say what the people are (not) wearing. Use a dictionary if necessary.



John



Ann



Sandra



David

belt	blouse	boots	cardigan	coat	dress	glasses	hat	jacket
raincoat	shoes	shirt	skirt	socks	suit	sweater	trousers	

John is wearing a white shirt, a blue sweater, a blue jacket, grey trousers with a blue belt, blue socks and black shoes. He is not wearing glasses.

Ann is wearing

Sandra

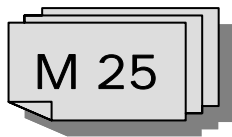
David

NOTE: We **do not** use a present tense to say **how long** something has lasted (see page 61).

I've been waiting since 9.00. (NOT ~~I'm waiting since 9.00.~~)

→ We often use the present progressive to talk about the future. See page 34.

3.4 Methodische Kompetenzen



Struktur des Bereichs *Methodische Kompetenzen*

Methodische Kompetenzen
• Hörverstehen und Leseverstehen
• Sprechen und Schreiben
• Umgang mit Texten und Medien
• selbstständiges und kooperatives Sprachenlernen

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 21.

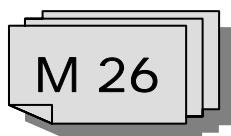
Hinweise für die Moderation

Folgende Aspekte können bei diesem Teil der Moderation thematisiert werden:

- Gliederung des Bereichs
Der Bereich *Methodische Kompetenzen* ist gegliedert nach:
 - Textrezeption: *Hörverstehen und Leseverstehen*
 - Textproduktion: *Sprechen und Schreiben*
 - *Umgang mit Texten und Medien*
 - *Selbstständiges und kooperatives Sprachenlernen*.
- Die Ausbildung von Methodenkompetenzen ist verbindlich.
- Das Methodentraining erfolgt „vor Ort“, d. h., es gibt kein isoliertes Methodentraining, sondern es erfolgt eine konkrete Anbindung der methodischen Kompetenzen an eine komplexe Lernaufgabe sowie an die drei anderen Bereiche des Faches.
- Prozess und Produkt im Bereich *Methodische Kompetenzen*:
 - Die Methodenkompetenzen formulieren explizit Strategien, Lern- und Arbeitstechniken sowie Fachmethoden (Prozessorientierung), die zur Erreichung der Kompetenzerwartungen in den Bezugsbereichen (Outputorientierung) erforderlich sind – z. B.
 - ❖ ‚Kleine Schule‘ der Textproduktion
 - ❖ ‚Kleine Schule‘ der Textrezeption
 - ❖ Grundkompetenzen des produktionsorientierten Arbeitens und des anwendungsorientierten und interpretierenden Umgangs mit Texten und Medien.

Aufgabe 1: **Kommunikative Kompetenzen und Methodische Kompetenzen am Beispiel Sprechen und Schreiben (Jahrgangsstufe 6)**

- **Einzelarbeit:** Untersuchen Sie das Verhältnis zwischen kommunikativen und methodischen Kompetenzerwartungen unter den Fragestellungen:
 - Wie unterstützen die Komponenten im Bereich *Methodische Kompetenzen* die Komponenten im Bereich *Kommunikative Kompetenzen*?
 - Wie erklären und beurteilen Sie Wiederholungen und Redundanzen? Verweisen diese ggf. auf die notwendige Integration der Bereiche *Kommunikative Kompetenzen* und *Methodische Kompetenzen*?
- **Partner-/Gruppenarbeit:** Beraten Sie die unterrichtlichen Konsequenzen des expliziten Ausweises von Methodenkompetenzen.



Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 – *Sprechen und Schreiben – Kommunikative Kompetenzen und Methodische Kompetenzen*

Kommunikative Kompetenzen	Methodische Kompetenzen
<p><i>Sprechen: an Gesprächen teilnehmen</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen Alltagssituationen und vertrauten Gesprächssituationen verständigen.</p> <p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>am classroom discourse</i> aktiv teilnehmen (u. a. einfache Beschreibungen, Erklärungen, Anweisungen) • in Rollenspielen einfache Situationen erproben • auf einfache Sprechanlässe reagieren und einfache Sprechsituationen bewältigen (u. a. Begrüßungs- und Abschiedsformeln verwenden, Informationen austauschen, Auskünfte einholen und geben, sich und andere vorstellen). <p><i>Sprechen: zusammenhängendes Sprechen</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen thematischen Zusammenhängen nach Vorbereitung zusammenhängend mitteilen, d. h. beschreiben, berichten und erzählen.</p> <p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • unter Nutzung von sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln über Lehrbuchtexte sprechen und Arbeitsergebnisse vorstellen • sich selbst, ihre Familie, Freunde, Hobbys vorstellen und in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und erzählen • einfache Texte (u. a. Lieder, Gedichte, kurze Geschichten) darstellend laut lesen und vortragen. <p><i>Schreiben</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können kurze zusammenhängende Texte schreiben, die sich auf Alltagskommunikation und vertraute thematische Zusammenhänge beziehen.</p> <p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsergebnisse festhalten (u. a. Tafelbilder abschreiben) und Lernprozesse schriftlich begleiten (u. a. einfache Notizen machen und Cluster anfertigen) • einfache Modelltexte (u. a. Sachtexte, kurze Geschichten, Gedichte, dramatische Szenen) umformen (u. a. in Erzähltexte Dialoge einfügen, Perspektiven wechseln) • kurze persönliche Alltagstexte (u. a. Briefe, Postkarten, E-Mails) schreiben und Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungshorizont (u. a. Familie, Freunde, Schule, Tiere, Reisen) zusammenhängend beschreiben und erklären. 	<p><i>Sprechen und Schreiben</i></p> <p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • für mündliche und schriftliche Produktionen Gedanken und Ideen sammeln und notieren (u. a. als Tabellen, einfache Cluster) • eigene Texte nach Einleitung, Hauptteil und Schluss gliedern • eigene Texte nach Vorlagen gestalten und einfache Umformungen vornehmen (u. a. Austauschen, Umstellen, Ausschmücken von Textelementen) • Texte unter Anleitung korrigieren und überarbeiten • kurze Texte oder Textelemente auswendig lernen und vortragen.

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 23, 24, 27, 28.

**Aufgabe 2: Kleine Schule des Textverstehens – Hörverstehen und Leseverstehen (Jahrgangsstufe 6)**

- **Einzelarbeit:** Studieren Sie die Progression der methodischen Kompetenzerwartungen im Bereich *Hörverstehen und Leseverstehen* und sortieren Sie die Indikatoren nach:
 - prozessorientierten Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Textverarbeitung (*text processing*)
 - Lern- und Arbeitstechniken, die den Textverstehensprozess unterstützen und begleiten.
- **Plenum:** Geben Sie eine Einschätzung der Progression in diesem methodischen Bereich und ggf. der Anforderungen an den schulinternen Lehrplan.

M 27

Kompetenzerwartungen für den Bereich *Methodische Kompetenzen – Hörverstehen und Leseverstehen (Jahrgangsstufen 6, 8, 10)*

Jgst. 6	Jgst. 8	Jgst. 10
<p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen aktivieren (u. a. Assoziationen zu einem Thema oder einer Überschrift sammeln) • gelenkte Aufgaben zum detaillierten, suchenden bzw. selektiven und globalen Hören und Lesen bearbeiten und mit einfachen Übungs- und Testverfahren zum Hör- und Leseverstehen (<i>true/false statements, multiple-choice, cloze-tests</i>) umgehen und auch für Zwecke des <i>self-assessment</i> einsetzen • Texte markieren und gliedern (u. a. Schlüsselwörter und -passagen unterstreichen oder markieren, Sinnabschnitte kennzeichnen, Überschriften finden) und einfache Notizen anfertigen (u. a. Schlüsselwörter und -passagen nutzen) • ein einfaches Lesetagebuch bei der Lektüre eines längeren adaptierten Textes (<i>easy reader</i>) führen, darin Eindrücke (u. a. Vorlieben, Abneigungen) formulieren, Textelemente zu den Hauptfiguren und zum Handlungsverlauf sammeln. 	<p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen und Kontextwissen nutzen, um auch implizit gegebene Informationen zu erschließen • Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen zur Bearbeitung von Übungen und Aufgaben im Detail verstehen • aufgabenbezogen zwischen dem detaillierten, suchenden bzw. selektiven und globalen Hören und Lesen wechseln • längere Texte mithilfe von Schaubildern (u. a. Flussdiagramm, <i>time line</i>) gliedern • inhaltlich oder stilistisch wichtige Passagen markieren und durch eigene, auch komplexe Notizen (u. a. Mind Maps, Cluster) festhalten • die Bedeutung von unbekannten Wörtern aus dem Kontext, in Analogie zu bekannten Wörtern im Deutschen, ggf. in der Herkunftssprache und in der zweiten Fremdsprache sowie mithilfe eines Wörterbuchs und von Wortbildungsregeln erschließen. 	<p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Verarbeitungsstile des Hörens und Lesens (detailliertes, suchendes bzw. selektives, globales und analytisches Hören und Lesen) funktionsbezogen einsetzen • längere Texte aufgabenbezogen gliedern (u. a. Überschriften und Zwischenüberschriften finden, Inhalte in einem Schaubild darstellen) und zusammenfassen (u. a. einfache Thesen formulieren) • inhaltlich oder stilistisch wichtige Passagen identifizieren und in Notizen festhalten.

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch*, Frechen, S. 27, 33 – 34, 41.

Aufgabe 3: Das Verhältnis von produktionsorientierten und analytisch-interpretierenden Verfahren in der Progression der Methodischen Kompetenzen im Bereich *Umgang mit Texten und Medien*

- **Arbeitsteilige Partner- oder Gruppenarbeit:** Die Partnerteams bzw. Gruppen untersuchen arbeitsteilig die Progression in den beiden fachmethodischen Kompetenzbereichen des produktionsorientierten und des analytisch-interpretierenden Arbeitens
 - Einschätzung der Progression, Kontinuität und Kumulativität
 - Einschätzung der Erreichbarkeit der Kompetenzerwartungen
 - Einschätzung der Notwendigkeit, die Indikatoren im schulinternen Lehrplan weiter zu konkretisieren.
- **Plenum:** Die Gruppen stellen ihre Kurzberichte vor und diskutieren folgende Aspekte:
 - Anspruchsniveaus der Kompetenzerwartungen in den beiden Bereichen
 - Komplementarität der Bereiche
 - Konsequenzen für den schulinternen Lehrplan.

M 28

Kompetenzerwartungen für den Bereich *Methodische Kompetenzen – Umgang mit Texten und Medien (Jahrgangsstufen 6, 8,10)*

Jgst. 6	Jgst. 8	Jgst. 10
<p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • einfache Texte bezogen auf wesentliche Informationen und typische Merkmale untersuchen: kurze Geschichten (Hauptfiguren, Handlung), Gespräche, Telefongespräche, Interviews (Teilnehmer, Handlungskontext, Thema), Anweisungen, Beschriftungen, Reklame, Anzeigen, Briefe (Handlungskontext, Botschaft) • produktionsorientierte Verfahren einsetzen, um die Wirkung von Texten zu erkunden – Geschichten, kleine Gedichte, Dialoge ausschmücken und umformen, Dialoge nachspielen und szenisch gestalten • einfach kurze Materialien aus dem Internet bzw. Radio oder Fernsehen zusammenstellen, Bild und Textinformation in Beziehung setzen. 	<p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein grundlegendes analytisch-interpretierendes Instrumentarium einsetzen, um die Wirkung von einfachen authentischen Texten zu erkunden: <ul style="list-style-type: none"> – in Bezug auf literarische Texte z. B. Thema, Handlungsverlauf, Figuren herausarbeiten – in Bezug auf Sach- und Gebrauchstexte z. B. geläufige Textarten erkennen (z. B. Rede, Zeitungsartikel, Leserbrief, Gebrauchsanweisungen), das Layout beschreiben, Elemente der Argumentationsstruktur erarbeiten • ein exemplarisches produktionsorientiertes Instrumentarium einsetzen, um die Wirkung von Texten zu erkunden: <ul style="list-style-type: none"> – Textelemente ausschneiden, umstellen, ersetzen und ausschmücken – einfache Texte umwandeln – Rollenspiele und Figureninterviews zu einfachen Textvorlagen durchführen • Im Anwendungsbereich von <i>media literacy</i>/IT: <ul style="list-style-type: none"> – einfache Internetrecherche zu einem Thema durchführen und ein kleines Dossier erstellen – das analytisch-interpretierende wie produktionsorientierte Instrumentarium auf audio-visuelle Texte (TV, Film) anwenden und diese über den Ton- bzw. Bildkanal erschließen • Arbeitsergebnisse mithilfe von Textverarbeitungsprogrammen aufbereiten. 	<p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein grundlegendes Repertoire analytisch-interpretierender Fachmethoden einsetzen, um die Wirkung von authentischen Texten zu erkunden: <ul style="list-style-type: none"> – sprachliche Regelhaftigkeiten und Besonderheiten entdecken, beschreiben und erläutern, Hypothesen bilden und testen – in literarischen Texten u. a. Handlungsverlauf, Figurenkonstellation, Figurenprofile, <i>setting</i> und <i>atmosphere</i>, Formaspekte in poetischen Texten (u. a. Wiederholungen, Parallelismen, Kontraste, Klangstrukturen, Vergleiche, Bilder) erkennen – in Sach- und Gebrauchstexten u. a. einfache sprachliche bzw. rhetorische Mittel (u. a. in öffentlicher Sprache wie in Reden bzw. öffentlichen Diskussionen, in Werbetexten) sowie die Argumentationsstruktur (in darstellenden Texten) erkennen • ein grundlegendes Repertoire produktionsorientierter Fachmethoden einsetzen, um die Wirkung von Texten (inkl. mehrfach kodierter Texte) zu erkunden: <ul style="list-style-type: none"> – unter Berücksichtigung wesentlicher Merkmale einer geläufigen Textsorte im literarischen und anwendungsorientierten Kontext Textelemente austauschen, weglassen, ausschmücken oder umstellen – einfache Textumwandlungen vertrauter Texttypen von einer Textsorte zur anderen vornehmen – Rollenspiele, Figureninterviews für das szenische Interpretieren nutzen • im Anwendungsbereich von <i>media literacy</i>/IT: <ul style="list-style-type: none"> – in mehrfach kodierten Texten u. a. das Zusammenspiel von Sprache, Bild, und Ton in einfachen Nachrichtensendungen und Filmausschnitten beschreiben und erläutern – die Möglichkeit des Internets aufgabenbezogen für Recherche, Kommunikation und sprachliches Lernen nutzen.

Entnommen aus: MSJK (Hrsg.) (2004), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Frechen, Englisch*, S. 28, 34, 41 – 42.



4. Outputorientierung und Kompetenzstandards

4.1 Zum Ansatz der Kernlehrpläne – Produkt und Prozess

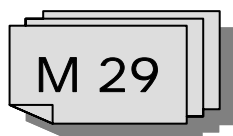
Hinweise für die Moderation

Folgende Aspekte können bei diesem Teil der Moderation thematisiert werden:

Der Fremdsprachenunterricht der 80er und 90er Jahre war geprägt durch das Konzept der Prozessorientierung. Die in diesem Kontext gewonnenen Erkenntnisse zu Textproduktions- und Textrezeptionsprozessen, zum Spracherwerb etc. gestatten eine wirksamere Gestaltung von Lern- und Lehraufgaben sowie von fremdsprachlichen Lern- und Lehrarrangements. Klassische Beispiele hierzu sind die bewährte Einteilung von Aufgaben nach dem *"pre-/while-/post-"*Schema, die prozessorientierte Schreib- und Textverstehenslehre, das Zusammenspiel von *language use*, *language awareness* und *language learning awareness*. Von daher geht es beim sogenannten Paradigmenwechsel von der Input- hin zur Outputorientierung um eine notwendige Ergänzung des Paradigmas der Prozessorientierung, nicht aber um die Aufgabe der Prozessorientierung und eine grundsätzliche Neuorientierung. Dies gilt um so mehr, als den ergebnisorientierten Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne Prozessqualitäten bezogen auf die Lerner wie auf die Kompetenzvermittlung in der Lehre inhärent sind.

Aufgabe 1: Erläuterungen zur Konstruktion und Funktion der Kernlehrpläne aus der Perspektive der Lehrplanentwicklung und Schulaufsicht

- **Einzelarbeit:** Lesen Sie den Textauszug (M 29) und notieren Sie die aus Ihrer Sicht fünf wichtigsten Merkmale der Veränderung im Wandel vom herkömmlichen Lehrplan zum Kernlehrplan.
- **Gruppenarbeit/Arbeit in Triaden:** Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und einigen Sie sich auf die fünf zentralen Veränderungen für die Unterrichtspraxis und Unterrichtsentwicklung: Stellen Sie ein Ranking der fünf Merkmale auf.
- **Plenum:** Vergleichen Sie die unterschiedlichen Ranking-Listen und beraten Sie mögliche Konsequenzen für die Arbeit in der Fachkonferenz.



Kernlehrpläne für den Englischunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe I

Kernlehrpläne stellen [...] die Basis für die geforderte Ergebnisorientierung dar. Sie definieren die Anforderungen bzw. Erwartungen³, die alle Schüler in der Regel bewältigen können bzw. entwickelt haben sollten.

Wie die derzeit noch gültigen Lehrpläne schreiben sie zwar Lernziele fest, formulieren diese jedoch in Form von gewünschten Lernergebnissen als Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt, d. h. in einer konkreten Jahrgangsstufe, nachhaltig und überprüfbar erreicht sein müssen (vgl. hierzu auch Klieme u. a. 2003, 19). Eine zentrale Funktion der Kernlehrpläne ist es somit, die verbindlichen Anforderungen, die im Regelfall erreicht werden sollen, transparent, vergleichbar und überprüfbar zu machen.

[...]

Kernlehrpläne sind somit auch ein Instrument zur Stützung dieser Selbstständigkeit, indem sie Fachkonferenzen einerseits die notwendigen Orientierungen geben, andererseits jedoch genügend Freiräume für die Wahl und Gestaltung eigener Schwerpunkte im Schulprogramm lassen.

[...]

[Es] wird für jede Doppeljahrgangsstufe zunächst als grobe Orientierung das Referenzniveau des GeR genannt, dem die jeweils für das Ende der Jahrgangsstufe beschriebenen Kompetenzen entsprechen.⁴

Für das Gymnasium wird [sc. beispielsweise.] am Ende der Jahrgangsstufe 6 auf das Referenzniveau A2, am Ende der Jahrgangsstufe 8 auf das Referenzniveau A2 mit Anteilen von B1 und am Ende der Jahrgangsstufe 10 auf das Referenzniveau B1 mit Anteilen von B2 vor allem in den rezeptiven Teilkompetenzen rekurriert. Im Anschluss an diese globale Zuweisung skizziert jedes Unterkapitel im Einzelnen die erwarteten Kompetenzen. Hierbei kommt als Gliederungsprinzip die im Folgenden aufgeführte Struktur des Faches und nicht mehr der lebensweltbezogene Zugriff aus Kapitel 2 zum Tragen.⁵

[...]

Die wichtigsten Konstruktionsprinzipien der Kompetenzerwartungen lassen sich wie folgt umreißen:

- Die Kompetenzerwartung wird zunächst allgemein formuliert (fett gedruckter **Deskriptor**), mit dem Ziel, die **Art** der Anforderung zu definieren.
- Sie wird verdeutlicht, indem exemplarisch drei konkrete Kontexte bzw. Handlungsfelder aufgeführt werden, in welchen die Kompetenzen zum Tragen kommen (**Indikatoren** in Form von Punktaufzählungen).
- Die Indikatoren beinhalten zur weiteren Konkretisierung häufig ein oder mehrere **Beispiele**. Mit Hilfe der Kontextualisierung und Beispielgebung erfolgt eine Präzisierung der **Höhe** und des **Umfangs** der Kompetenzerwartung.
- Höhe und Umfang der einzelnen Kompetenzerwartungen werden darüber hinaus konkretisiert durch je eigene **Muster- bzw. Modellaufgaben**; diese sind in Form von **Aufgabentypen** in Kapitel 4 des Lehrplans und in Form von konkreten **Aufgabenbeispielen** im Internet zu finden.⁶

Vier weitere wichtige Merkmale der Beschreibungen der Kompetenzerwartungen lassen sich wie folgt skizzieren.

- Sie haben das Format von sog. **kann-Formulierungen** bzw. **can-do-statements**. Dies bedeutet, dass sie jeweils beschreiben, welche Kompetenzen der Schüler am Ende der jeweiligen Jahrgangsstufe tatsächlich bereits erreicht hat, was er also tatsächlich ‚kann‘ bzw. beherrscht. Formulierungen wie ‚der Schüler ist zunehmend in der Lage ...‘ oder ‚der Schüler beherrscht immer selbstständiger ...‘, wie sie in den herkömmlichen Lehrplänen häufig zu finden sind, bleiben in den Kernlehrplänen vollständig ausgespart.
- Damit einher geht, dass die Anforderungen positiv formuliert sind. Das heißt, es werden – analog zum GeR – vorhandene Kompetenzen bzw. Wissensbestände und nicht etwa erst neu zu entwickelnde Kompetenzen oder Wissensdefizite beschrieben.
- Im Allgemeinen beziehen sich die formulierten Erwartungen auf Kompetenzen bzw. auf Handlungswissen. Ausnahmen hiervon finden sich lediglich im Bereich **Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit**, im Bereich **Interkulturelle Kompetenzen** (Teilbereich **Orientierungswissen**) sowie in Bezug auf die Nennung von **Themen und Inhalten**, die im Sinne von verbindlichen Kernthemen in den genannten Jahrgangsstufen behandelt werden sollen (vgl. MSJK, 2004b, 22).
- In den Plänen für die Haupt- und Gesamtschule wird eine Differenzierung vorgenommen zwischen der Gruppe der Schüler im unteren Leistungsbereich (G-Kurs bzw. Typ A) und der Schüler im oberen Leistungsbereich (E-Kurs bzw. Typ B).

Beate Helbig-Reuter, (2005) „Kernlehrpläne für den Englischunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe I, in: Jürgen Rekus (Hrsg.), *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*, Münster, S. 157 – 170.

³ Im Folgenden werden die Begriffe ‚Standard‘, ‚(Kompetenz-)Anforderung‘ und ‚Kompetenzerwartung‘ grundsätzlich synonym gesetzt, wobei ihnen die von Klieme u. a. (2003, 19ff.) verwendete Definition von „(Bildungs-)Standard“ zugrunde liegt. Bezogen auf die Kernlehrpläne werden die dort benutzten Begrifflichkeiten gebraucht, d.h. konkret, bezogen auf Kapitel 2 der Begriff ‚Anforderung‘, und zwar im Sinne von Kompetenzanforderung, und bezogen auf Kapitel 3 der Begriff ‚Kompetenzerwartung‘.

⁴ Es ist davon auszugehen, dass nicht alle Teilkompetenzen auf exakt der gleichen Höhe angesiedelt sind, sondern sich – z. B. differenziert nach produktiven und rezeptiven Kompetenzen – leichte Verschiebungen nach oben oder unten in Bezug auf das angezeigte Niveau ergeben.

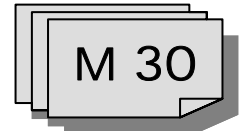
⁵ Zur weiterführenden Erläuterung der Konstruktionsprinzipien und ihrer Begründungen vgl. Helbig-Reuter (2005, in Vorbereitung).

⁶ Die Aufgabenbeispiele sind voraussichtlich ab 2005 auf *learn-line*, dem Bildungsserver des Landes Nordrhein-Westfalen, abrufbar. Auf dieser Seite finden sich neben den Aufgabenbeispielen auch weitere Informationen zu den Kernlehrplänen und darüber hinaus zum Gesamtkonzept der Standardsicherung und -entwicklung (vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/kernlehrplaene> bzw. <http://www.standardsicherung.nrw.de>).

Aufgabe 2: Merkmale guter Bildungsstandards – Evaluation der Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans

- **Partnerarbeit:** Wählen Sie zwei Merkmale guter Bildungsstandards (M 30) aus und beraten Sie im Partnerteam, ob und inwieweit die Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans diesen Anforderungen genügen.
- **Plenum:** Beraten Sie, in welchen Bereichen die Qualität der Kompetenzerwartungen verbessert werden könnte.

Merkmale guter Bildungsstandards



1. *Fachlichkeit:* Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus.
2. *Fokussierung:* Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.
3. *Kumulativität:* Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen.
4. *Verbindlichkeit für alle:* Sie drücken die *Mindestvoraussetzungen* aus, die von *allen* Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.
5. *Differenzierung:* Die Standards legen aber nicht nur eine „Meßlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.
6. *Verständlichkeit:* Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.
7. *Realisierbarkeit:* Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.

Eckhard Klieme (2001), „Merkmale guter Bildungsstandards“, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Expertise zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards*, Bonn, S. 24 – 25.



4.2 Die Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans und die Referenzniveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*

Hinweise für die Moderation

Folgende Aspekte können bei diesem Teil der Moderation thematisiert werden:

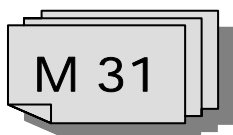
- Aktivitäten des Europarats, Sprachenpolitik im Interesse von europäischer Mobilität und Mehrsprachigkeit (Hinweis auf die PowerPoint-Präsentationen in Learn-line bzw. Bildungsserver)
- Das Herzstück des *GeR* – die Gemeinsamen Referenzniveaus (vgl. M 31)
- Der *GeR* formuliert stets positiv, was Lerner auf einem Niveau (bereits) können (*can do-statements*), nicht was sie nicht können oder noch lernen müssen.
- Ziele des *GeR*:
 - Internationale Vergleichbarkeit
 - Ideen und Anregungen für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen
 - Ein Instrument für Material-/Unterrichts-/Curriculum- und Testentwicklung
- Qualitätskriterien des *GeR*:
 - transparent
 - umfassend
 - kohärent
 - handlungsorientiert
- Skalentypen des *GeR* – die Skalen existieren **u. a.** für
 - alle Fertigungs- bzw. Interaktionsbereiche (z. B. Hörverstehen)
 - Subfertigkeiten (z. B. Radiosendung, Tonaufnahmen verstehen)
 - das Spektrum der sprachlichen Mittel (z. B. Wortschatz, grammatische Korrektheit)
 - soziolinguistische Kompetenzen
- Zu zahlreichen Hauptskalen gibt es Subskalen, z. B. *Mündliche Interaktion allgemein*
 - Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen
 - Konversation
 - Informelle Diskussion (unter Freunden)
 - Formelle Diskussion und Besprechung
 - Zielorientierte Kooperation
 - Transaktionen: Dienstleistungsgespräche
 - Informationsaustausch
 - Interviewgespräche.

Aufgabe 1: *Jumbled creative writing* – Rekonstruktion einer Referenzniveauskala

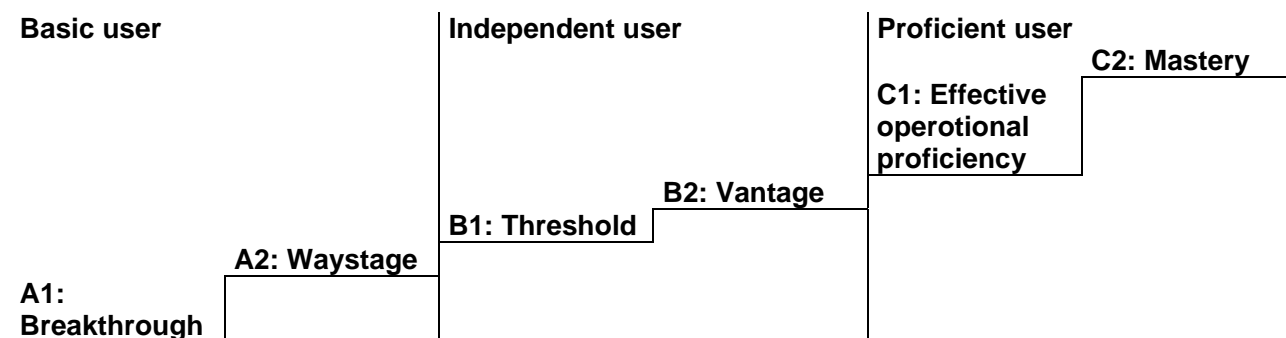
- Bevor Sie mit der Rekonstruktion beginnen, machen Sie sich mit den Referenzniveaustufen des GeR (M 31) vertraut. Bilden Sie sechs Paare oder kleine Gruppen: Jede Gruppe untersucht eine der Metaphern, die die Stufen beschreiben: *Breakthrough*, *Waystage*, *Threshold*, *Vantage*, *Proficiency*, *Mastery*. Bereiten Sie eine Präsentation vor, bei der Sie das Format "When I get to xx-level, I can ..." verwenden und ein treffendes "Can Do" statement verfassen.
- **Partnerarbeit:** Rekonstruieren Sie in Partnerarbeit die Referenzniveauskala (M 32). Beginnen Sie die Rekonstruktion mit der Niveaustufe A2 – wir haben Ihnen die Niveaustufe A1 schon als Vorgabe eingefügt.
- **Plenum:** Vergleichen Sie das Ergebnis mit dem Original (M 33). Diskutieren Sie Unterschiede/Abweichungen/Probleme bei der Rekonstruktion der Niveauskala.

***Jumbled creative writing* – Reconstructing a competence scale**

- Before you start the reconstruction, familiarize yourself with the competence levels of the Common European Framework (M 31). Get together in six pairs or small groups: Each group explores one of the metaphors which describe the competence levels: *Breakthrough*, *Waystage*, *Threshold*, *Vantage*, *Proficiency*, *Mastery*. Prepare a presentation using the following format:
 - "When I get to xx-level, I can ..." giving a few salient "Can do" statements.
- **Partnerarbeit:** Reconstruct the competence scale (M 32) with a neighbour (pair work). Start by reconstructing A2 – we have already given you A1 for a head start.
- **Plenum:** Compare the result with the original (M 33). Discuss differences / deviations / problems of reconstructing the scale.



Die Gemeinsamen Referenzniveaus



Vgl. hierzu: Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hrsg. von Goethe-Institut Inter Nationes u. a., Berlin u. a., S. 33 – 34.

Common European Framework of Reference for Languages – *Jumbled creative writing*


M 32

Creative Writing	
C2	
C1	
B2	
B1	
A2	
A1	<i>Can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do.</i>

Complete the grid with the following expressions:

- Can narrate a story.
- Can write a review of a film, book or play.
- Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job.
- Can write a very short, basic description of events, past activities and personal experiences.
- Can write about everyday aspects of his / her environment e.g. people, places, a job or study experience in linked sentences.
- Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text.
- Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned.
- Can write clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to his / her field of interest.
- Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind.
- Can write clear, smoothly-flowing, and fully engrossing stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted.
- Can write short, simple imaginary biographies and simple poems about people.
- Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his field of interest.



Aufgabe 2: Vergleich: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* und Kernlehrplan – Bereiche: *Kreatives Schreiben* bzw. *Kreatives Schreiben/Produktionsorientierung*

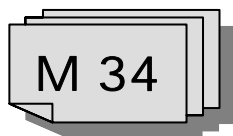
- **Einzelarbeit-/Partnerarbeit:** Suchen Sie aus dem Kernlehrplan zwei bis drei Kompetenzerwartungen, die sich auf produktionsorientiertes Arbeiten und *creative writing* beziehen, und versuchen Sie, diese in der Skala des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – Kreatives Schreiben* zu positionieren (M 33/34). Vergleichen Sie die Kompetenzbeschreibungen. Inwieweit eignen sich die deutsche- bzw. englischsprachige Skala des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* und/oder die Kompetenzbeschreibungen des Kernlehrplans für *peer/self-assessment* der Lernenden?
- **Einzel-/Partnerarbeit:** Lesen Sie den Schülertext *Creative writing: story telling* (M 37) und platzieren ihn
 - innerhalb der Skala des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*
 - mit Hilfe der Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans für die Bereiche *Schreiben* sowie *Methodische Kompetenzen*.

Common European Framework of Reference for Languages – *Creative writing*


M 33

<i>Creative Writing</i>	
C2	<i>Can write clear, smoothly-flowing, and fully engrossing stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted.</i>
C1	<i>Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind.</i>
B2	<i>Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned.</i>
	<i>Can write clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to his / her field of interest. Can write a review of a film, book or play.</i>
B1	<i>Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his field of interest. Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text. Can narrate a story.</i>
	<i>Can write about everyday aspects of his / her environment e.g. people, places, a job or study experience in linked sentences. Can write a very short, basic description of events, past activities and personal experiences.</i>
A2	<i>Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job. Can write short, simple imaginary biographies and simple poems about people.</i>
	<i>Can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do.</i>
A1	

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge.



Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Kreatives Schreiben

Kreatives Schreiben	
C2	Kann klare, flüssige und fesselnde Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen verfassen, und zwar in einem Stil, der dem gewählten Genre angemessen ist.
C1	Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen.
B2	Kann klare, detaillierte zusammenhängende Beschreibungen realer oder fiktiver Ereignisse und Erfahrungen verfassen, dabei den Zusammenhang zwischen verschiedenen Ideen deutlich machen und die für das betreffende Genre geltenden Konventionen beachten.
	Kann klare, detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen. Kann eine Rezension eines Films, Buchs oder Theaterstücks schreiben.
B1	Kann unkomplizierte detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen. Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktion in einem einfachen, zusammenhängenden Text beschrieben werden. Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen. Kann eine Geschichte erzählen.
A2	Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z. B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studienerfahrungen. Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen.
	Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben. Kann kurze, einfache, fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben.
A1	Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun.

Entnommen aus: Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hrsg. von Goethe-Institut Inter Nationes u. a., Berlin u. a., S. 67 – 68.

Vergleich Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen und Kernlehrplan – Kreatives Schreiben


M 35

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Kreatives Schreiben		Kernlehrplan – produktionsorientiertes Arbeiten / kreatives Schreiben
C2	Kann klare, flüssige und fesselnde Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen verfassen, und zwar in einem Stil, der dem gewählten Genre angemessenen ist.	
C1	Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen.	
B2	Kann klare, detaillierte zusammenhängende Beschreibungen realer oder fiktiver Ereignisse und Erfahrungen verfassen, dabei den Zusammenhang zwischen verschiedenen Ideen deutlich machen und die für das betreffende Genre geltenden Konventionen beachten.	
	Kann klare, detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen. Kann eine Rezension eines Films, Buchs oder Theaterstücks schreiben.	
B1	Kann unkomplizierte detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen. Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktion in einem einfachen zusammenhängenden Text beschrieben werden. Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen. Kann eine Geschichte erzählen.	
A2	Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z. B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studienerfahrungen. Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen.	
	Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben. Kann kurze, einfache, fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben.	
A1	Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun.	

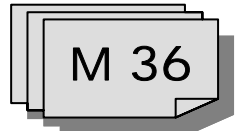
Entnommen aus: Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hrsg. von Goethe-Institut Inter Nationes u. a., Berlin u. a., S. 67 – 68.



Aufgabe 3: Vertiefungsaufgabe „Erziehung zur Mehrsprachigkeit: Entwicklung einer gemeinsamen Meta-Sprache“

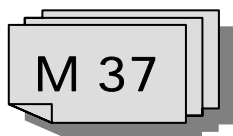
- **Partner-/Gruppenarbeit:** Jedes Partnerteam bzw. jede Gruppe untersucht jeweils die deutsche, englische oder französische Kompetenzskala auf die sprachliche Gestalt der Kompetenzbeschreibung hin: typische Adjektive, Nomina, Verben, Adverbien, Wendungen etc.
- **Plenum:** Die Gruppen präsentieren ihre Beschreibung und Analyse der Metasprache von GeR (M 34), CEFR (M 33), CC (M 36).
- **Plenum:** Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutieren
 - die Zugänglichkeit der formulierten Kompetenzbeschreibungen für die Schülerinnen und Schüler
 - die Chancen, über die Verwendung der Kompetenzskalen im Unterricht eine gemeinsame Verhandlungssprache über Sprachenlernen zu erreichen.

Cadre européen commun de référence pour les langues – Écriture créative



ÉCRITURE CRÉATIVE	
C2	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
B2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
	Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.
	Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.
A2	Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
	Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.
A1	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

Conseil de l'Europe – Conseil de la coopération culturelle (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre enseigner, évaluer*, Paris, S. 67 – 68.



Produktionsorientierter Schülertext – Extract from Johanna Debus: „Eine neue Freundin behind the door“ (Jahrgangsstufe 7)

Chapter 3

It was Mary's 6th day in Dortmund now. Granny had asked her to buy the rolls for breakfast. "That's a good chance to practise your German!" she had said. "But what's „ten rolls“ in German?", Mary had asked. "Zehn Brötchen. And don't forget to say "bitte"!" Oh, this German!, Mary thought on her way back home. I really want to learn it, but it is so much! And sooo difficult. Why didn't Granny send George (Mary's ten-year-old brother), she thought. A little practice couldn't hurt him, either. He was so lazy that his German was almost as bad as hers. But anyway, I've done it, buying the rolls, Mary thought proudly. After a while, she met the girl which she was sitting with in the tram yesterday. They both said hello.

Perhaps we can become friends, Mary thought later, although I speak so little German and she speaks probably just a little bit of English ... Well, I'll wait and see.

Entnommen aus: *Sprachen öffnen Türen*, 6, Dortmunder Literaturwettbewerb 2001, S. 57.



5. Vom Kernlehrplan zum schuleigenen Lehrplan

Hinweise für die Moderation

Durch die Fokussierung auf wesentliche fachliche Inhalte und Kompetenzen geben Kernlehrpläne der einzelnen Schule ein **Mehr an pädagogisch-fachlicher Gestaltungsfreiheit**. Im Rahmen der **Schulprogrammarbeit** ist es Aufgabe der einzelnen Schule, diese Freiräume konkret zu gestalten und Unterrichtsplanungen im Sinne schuleigener Arbeitspläne zu dokumentieren und durch geeignete evaluative Verfahren weiter zu entwickeln.

Gleich in mehrfacher Hinsicht schaffen Kernlehrpläne Transparenz und Kohärenz. Den Lehrerinnen und Lehrern geben sie ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln vor. Ihre Aufgabe ist es, durch gemeinsam abgestimmtes pädagogisch-fachliches Handeln die Kompetenzerwartungen einzulösen, so weit dies angesichts der Ausgangsbedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler und der Situation an der jeweiligen Schule möglich ist. Kontinuierliche Evaluation von Unterricht als Prozess und der Ergebnisse von Unterricht auf der Grundlage der Kernlehrpläne ist Voraussetzung dafür, dass die Kernlehrpläne ihre Funktion in der schulischen **Qualitätsarbeit** erfüllen.

Die folgenden Matrices ergänzen die in Teil 2 dieses Moduls vorgestellten Instrumente zur Erstellung schuleigener Lehrpläne bzw. zur Standardorientierten Unterrichtsplanung und -evaluation.

Die Matrix Überblick zum Themenfeld *At School* (M 38) gibt einen zusammenfassenden Überblick über die vorgesehenen Unterrichtsbausteine und die Kompetenzerwartungen eines standardorientierten Schwerpunktvorhabens in den vier Bereichen des Faches.

Die nach geordneten Matrices (M 38a – M 38c) konkretisieren exemplarisch ausgewählte Aspekte des standardorientierten Schwerpunktvorhabens *At School*:

- Visitors at our school (M 38a)
- Heard in the school yard (M 38b)
- Exploring the homepage of an English school (M 38c).

M 38

Matrix für standardorientierte Schwerpunktvorhaben im Fach Englisch
Schulform: Gymnasium/Gesamtschule – Überblick zu Themenfeld *At School* – Jahrgangsstufe: 6

<p style="text-align: center;">Kommunikative Kompetenzen</p> <p>Sprechen: an Gesprächen teilnehmen und Sprachmittlung</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler können am classroom discourse aktiv teilnehmen <p>Lesen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Informationsentnahme aus Textbuch, Homepage <p>Schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>creative writing – working with model texts – school poetry</i> 		
<p style="text-align: center;">Interkulturelles Lernen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können den Alltag englischsprachiger Umgebungen erkunden und die gewonnenen Erkenntnisse mit der eigenen Lebenswelt vergleichen.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orientierungswissen: Aspekte des Schulalltags von drei Schulen beschreiben und vergleichen – die Schule des Lehrwerks, eine authentische Schule (vgl. Homepage) und die eigene Schule Werte, Haltungen, Einstellungen: Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch andere Sichtweisen erproben – hier Rollenspiel zur Sprachmittlung, Vergleich von Merkmalen der drei Schulen, produktionsorientierte Erkundung der britischen Modellgedichte Handeln in Begegnungssituationen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache fiktive und reale Begegnungssituationen bewältigen – hier E-Mail-Projekt, Rollenspiel Sprachmittlung 	<p style="text-align: center;">Komplexe Lernsituationen / Mögliche Unterrichtsbausteine</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Life at school – subjects, timetables, teachers, subjects, school life, extracurricular activities</i> <i>role play & debate – “School Uniform”</i> <i>Learner diary “A week at my school”</i> <i>Classroom rules & school rules</i> <i>Exploring the homepage of XYZ-School – the textbook school, XYZ-School and my school</i> <i>Mediation: visitors at our school – a guided tour</i> <i>E-mail project with XYZ-school</i> <i>“Heard it in the school yard” – basic poetry</i> <i>Working with grids, tables, maps, ground plans</i> 	<p style="text-align: center;">Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit</p> <p>Aussprache und Intonation: Die Schülerinnen und Schüler erweitern und festigen vertraute Aussprache- und Intonationsmuster</p> <ul style="list-style-type: none"> im Rollenspiel im <i>classroom discourse</i> des Beschreibens, Vergleichens, einfachen Bewertens im darstellenden Vortrag der Gedichte <p>Wortschatz: Die Schülerinnen und Schüler erweitern und festigen ihren Grundwortschatz, um elementaren Kommunikationssituationen im thematischen Feld „Schule“ gerecht zu werden – dies gilt für</p> <ul style="list-style-type: none"> den thematischen Wortschatz <i>“School – here and there”</i> den <i>classroom discourse</i> des Beschreibens, Vergleichens und einfachen Bewertens kommunikativen Wortschatz der einfachen Sprachmittlung im Rollenspiel. <p>Grammatik: Die Schülerinnen und Schüler können ein grammatisches Grundinventar im thematisch-kommunikativen Kontext <i>“School”</i> so weit korrekt anwenden, dass die Verständlichkeit gesichert ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sie können im thematischen Zusammenhang <i>“School”</i>

		<p>Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten beschreiben, vergleichen und in ganz einfacher Form bewerten (...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können für die Untersuchung der Schulen bejahte und verneinte Aussagen, Fragen und Aufforderungen formulieren. • Sie können in der Darstellung einfache Bezüge herstellen. • Sie können bezogen auf den Erfahrungsbereich "School" berichten und erzählen sowie in einfacher Form Wünsche und Interessen ausdrücken.
	<p>Methodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen: Texte markieren und gliedern & einfache Notizen mit Hilfe eines Suchrasters (<i>grid of typical features</i>) machen • Sprechen und Schreiben: Material für den Vergleich der Schulen sammeln – s. o. Suchraster, die Präsentation nach Einleitung, Hauptteil, Schluss gliedern, kleine Gedichte nach Vorlagen umgestalten und vortragen • Umgang mit Texten und Medien: den Lehrbuchtexten und einer einfach gestalteten authentischen Homepage wesentliche Informationen und typische Merkmale entnehmen, kurze Gedichte umformen und gestalten 	

Hinweis: Die Punktaufzählungen konkretisieren die allgemeinen Kompetenzerwartungen und sind nicht in allen Fällen identisch mit den exemplarischen Punktaufzählungen in den Kernlehrplänen.

M 38a

Matrix für standardorientierte Schwerpunktvorhaben im Fach Englisch – Schulform: Gymnasium/Gesamtschule – Themenschwerpunkt: *"Visitors at our school"* – Jahrgangsstufe: 6 (Umfang: ca. 4 Std.)

Kommunikative Kompetenzen

Sprechen: an Gesprächen teilnehmen

- Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen Alltagssituationen und vertrauten Gesprächssituationen verständigen.
- Sie können in Rollenspielen einfache Situationen erproben, d. h. sie erproben in einem Rollenspiel den Informationsaustausch zwischen englischen und deutschen Schülerinnen und Schülern zu vorgegebenen Aspekten der jeweiligen Schule (*Grid*).

Sprechen: zusammenhängendes Sprechen

- Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen thematischen Zusammenhängen nach Vorbereitung zusammenhängend mitteilen, d. h. beschreiben, berichten und erzählen.
- Sie können [...] aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten [...], d. h., sie können die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Merkmalen der eigenen Schule und den Merkmalen der britischen Schule dialogisch vortragen.

Sprachmittlung

- Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten Alltagssituationen Äußerungen in der jeweils anderen Sprache so wiedergeben, dass ein allgemeines Verständnis gesichert ist, d. h. sie können das Wichtigste zu den verschiedenen auf der Homepage der realen Schulen in Großbritannien gefundenen Aspekten in Deutsch wiedergeben bzw. erklären.

Interkulturelles Lernen	Komplexe Lernsituationen / Mögliche Unterrichtsbausteine	Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit
<p>Die Schülerinnen und Schüler können den Alltag englischsprachiger Umgebungen erkunden und die gewonnenen Erkenntnisse mit der eigenen Lebenswelt vergleichen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungswissen: Die Schülerinnen und Schüler können Aspekte des Schulalltags einer Schule in Großbritannien und mit der eigenen Schule vergleichen, d. h. sie entnehmen dem Lehrbuchtext zu der dort beschriebenen Schule und einer einfach gestalteten Homepage einer realen Schule in Großbritannien Informationen zu den Aspekten <i>schoolbuilding, classroom, subjects, time tables, teachers, subjects, school life, extracurricular activities, classroom rules & school rules</i> und vergleichen diese mit den Gegebenheiten ihrer eigenen Schule. • Werte, Haltungen, Einstellungen: Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch andere Sichtweisen erproben, d. h., dass sie auf der Basis der Schulbuchtexte und der von der Homepage entnommenen Informationen die Merkmale einer britischen Schule in der Rolle einer britischen Austauschschülerin oder eines -schülers oder in der Rolle einer deutschen Schülerin oder eines Schülers die Merkmale der eigenen Schule darstellen und vertreten. • Handeln in Begegnungssituationen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache fiktive und reale Begegnungssituationen bewältigen, d. h. in der Rolle einer englischen oder deutschen Schülerin oder eines Schülers nehmen sie aktiv teil an einem Rollenspiel und tauschen sich in inhaltlich und sprachlich adäquater Form über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der englischen Schule und der eigenen deutschen Schule aus. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mediation: visitors at our school – a guided tour</i> • <i>Life at school – subjects, time tables, teachers, subjects, school life, extracurricular activities</i> • <i>Classroom rules & school rules</i> • <i>Working with grids, tables, maps, ground plans</i> 	<p>Aussprache und Intonation: Die Schülerinnen und Schüler erweitern und festigen vertraute Aussprache- und Intonationsmuster</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Rollenspiel • im <i>classroom discourse</i> des Beschreibens, Vergleichens, einfachen Bewertens <p>Wortschatz: Die Schülerinnen und Schüler erweitern und festigen ihren Grundwortschatz, um elementaren Kommunikationssituationen im thematischen Feld „Schule“ gerecht zu werden. Dies gilt für</p> <ul style="list-style-type: none"> • den thematischen Wortschatz <i>“School – here and there”</i> • den <i>classroom discourse</i> des Beschreibens, Vergleichens und einfachen Bewertens • kommunikativen Wortschatz der einfachen Sprachmittlung im Rollenspiel. <p>Grammatik: Die Schülerinnen und Schüler können ein grammatisches Grundinventar im thematisch-kommunikativen Kontext <i>“School”</i> so weit korrekt anwenden, dass die Verständlichkeit gesichert ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können im thematischen Zusammenhang <i>“School”</i> Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten beschreiben, vergleichen und in ganz einfacher Form bewerten (...). • Sie können für die Untersuchung der Schulen bejahende und verneinte Aussagen, Fragen und Aufforderungen formulieren. • Sie können in der Darstellung einfache logische Bezüge herstellen. • Sie können bezogen auf den Erfahrungsbereich <i>“School”</i> berichten und erzählen sowie in einfacher Form Wünsche und Interessen ausdrücken.

**Methodische Kompetenzen****Umgang mit Texten und Medien**

- Sie können einfache kurze Materialien aus dem Internet [...] zusammenstellen, Bild- und Textinformationen in Beziehung setzen, d. h. die Schülerinnen und Schüler entnehmen den Lehrbuchtexten und der einfach gestalteten Homepage einer Schule in Großbritannien Informationen und Merkmale zu den in einem *grid of typical features* vorgegebenen Aspekten.

Leseverstehen und Schreiben

- Die Schülerinnen und Schüler können kurzen einfachen Texten zu vertrauten konkreten Themen wesentliche Informationen entnehmen, d. h., sie machen zu den aus den Lehrbuchtexten und der Homepage der britischen Schule entnommenen Informationen einfache Notizen und tragen sie, den thematischen Vorgaben zugeordnet, in das Raster ein.

Hinweis: Die Punktaufzählungen konkretisieren die allgemeinen Kompetenzerwartungen und sind nicht in allen Fällen identisch mit den exemplarischen Punktaufzählungen in den Kernlehrplänen.

Matrix für standardorientierte Schwerpunktvorhaben im Fach Englisch Schulform: Gymnasium/Gesamtschule –
Themenschwerpunkt: *Heard it in the school yard* – Jahrgangsstufe: 6 (Umfang: ca. 4 Std.)



M 38b

Kommunikative Kompetenzen

Hörverstehen und Hör-Sehverstehen

- im Unterricht verwendete Aufforderungen, Fragen und Erklärungen sowie Beiträge ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler verstehen – hier: *classroom discourse* bezogen auf das Arbeiten mit Modelltexten und *dramatic reading*
- einfache Geschichten und Spielszenen bezogen auf wesentliche Merkmale von Figuren und Handlungsablauf verfolgen – hier bezogen auf den Vortrag von Gedichten

Sprechen: zusammenhängendes Sprechen

- Arbeitsergebnisse vorstellen: eigene Gedichte vorstellen, Angaben zur Art der Bearbeitung machen – z. B. *adjective test*, *verb test*
- sich selbst, ihre Familie, Freunde, Hobbys vorstellen und in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und erzählen: schulische Erfahrung in einfachen Gedichten verarbeiten
- einfache Texte (u. a. Lieder, Gedichte, kurze Geschichten) darstellend laut lesen und vortragen.

Leseverstehen

- Arbeitsanweisungen, Anleitungen und Erklärungen sowie Texte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler verstehen – siehe: Wortschatz, Grammatik, Umgang mit Texten
- Lehrbuchtexten und adaptierten Texten (Gedichten) wichtige inhaltliche Aspekte entnehmen: Thema, Figuren, Emotionen, einfache Darstellungsmittel von *School Poetry*

Schreiben

- einfache Modelltexte (Gedichte) umformen – siehe methodische Kompetenzen



Interkulturelles Lernen	Komplexe Lernsituationen/ Mögliche Unterrichtsbausteine	Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit
<p>Die Schülerinnen und Schüler können den Alltag englischsprachiger Umgebungen erkunden und die gewonnenen Erkenntnisse mit der eigenen Lebenswelt vergleichen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungswissen: Aspekte des Schulalltags beschreiben und vergleichen – Schulerfahrung gleichaltriger Schülerinnen und Schüler und eigene Ausdrucksversuche • Werte, Haltungen, Einstellungen: Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch andere Sichtweisen erproben – hier: produktionsorientierte Erkundung der britischen Modellgedichte • Handeln in Begegnungssituationen: Die Schülerinnen und Schüler können ihre Gedichte in einem vertrauten Kontext vortragen – in der Klasse, in der Öffentlichkeit der Jahrgangsstufe, vor Eltern am Elternabend usw. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exploring simple poems through dramatic reading / Poetry Reading Session</i> • <i>Working with model texts: clozes, skeletons – different types of replacement tests: adjectives, nouns, verbs – beginnings / endings</i> • <i>Exploring the expression of attitudes and emotions in the school environment – subjects, teachers, places, class mates – e.g. best fiends, favourite subjects</i> • <i>Pupils' School Poetry Presentation</i> 	<p>Aussprache und Intonation: Die Schülerinnen und Schüler erweitern und festigen vertraute Aussprache- und Intonationsmuster im darstellenden Vortrag der Gedichte – <i>control of loudness, exploring different emotions, read and look up</i></p> <p>Wortschatz: Die Schülerinnen und Schüler erweitern und festigen ihren Grundwortschatz, um elementaren Kommunikationssituationen im thematischen Feld „Schule“ gerecht zu werden. Dies gilt für</p> <ul style="list-style-type: none"> • den thematischen Wortschatz <i>"School"</i> • den <i>classroom discourse</i> des Beschreibens, Vergleichens und einfachen Bewertens bezogen auf Modelltexte und eigene Texte <p>Grammatik: Die Schülerinnen und Schüler können ein grammatisches Grundinventar im thematisch-kommunikativen Kontext „School“ so weit korrekt anwenden, dass die Verständlichkeit gesichert ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können im thematischen Zusammenhang <i>"School"</i> Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten beschreiben, vergleichen und in ganz einfacher Form bewerten und in einfacher Form für die eigenen Schreibversuche einsetzen – im Einzelnen können Sie unter Anleitung <i>replacement tests</i> zu unterschiedlichen Wortarten sowie zur Verwendung von <i>present/simple tense</i> durchführen • Sie können in der Darstellung einfache räumliche, zeitliche und logische Bezüge herstellen – hier bezogen auf die Abwandlung der Modelltexte • Sie können bezogen auf den Erfahrungsbereich <i>"School"</i> in einfacher Form Wünsche und Interessen ausdrücken

Methodische Kompetenzen**Sprechen und Schreiben**

- eigene Texte nach Einleitung, Hauptteil und Schluss gliedern
- eigene Texte nach Vorlagen gestalten und einfache Umformungen vornehmen (u. a. Austauschen, Umstellen, Ausschmücken von Textelementen)
- Texte unter Anleitung korrigieren und überarbeiten
- kurze Texte oder Textelemente auswendig lernen und vortragen.

Umgang mit Texten und Medien

- einfache Texte bezogen auf wesentliche Informationen und einfache typische Merkmale untersuchen: Themen, Figuren, Settings, Reim & Strophe, Anfang und Ende
- produktionsorientierte Verfahren einsetzen, um die Wirkung von Texten zu erkunden, kleine Gedichte ausschmücken, umformen, darstellend lesend gestalten

Selbstständiges und kooperatives Arbeiten:

- in Phasen der Partner- und Gruppenarbeit die Verwendung des Englischen als Gruppenarbeitssprache erproben und Arbeitsergebnisse vorstellen: sich in Partnerarbeit eigene und fremde Gedichte vortragen und den Vortrag einüben

Hinweis: Die Punktaufzählungen konkretisieren die allgemeinen Kompetenzerwartungen und sind nicht in allen Fällen identisch mit den exemplarischen Punktaufzählungen in den Kernlehrplänen.

M 38c

Matrix für standardorientierte Schwerpunktvorhaben im Fach Englisch – Schulform: Gymnasium/Gesamtschule – Themenschwerpunkt: *"Exploring the Homepage of an English school"* – Jahrgangsstufe: 6 (Umfang: 10 – 14 Std.)

<p style="text-align: center;">Kommunikative Kompetenzen</p> <p>Sprechen: zusammenhängendes Sprechen Die Schülerinnen und Schüler können sich in vertrauten Alltagssituationen zusammenhängend mitteilen. Sie können die Arbeitsergebnisse des Vergleichs der Homepage einer englischen Schule, des Lehrbuchtextes und der eigenen Schulwirklichkeit in elementarer Form vorstellen.</p> <p>Leseverstehen: Die Schülerinnen und Schüler können Texten zu vertrauten konkreten Themen wesentliche Informationen entnehmen. Sie können dem Lehrbuchtext sowie der Homepage wesentliche Informationen entnehmen.</p> <p>Sprachmittlung: Sie können einfache Informationen von der Homepage auf Deutsch wiedergeben.</p>		
<p style="text-align: center;">Interkulturelles Lernen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können den Alltag englischsprachiger Umgebungen erkunden und die gewonnenen Erkenntnisse mit der eigenen Lebenswelt vergleichen. Die Schülerinnen und Schüler können anhand der Homepage und dem Lehrbuchtext zwei unterschiedliche englische Schulen und deren Umfeld mit ihrer eigenen Schule vergleichen.</p> <p>Werte, Haltungen, Einstellungen: Die Schülerinnen und Schüler erkennen bei ihren Recherchen kulturspezifische Besonderheiten und entdecken im Vergleich auch Gemeinsamkeiten.</p>	<p style="text-align: center;">Komplexe Lernsituationen/ Mögliche Unterrichtsbausteine</p> <p><i>Exploring the homepage of an English school</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>subjects</i> • <i>buildings/site</i> • <i>staff and pupils</i> • <i>curricular and extracurricular activities</i> <p>Comparing schools: homepage school, textbook school and my school Creating one's own homepage (Class or school)</p> <ul style="list-style-type: none"> • experimenting with layouts • writing texts • taking pictures • working with computer 	<p style="text-align: center;">Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit</p> <p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler verfügen über einen elementaren Wortschatz zum Wortfeld "Schule". • Sie erweitern den Wortschatz zum Wortfeld "school – here and there" im Vergleich der drei Schulen. • Dies gilt auch für den <i>classroom discourse</i> des Beschreibens, Vergleichens und Bewertens. <p>Grammatik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können ein grammatisches Grundinventar in einfachen vertrauten Situationen so weit korrekt anwenden, dass die Verständlichkeit gesichert ist. • Sie können Dinge des Schulalltags in einfacher Form vergleichen, beschreiben und bewerten. • Sie können für die Recherche bejahte und verneinte Aussagen und Fragen formulieren. • Sie können Bezüge in der Darstellung herstellen. • Sie können in Bezug auf den Erfahrungsbereich

		„Schule“ über die Vergleichsschulen berichten, erzählen sowie in einfacher Form ihre Wünsche und Interessen ausdrücken.
	<p>Methodische Kompetenzen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können ein begrenztes Inventar von Lern- und Arbeitstechniken für das selbstständige und kooperative Lernen anwenden. Sie können dabei im Unterricht verschiedene Medien (u. a. die digitalen Medien) einsetzen.</p> <p>Hörverstehen und Leseverstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können Vorwissen aktivieren zum Thema „Schule“. • Sie können einfache Notizen anfertigen und in einen <i>Grid</i> übertragen (eigene Schule/Lehrbuchschule /Homepage Schule). <p>Schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können für die schriftliche Produktion einer Homepage Gedanken und Ideen sammeln. • Sie können eigene Texte dazu gliedern. • Sie können eigene Texte nach Vorlage gestalten (Homepage), unter Anleitung und mit Einsatz des PC korrigieren und überarbeiten. <p>Umgang mit Texten und Medien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können die Lehrbuch-Unit anhand von Suchkriterien nach spezifischen Informationen zu Fächerangebot, Lehrpersonal, Gebäuden, Umgebung usw. untersuchen. • Sie können eine ausgesuchte Homepage nach den oben genannten Kriterien untersuchen. • Sie können mithilfe des PC kurze einfache Texte für eine eigene Homepage gestalten. <p>Selbstständiges und kooperatives Sprachenlernen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können Hilfsmittel zum Nachschlagen unter Anleitung nutzen (zweisprachiges Wörterbuch). • Sie können in Gruppenarbeit eine einfach strukturierte Homepage entwerfen und gestalten. 	

Hinweis: Die Punktaufzählungen konkretisieren die allgemeinen Kompetenzerwartungen und sind nicht in allen Fällen identisch mit den exemplarischen Punktaufzählungen in den Lehrplänen.

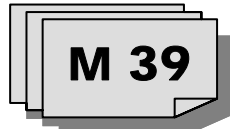


6. Wem gehört (eigentlich) dieser Kernlehrplan? – Einschätzung von persönlicher professioneller Teilhabe und innovativem Anspruch

Aufgabe: Bilanz und Evaluation

- **Einzelarbeit:** Wählen Sie zwei Merkmale aus, die Sie für sich zur Einschätzung der innovativen Ansprüche, die sich mit dem Kernlehrplan verbinden, für besonders relevant halten. Bereiten Sie eine persönliche Einschätzung des Kernlehrplans bezogen auf diese beiden Merkmale vor.
- **Gruppenarbeit/Arbeit in Triaden:** Tauschen Sie Ihre Einschätzungen aus.
- **Plenum:** Beraten Sie das Merkmal „*Ownership*/Teilhabe“ bezogen auf den Kernlehrplan.

Merkmale von Innovationen im Bildungsbereich


M 39

Attributes of innovatory proposals – an innovationist perspective of language pedagogy

Attribute	Definition
Initial dissatisfaction	<i>The level of dissatisfaction that teachers experience with some aspect of their existing teaching</i>
Feasibility	<i>The extent to which the innovation is seen as implementable given the conditions in which teachers work</i>
Acceptability	<i>The extent to which the innovation is seen as compatible with teachers' existing teaching style and ideology</i>
Relevance	<i>The extent to which the innovation is viewed as matching the needs of the teachers' students</i>
Complexity	<i>The extent to which the innovation is difficult or easy to grasp</i>
Explicitness	<i>The extent to which the rationale for the innovation is clear and convincing</i>
Triability	<i>The extent to which the innovation can be easily tried out in stages</i>
Observability	<i>The extent to which the results of innovation are visible to others</i>
Originality	<i>The extent to which the teachers are required to demonstrate a high level of originality in order to implement the innovation (e.g. by preparing special materials)</i>
Ownership	<i>The extent to which teachers come to feel that they 'possess' the innovation</i>

Entnommen aus: Rod Ellis (1997), *SLA Research and Language Teaching*, Oxford, S. 29.

Attribute innovatorischer curricularer Konzepte

Merkmal	Definition
Unzufriedenheit	Der Grad an Unzufriedenheit, den Lehrende mit bestimmten Aspekten ihrer Praxis erfahren
Machbarkeit	Ausmaß der Wahrnehmung der Realisierbarkeit der Lehrplanvorgaben unter realen Arbeitsbedingungen
Akzeptabilität	Grad der Vereinbarkeit innovativer Ansprüche mit real-existierenden Lehrstilen und Überzeugungen
Relevanz	Ausmaß, in dem die vorgeschlagenen Innovationen den Bedürfnissen und dem Bedarf der Lernenden entsprechen
Komplexität	Schwierigkeitsgrad bzw. Zugänglichkeit / Verständlichkeit der innovativen Konzepte
Explizitheit	Grad der Klarheit und Überzeugungskraft der Grundprinzipien des innovativen Anspruchs
Einstiege in die Erprobung	Ausmaß, in dem Innovationen leicht und in Etappen erprobt werden können
Wahrnehmung durch andere	Ausmaß, in dem die Realisierung von innovativen Ansätzen für andere sichtbar und wahrnehmbar wird
Originalität	Ausmaß, in dem Lehrerinnen und Lehrern abverlangt wird, ein hohes Maß an Originalität in der Realisierung der Innovation zu zeigen
Teilhabe	Ausmaß, in dem Lehrern und Lehrerinnen sich als 'Besitzer' / 'Besitzerin', als aktive/r Teilnehmer/in der innovativer Maßnahme fühlen