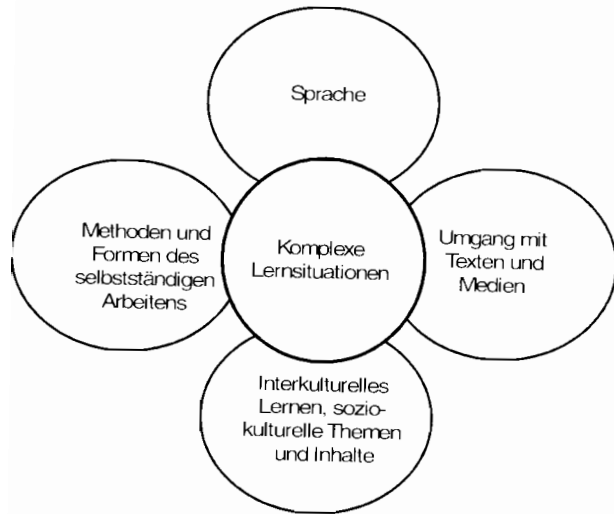


2 Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände

2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

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

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



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

Eine derartige Auffassung von fremdsprachlichem Handeln und Lernen stellt sicher, dass sprachliches Handeln im Englischunterricht in einem breiten Spektrum komplexer, auch medial vermittelter Verwendungssituationen erprobt und reflektiert wird und dass sich fremdsprachliches Lernen weiter

ausdifferenziert, und zwar vor allem auch in den folgenden Bereichen:

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

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

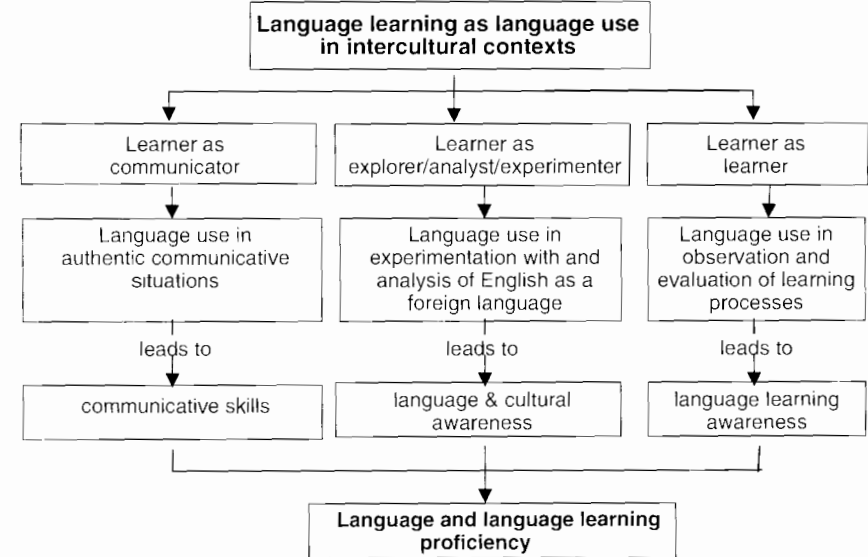
2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches

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

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

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

Das folgende Schaubild erläutert diese Ausführungen:



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

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

2.2.1 Sprache

2.2.1.1 Dimensionen der Sprachverwendung

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

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

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

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

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

- 3) **Berufsorientierte Kommunikation:** Das Berufsfeld, in welchem Absolventen und Absolventinnen der gymnasialen Oberstufe das Englische als Zielsprache nutzen werden, ist vielschichtig und heterogen. Es umfasst Berufe in Handel und Industrie, Naturwissenschaft und Technik, Schule und Universität, Kunst und Kultur, Verwaltung und Verkehr, Gesundheits- und Gerichtswesen, Medien und Presse. Daher ist die Einübung berufsorientierter Kommunikation in der gymnasialen Oberstufe keine Einführung in berufsspezifische fremdsprachliche Anforderungen. Vielmehr besteht hier das Ziel des Englischunterrichts darin, Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, den Weg in die Berufswelt auch in der Fremdsprache zu bewältigen. Die dazu erforderlichen kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind z. B.: Analysieren von Stellenausschreibungen, schriftliche Fixierung von Bewerbungsschreiben, Erkundung von Einstellungsinterviews, Leiten von Diskussionsrunden, Erläutern von Arbeitsabläufen. Im Sinne einer verstärkten Anwendungsorientierung bereitet der Englischunterricht so auch auf die gesellschaftlichen Erwartungen an Fremdsprachenkompetenzen vor und befähigt die Schülerinnen und Schüler, sich kritisch damit auseinanderzusetzen.
- 4) **Literarische bzw. ästhetisch-orientierte Kommunikation** thematisiert das Zusammenspiel von inhaltlicher Aussage und sprachlicher Gestaltung. Dies geschieht sowohl in literarischen Kontexten als auch in Bezug auf Strategien der Werbung, Formen der politischen Argumentation, Präsentationen in den Medien usw. Das Erlernen und die Analyse von formalen Mitteln in ihren Wirkungsweisen bleibt stets an die jeweils behandelte inhaltliche Thematik gebunden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, den Einsatz von Sprache als Mittel zur Rezeptionslenkung zu durchschauen und setzen sich mit den Wirkungsweisen unterschiedlicher Darstellungsmittel in Relation zu den eigenen Rezeptionsbedingungen und zu denen anderer Rezipienten auseinander. Der Einsatz stilistischer Mittel ist abhängig von einzelnen Textsorten, und diese wiederum stehen in einer spezifischen gattungsgeschichtlichen Tradition. Formen des Erzählens,

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

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

2.2.1.2 Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten der Textrezeption und Textproduktion

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

Textrezeption

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

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

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

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

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

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

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

Textproduktion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.1.3 Sprachliche Mittel

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

Aussprache und Intonation

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

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

Rechtschreibung und Zeichensetzung

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

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

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

Wortschatz

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

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

Folgende Teilbereiche werden systematisch erarbeitet:

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

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

Grammatik und Text

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

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

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

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

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

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

tung hypothetischer Aussagen; die Verwendung des Passivs in Nachrichten oder wissenschaftlichen Texten; Formen konjunkionaler Nebensätze zur logischen Zuordnung von Aussagen; Infinitivkonstruktionen, Gerundium und Partizip zur wirkungsvollen Gestaltung von Textdichte; Ellipsen, Substitution, Referenz, lexikalische Wiederaufnahmen zur Herstellung von Textkohäsion

- Sprachmittel zu Eröffnung, Aufrechterhaltung, Themenwechsel und Beendigung im mündlichen Diskurs; Sprachmittel verschiedener Diskurstypen (*exposition, description, argumentation, narration, instruction*); Sprachmittel zu textlichen Makrostrukturen – z. B. „Geschichtengrammatiken“: Schauplatz (Figuren, Ort, Zeit), Thema (Ereignis und Ziel), Handlung (Episoden mit je eigenem Ziel und Ausgang) und Auflösung.

2.2.1.4 Vermittlung zwischen Sprachen

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

2.2.1.5 Reflexion über Sprache und sprachliche Kommunikation

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte

Ausgehend vom Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit ist das interkulturelle Lernen der zentrale und integrierende Bezugspunkt für die Gestaltung komplexer Lernsituationen und steuert somit die Auswahl der Themen und Inhalte des Unterrichts sowie die Auswahl der Methoden für die Auseinandersetzung mit diesen Themen und Inhalten.

1) Soziokulturelle Themen und Inhalte

Die Vielschichtigkeit und Prozesshaftigkeit der soziokulturellen Themen und Inhalte schließt die umfassende Vermittlung geschlossener Wissensfelder aus und erfordert die Konzentration auf die systematische Erarbeitung exemplarischer Themen und Inhalte sowie korrespondierender Methodenkompetenzen. Das bedeutet, dass der Englischunterricht ein gesichertes Handlungs- und Orientierungswissen in exemplarischen Einblicken erarbeitet bezogen auf den Erfahrungsraum

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

Ergänzend ist ein weiteres Beispiel aus

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

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

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

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

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

- Freizeitgestaltung
- geschlechtsspezifische Rollenausprägungen und -stereotype

- Engagement und Konsum
- Individualität und Konformität
- Zukunftsperspektiven.

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

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

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

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

2) Problemorientierung

Die komplexen Lehr- und Lernsituationen verwirklichen sich im Unterricht in thematischen Unterrichtseinheiten, die jeweils einen aspektreichen und in sich zusammenhängenden Wissenshorizont eröffnen. Dabei geht es jedoch – wie bereits erwähnt – nicht darum, umfassende und geschlossene Wissensfelder aufzubauen, sondern immer darum, den jeweiligen thematischen Zusammenhang in eine problemorientierte Perspektive zu rücken, die nicht zu einer inhaltlich beliebigen Abfolge von Unterrichtsmaterialien verleitet, sondern dazu beiträgt, transferierbare und miteinander verknüpfte Horizonte ergänzbaren Referenzwissens aufzubauen (vgl. dazu im Einzelnen Kapitel 3.3).

3) Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität

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

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

4) Perspektivwechsel als didaktisches Prinzip und fachspezifische Methode

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

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

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

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

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

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

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

- sie reflektieren die kommunikations- und orientierungserleichternde Leistung generalisierender Urteile über andere (Stereotype), aber auch ihre distanzierende und verzerrende Wirkung
- sie werden sich eigener Haltungen und Einstellungen gegenüber der Zielsprache bewusst, bedenken die Bedeutung von sprachlichen bzw. kulturellen Normabweichungen und reflektieren Möglichkeiten, Chancen und Risiken, sich in einer fremden Sprache differenziert mitzuteilen
- sie untersuchen an Beispielen unterschiedlicher semantischer Systeme Grenzen der „Übersetzbarkeit“ kultureller Konzepte und Sprachspiele (z. B. Feiertage wie *bank holiday* oder *Halloween*)
- dabei erwerben die Schülerinnen und Schüler zugleich differenzierte Kenntnisse im Hinblick auf die Bezugskulturen, die sowohl eine erfolgreiche Teilnahme an Kommunikationsprozessen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen ermöglichen als auch dazu beitragen, die spezifische Prägung und Relativität eigener Normen und Werte aufzudecken.

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

In diesem Zusammenhang geht es vor allem darum,

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

2.2.3 Umgang mit Texten und Medien

2.2.3.1 Arbeiten mit unterschiedlich medial vermittelten Texten

Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit und die vielfältigen Veränderungen in der eigenen und den Zielkulturen (z. B. Erweiterung der Schriftkultur zur Bildkultur, Ausprägung einer Mediengesellschaft) haben für den modernen Fremdsprachenunterricht einen erweiterten Textbegriff zur Folge, der alle Vermittlungsformen von Text (Druck, Bild, Ton, elektronische Mittler) in gleicher Weise in den Unterricht einschließt. Dieser Textbegriff erweitert das Spektrum der für den Unterricht relevanten Arten und Bearbeitungsformen von Text in beträchtlichem Umfang, sodass nunmehr mehrfach kodierte Texte neben literarische Texte und Sach- und Gebrauchstexte treten.

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

2.2.3.2 Bereiche und Formen der Textarbeit

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

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

- Anwendungsorientierter Schwerpunkt:** Anwendungsorientierte Formen der Textarbeit sind handlungsorientiert, produktions- und produktorientiert und erkunden und erproben *real-life* Verwendungssituationen der Fremdsprache:
- Die Anwendungsfelder werden in Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 beschrieben.
 - Durch anwendungsorientierte Formen der Textarbeit soll Handlungssicherheit in realen bzw. simulierten Verwendungssituationen erreicht werden.
 - Von besonderer Bedeutung sind hier die Ausgestaltung der Unterrichtssituation als Raum authentischer und vielgestaltiger fremdsprachlicher Interaktionen und die Möglichkeiten grenzüberschreitender Kommunikation.

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

- bewährte Ansätze der Literaturwissenschaft: z. B. werkimmanent, rezeptions-ästhetisch, soziologisch, biographisch
- Arbeiten mit unterschiedlichen Instrumenten zur Herstellung von Textverständnis: z. B. Cloze-Verfahren
- Ansätze der Diskursanalyse und der Textwissenschaft zur Beschreibung mündlicher und schriftlicher Texte – z. B. Konventionen der Texteröffnung/des Textabschlusses
- Ansätze zu *English for specific purposes* (ESP) und *English for academic purposes* (EAP)

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

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

- Literarische Texte nach Textsorten von Sach- und Gebrauchstexten erkunden: z. B. vom narrativen zum expositorischen Text
- Sach- und Gebrauchstexte durch Textsorten literarischer Texte erkunden: z. B. vom Sachtext zum Gedicht
- Formen der kreativen Textbearbeitung: Modelltexte und Bearbeitungsformen – z. B. Satire, thematischer/medialer Transfer
- Erschließen der kognitiven Operationen in der produktionsorientierten Dimension
- Rollenspiele, Simulationen, Fallstudien, Zukunftswerkstatt usw.
- Darstellendes Lesen und szenisches Spiel.

2.2.3.3 Umgang mit literarischen Texten

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

Interkulturelles Lernen

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

- Literatur bietet die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Wirklichkeitsentwürfen in Vergangenheit und Gegenwart
- literarische Texte bieten die Möglichkeit, die von den Texten vorgegebenen Probleme auf die eigene Erfahrungswelt zu beziehen sowie sich in fremde Sehweisen hineinzusetzen
- literarische Texte bieten einen besonderen Anreiz, unterschiedliche Formen der kontextuellen Einbettung und vielfältige ästhetische Gestaltungsweisen zu erkunden

- literarische Texte bieten eine breite Palette an Möglichkeiten, eigene kreative Tätigkeit im Kontext der Bearbeitung literarischer Texte aktiv zu erproben und zu entwickeln.

Spracherwerb

Der Umgang mit literarischen Texten unterstützt die Entwicklung des eigenen Spracherwerbs, indem er z. B.

- die Freude am Lesen fördert
- verschiedene Formen des Lesens individuell weiterentwickeln hilft
- die Auseinandersetzung mit einer breiten Palette authentisch gestalteter Sprache ermöglicht
- Modelltexte als Orientierungsmuster für den eigenen kreativen Umgang mit Texten bereitstellt.

Multiperspektivische Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen

Literarische Texte werden eingesetzt,

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

Literaturwissenschaftliche Ansätze und Verfahren

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

- textzentrierte Ansätze mit formal-strukturalistischer Perspektive – z. B. *point of view*, *plot* – Modelle, Figurenkonstellationen, Ironie
- autorenzentrierte Ansätze mit biographischen und psychoanalytischen Zugängen
- leserzentrierte Ansätze mit rezeptionsästhetischer und rezeptionsgeschichtlicher Perspektive
- kontextzentrierte Ansätze mit literatur- und kulturgeschichtlicher Perspektive.

Perspektivwechsel

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

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

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

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

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

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

Komplementärer Einsatz analytisch-interpretierender und produktionsorientierter Ansätze

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

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

Entscheidend für den Einsatz analytisch-interpretierender bzw. produktionsorientierter Zugangsweisen (siehe Kapitel 2.2.3.2) ist ihre Leistungsfähigkeit für die Erschließung des Textes im Kontext der komplexen thematischen Aufgabenstellung, für die Erweiterung der Sprachkompetenz und des Methodenrepertoires der Lernenden. Analytisch-interpretierende und produktionsorientierte Verfahren sind sorgfältig aufeinander abzustimmen: So können analytisch-interpretierende Arbeitsweisen die grundlegenden ästhetischen Einsichten und stilistischen Mittel für eine produktionsorientierte Aufgabe vermitteln; so kann eine produktionsorientierte Aufgabe wirksam auf den Einsatz analytisch-interpretierender Verfahren vorbereiten oder die Leistungsfähigkeit eines Interpretationsansatzes überprüfen. Während die analytisch-interpretierenden Verfahren wissenschaftspropädeutische Methodenkompetenzen und wissenschaftsorientierte Kommunikation einüben, eröffnen produktionsorientierte Ansätze Raum für kreativ-gestaltende, subjektive und empathische Zugänge zu literarischen Texten. Produktionsorientierte und analytisch-interpretierende Verfahren sollten in regelmäßigen Abständen mit den Schülerinnen und Schülern bezogen auf ihre Leistungsfähigkeit in Interpretationsprozessen und im Spracherwerbsprozess evaluiert werden.

Literarische Texte in zeitgenössischer und historischer Perspektive

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

- Der Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe nimmt teil an der literarischen Entwicklung in den Ländern des Bezugsraums. Er berücksichtigt daher zeitgenössische Texte, auch solche literarisch-experimenteller Art sowie Texte aus dem Bereich der *popular fiction*, und Texte in historischer Perspektive. Der Einbezug der historischen Perspektive bereichert den inhalts- und problemorientierten Ansatz durch die kontrastive Betrachtung thematisch oder teilthematisch verwandter Texte unterschiedlicher Epochen.
- Für die Auswahl literarischer Texte gilt der Aspekt der Offenheit des „Kanons“ für Revision, für Erweiterung und Änderung durch Berücksichtigung bislang unbeachteter wie Ersetzung tradierter Texte vor dem Hintergrund neuer Erfahrungen und veränderter Sichtweisen.
- Die epochenübergreifende Aktualität von Shakespeares dramatischem Werk zeigt sich in der Anzahl der Produktionen auf den Theaterbühnen innerhalb wie außerhalb der Länder des Bezugsraums ebenso wie in den filmischen Realisierungen der 80er und 90er Jahre, die einzelne Werke in einen aktuellen zeitgenössischen Kontext transferieren. Für den Leistungskurs (LK) gilt das studierende Lesen eines dramatischen Werkes von Shakespeare als verbindlich. Für den Grundkurs (GK) kann die Auseinandersetzung im Sinne eines *taster course* im exemplarischen Zugriff anhand ausgewählter Textauszüge mit medialer Ergänzung durch filmische oder dramatische Realisierungen erfolgen.
- Für den Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist die Auseinandersetzung mit narrativen, dramatischen und lyrischen Texten verbindlich.

2.2.3.4 Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten

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

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

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

- rezeptiven und produktiven Umgang mit Formen der Gesprächsführung (*listening and speaking skills, discourse knowledge, classroom discourse*): z. B. narrative Formen im Alltag (*narrative*: Anekdoten/persönliche Geschichten im mündlichen Gespräch), Formen der Selbstdarstellung (*identifying*: über sich selbst sprechen – Aspekte der eigenen Biographie, Wohnen und Arbeiten usw.), der Meinungsäußerung und der argumentativen Auseinandersetzung (*comment-elaboration*: Meinungen vertreten und elaborieren in Alltagszusammenhängen; *debate and argument*: aktiv eine Position vertreten und den Standpunkt im Gespräch argumentativ entwickeln), Entscheidungen treffen und Ergebnisse aushandeln (*decision-making, negotiating outcomes*: Entscheidungen/Konsens herbeiführen, Lösungen im Gespräch aushandeln). Erarbeiten des rezeptiven und produktiven Umgangs mit den o. g. Formen im *classroom discourse* sowie anhand von Trainingsprogrammen und authentischen Materialien aus Radio und Fernsehen – z. B. *Conversation in feature films, or soaps*, Meinungen in Talkshows oder Podiumsdiskussionen
- rezeptiver und produktiver Umgang mit Schrifttexten und unterschiedlich medial vermittelten Texten zur Bewältigung konkreter Lebenssituationen: Untersuchung und Entfaltung der eigenen alltäglichen Schreibkultur – z. B. Formen des schulischen Schreibens, Formen des privaten Schreibens.

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

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

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

- Elemente eines pädagogisch nützlichen Schemas schriftlicher wissenschaftlicher Darstellung anhand von zugänglichen Texten untersuchen, für die Informationsverarbeitung nutzen und in Teilelementen für die eigene Textproduktion erproben
- anhand von mündlichen Texten – z. B. Lehrer-/Schülervortrag – die typische Struktur eines Vortrags erarbeiten und in eigenen Produktionen in Teilelementen erproben
- im Kontext von *academic reading* Leseabsichten klären: *to obtain information (facts, data etc.), to understand ideas or theories etc., to discover authors' viewpoints, to seek evidence for one's own point of view (and to quote) all of which may be needed for writing an essay etc.*
- entsprechende Lesestrategien entwickeln (siehe Kapitel 2.2.1.2): *prediction, skimming, scanning, distinguishing between factual/non-factual information, between important/less important items, between explicit/implicit information, between ideas/examples/opinions, drawing inferences and conclusions, deducing unknown words, understanding graphic presentation (data, diagrams etc.), understanding text organisation and linguistic/semantic aspects – e.g. relationships between and within sentences (e.g. cohesion), recognising discourse/semantic markers and their function*
- die für die rezeptive und produktive Textverarbeitung erforderlichen Merkmale von Fachsprache(n) erarbeiten insbesondere im Hinblick auf textwissenschaftliche Aspekte von Fachsprache: fachliche Schlüsselbegriffe, alltagssprachlicher/fachlicher Gebrauch, Probleme der Übersetzbarkeit usw.
- Bezugstexte für die sichere Verwendung der oben beschriebenen Kenntnisse, Strategien sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten ergeben sich aus der problemorientierten Themenstellung einer Unterrichtseinheit: journalistische, populärwissenschaftliche und wissenschaftliche Beiträge aus Zeitungen und Zeitschriften, aus Rundfunk und Fernsehen, aber auch in sich geschlossene Auszüge aus wissenschaftlichen Texten der Natur- und Gesellschaftswissenschaften: Buch- und Filmkritiken, Interpretationen, biographische Texte usw. Solche Texte sind auch von besonderer Bedeutung als Textmodelle für schulspezifische Formen des textanalytisch-orientierten Schreibens.

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

- die ästhetische Dimension von Sach- und Gebrauchstexten zu untersuchen und zu beurteilen/bewerten – z. B. Aspekte der politischen Rhetorik in Texten, Aspekte der unterschiedlichen medialen Vermittlung von Texten (siehe Kapitel 2.2.3.1)

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

2.2.3.5 Umgang mit audiovisuellen Medien und Neuen Technologien

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

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

Ihre Verwendung erfolgt in drei Dimensionen:

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

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

In der gymnasialen Oberstufe zielt dieser Beitrag ab auf

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

Audiovisuelle Medien

Im Umgang mit audiovisuellen Medien/Materialien (*radio broadcasts*, *TV news*, *TV documentaries*, *commercials*, *video clips*, *feature films*) werden neben der inhaltlichen Arbeit v.a. zwei Ziele verfolgt: die Erweiterung der Sprachkompetenz und die Vermittlung von *media literacy*. Dies bedeutet im Einzelnen: Schülerinnen und Schüler erweitern ihre schon in der Sekundarstufe I ausgebildeten Kompetenzen im Hörverstehen (bei rein auditiven und auch audiovisuellen Medien): Sie entwickeln diese auch z. B. in authentischen Sprechsituationen.

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

- Nachrichtensendungen und Dokumentarprogramme hinsichtlich der Angemessenheit, Wirkung (*footage*, *library pictures*, *voice-over* ...; *stills*, *frames*, *disconnected shots*) und der Kongruenz von Bild- und Tonmaterial (in einfachen Begriffskategorien wie *overlap*, *split*, *wide split*). Sie vergleichen verschiedene Darbietungen der gleichen Nachricht sowie die Funktion verschiedener Nachrichtensendungen und reflektieren mittels fachübergreifend erarbeiteter Kategorien medienkritisch die Qualität des Materials: die visuelle Gestaltung, das Verhältnis von Informationsgehalt und audiovisueller Aufbereitung (z. B. den Grad an *infotainment*)
- *commercials* im Zusammenspiel von Wort, Bild, Musik und dem Kaufanreiz, in ihren Motiven und z. B. der Verwendung spezifischer Rollen oder Stereotypen (*product identification*, *repetition*, *novelty*, *visual impact*, *music associations*, ...)
- *video clips* in der wechselseitigen Beeinflussung bzw. Verstärkung von Bild, Musik, Liedtext und Präsentation der *performers* (*visual music*, *promotion*, *story line* ...), z. B. bei Unterrichtssequenzen zum Thema *youth cultures*
- Spielfilme und Spielfilmsequenzen: Ihr Einsatz kann erfolgen unter inhaltlichen und filmspezifischen Perspektiven, z. B.
 - Analyse, Deutung und Bewertung der inhaltlichen Elemente
 - Behandlung einer literarischen Vorlage auf der Grundlage einer Literaturverfilmung
 - Nutzung von Filmen oder Filmsequenzen für die Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit oder ihrer Sichtweisen und als Einblick in Geschichte und Mentalitäten in einer Bezugskultur
 - Analyse unter filmspezifischen Perspektiven etwa hinsichtlich des filmischen Entstehungsprozesses, der Elemente filmischer Bildsprache (wie Kamertechnik, Kamerabewegungen, Schnitttechnik und ihrer Wirkung auf Zuschauer), der Integration von Bild, Dialog und Musik und der Drehbuchanalyse (z. B. auch Vergleich von literarischen Werken und unterschiedlich werkgetreuen Filmversionen)
- Sie schulen sich in methodisch vielfältigen, sprachproduktiven und kreativen Aktivitäten, z. B. als *pre-*, *while-* und *post-viewing activities*:

- *pre-viewing activities*: z. B.: mit vorgelegten, aus der Filmsequenz herausgefilterten Kernbegriffen eine Geschichte erzählen, anhand des vorliegenden bzw. von der reinen Tonspur rekonstruierten Textes über Visualisierungen spekulieren
- *while-viewing activities*: z. B.: eine Sequenz genau beschreiben, *shots* und ihre kameratechnischen Eigenarten benennen, Klasse aufteilen: eine Hälfte vor dem Bildschirm, die andere hinter dem Gerät oder außerhalb des Raums
- *post-viewing activities*: z. B.: die andere Gruppe über den beobachteten Kanal (Bild bzw. Ton) informieren; zum Bild eine sinnvolle Tonspur entwerfen (und umgekehrt) und das eigene Produkt mit der vollständigen Vorlage vergleichen.

Außerdem können Schülerinnen und Schüler produktionsorientiert medial gestalten, indem sie

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

Neue Technologien (Elektronische Medien)

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

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

- Anwendungen zum Üben oder Festigen fremdsprachlicher Lexeme oder Strukturen und Faktenwissens (**tutorielle Lernwerkzeuge**) mit teils **explorativem** Charakter; sie spielen in fortgeschrittenem ganzheitlichem Unterricht und handlungsorientiertem Arbeiten eine geringe Rolle
- Anwendungen, die Lernenden ermöglichen, in einem geschlossenen System Materialien zu Zielsprache oder Zielkulturen für die Verwendung im Unterricht zu finden (**Ressourcen**)
- **dynamische Werkzeuge**, die Lernenden die Aufbereitung und Verarbeitung von Informationen und damit die Festigung und Vertiefung von Wissen ermöglichen
- **Telekommunikation**, die als ein dynamisches Medium Interaktion mit anderen Benutzern und Auffinden von Informationen im globalen Kontext ermöglicht.

(1) Tutorielle und explorative Anwendungen: Sprach- und Kommunikationstrainer, multimediale Kurse zu *English for Special Purposes*, Lernspiele, Rechtschreib- und Textmanipulationsprogramme

Die Schülerinnen und Schüler verwenden diese Medien zur Ausweitung und Aktualisierung ihrer Sprachkompetenz und zur sprachlichen und inhaltlichen Optimierung ihrer Arbeitsergebnisse, z. B. multimediale Sprachprogramme fortgeschrittenen Niveaus zur Wortschatz- und Grammatikarbeit. Dabei haben diese Programme vielfach insofern einen explorativen Charakter, als sie Referenzmaterialien oder Lernhilfen, Erläuterungen oder andere unterstützende Informationen zum Ermitteln der Lösungen anbieten.

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

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

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

(3) Dynamische Werkzeuge für den Fremdsprachenunterricht: Thesaurus-/Synonymwörterbücher, Textverarbeitung, Konkordanzprogramme, lernereigene Wörterbücher, Multimedia-Autorenprogramme und Hypertexte

Bei entsprechender Ausstattung der Schule können Schülerinnen und Schüler gefundene Informationen mit dynamischen Werkzeugen weiter aufbereiten, nutzen und verarbeiten. Insofern dienen sie der Wissensbildung und -verarbeitung.

Die Schülerinnen und Schüler verwenden

- die Textaufbereitungsfunktion (Konkordanzprogramme, Thesaurus, u. a.) zur eigenen sprachlichen Weiterentwicklung, beispielsweise mit selbst erstellten und ergänzten Lernerwörterbüchern (die den individuell erarbeiteten Sprachzuwachs enthalten), und zur sprachlichen Erforschung von Texten und Werken sowie
- ggf. Autorenprogramme oder Textverarbeitungen, um im Zusammenwirken mit Multimedia-Programmen und elektronischen Nachschlagewerken eigene Lernerdossiers oder Materialsammlungen zu erstellen. Dabei werden sie ggf. vertraut gemacht mit *hypertext*.

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

(4) Telekommunikation (Internet)

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

- international englischsprachige Kommunikation auf fortgeschrittenem Niveau pflegen sowie
- Informationen oder Materialien zum englischsprachigen Raum beschaffen und austauschen lernen

um komplexe Aufgabenstellungen und Projekte der verschiedensten Art integrativ und produktiv bearbeiten zu können.

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

E-Mail: Über die in der Sekundarstufe I entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, *E-Mail*-Projekte anzubahnen und aufrechtzuerhalten, können Schülerinnen und Schüler auf der gymnasialen Oberstufe bei geeigneter Ausstattung der Schule Kontakte mit einer Partnerschule ausbauen, indem sie alters- und stufenspezifische Themen (Berufswünsche, Ausbildungssysteme, Migration), aktuelle politische Fragen und fachübergreifende bzw. fächerverbindende Projekte verfolgen.

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

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

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

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

Sie machen sich vertraut mit der elektronischen Textsorte des *hypertext*, der den reinen Textwortlaut mit Querverweisen auf andere relevante Textpassagen, außertextliche Erläuterungen, Indices, Nachschlagewerke oder weiterführende Adressen

verbindet. Bei geeigneter Ausstattung der Schule üben sie sich darin, selbstständig Hypertexte zu erstellen.

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

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

Kompetenzen für den kritischen Gebrauch der Neuen Technologien in der Schule

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

Sie integrieren ihre Auswahl in andere Materialien und verarbeiten sie für die Präsentation ihrer Ergebnisse (siehe 2.2.4).

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

2.2.4 Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

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

In den Kapiteln 2.2.1 bis 2.2.3 sind explizit und differenziert fachliche Methodenkompetenzen dargestellt, bezogen auf die Bereiche des interkulturellen Lernens, des sprachlichen Handelns, systematischen Spracherwerbs und der Sprachreflexion sowie auf der pragmatischen Ebene des rezeptiven und produktiven Umgangs mit Texten aller Art. In diesem Kapitel werden die Methoden und Formen selbstständigen und kooperativen Arbeitens in allgemeiner Form unter vier Aspekten zusammengefasst, denen die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Kompetenzen zugeordnet werden.

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

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

- Bedingungen für das eigene Lernen herausfinden und beeinflussen: z. B. den eigenen Lerntyp (analytisch, erfahrungsbezogen, kognitiv abstrakt, kommunikativ-kooperativ, visuell oder auditiv geprägt) berücksichtigen
- Planung und Organisation des selbstständigen Lernens: z. B. Arbeitseinteilung für die Zeitspanne einer Unterrichtssequenz (etwa bei der Lektüre von Ganzschriften); über individuelle Lernstrategien und -techniken entscheiden
- Dokumentation von Ergebnissen: z. B. Arbeitsergebnisse selbstständig sichern, protokollieren, dokumentieren; eigene Ergebnisse sichern, sodass sie längerfristig verfügbar sind; Lernertagebuch führen
- Nutzung außerunterrichtlicher bzw. außerschulischer Angebote für den Spracherwerb im Englischen: z. B. Herausforderungen suchen, um den eigenen Fremdspracherwerb zu intensivieren (etwa Kinobesuch mit Originalversion englischsprachiger Filme), neue fachliche Bereiche erschließen (etwa *English Discussion Group*, *Film Club*); Informationsbeschaffung (z. B. Bibliotheken, Kulturinstitute wie *British Council*, Amerikahaus)
- Evaluation der eigenen Lernprozesse und Ergebnisse.

Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen übernehmen

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

Komplexe Themen-, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig bearbeiten:

- den Lerninhalt auf Relevanz für den eigenen Anwendungshorizont wahrnehmen und prüfen; sich an Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligen; Aspekte, Aufgaben als subjektiv interessant und bedeutsam erfahren
- Aktivierung von Erfahrungen, Vorwissen, „Vor-können“: z. B. relevantes inhaltliches und sprachliches Vorwissen aufbauen und aktivieren und die Aufmerksamkeit fokussieren; erweiterte Kenntnisse in Techniken zum Bereitstellen und Ordnen von Inhalten erwerben, z. B. Zusammenstellung von Vorwissen zu einem Themenkomplex, *brainstorming* in Kleingruppen, Erstellen von *mind maps*

- Planung längerfristiger Arbeitsvorhaben: Strategien des Recherchierens entwickeln; Sachthemen selbstständig erarbeiten (*statements*, Arbeits- und Thesenpapiere, Referate, Dossiers); Sicherheit in Techniken der Textproduktion gewinnen
- Präsentation von Ergebnissen: gewonnene Informationen, Ergebnisse und Bewertungen adressatenbezogen darstellen; Arbeitsergebnisse von Gruppenprojekten unter Einsatz geeigneter Medien (z. B. Folie, Arbeitsmappe, Schaubilder, Video, Tonbänder, Photos) und Darstellungstechniken (z. B. Ausstellung, Wandzeitung, szenische Darstellung, Schülerzeitung) präsentieren.

Soziales und kooperatives Lernen

- in Zusammenarbeit mit anderen soziale Lernkompetenzen gewinnen: z. B. bei der Gruppenarbeit Verantwortung für die Aufgabenwahrnehmung übernehmen; die eigene Funktion reflektieren
- kooperative Lernprozesse: Bereitschaft zeigen, im Fachunterricht sowie im projektorientierten und fächerverbindenden Arbeiten mit der Gruppe und für die Gruppe einvernehmlich, zielgerichtet und effizient tätig zu werden; Vorzüge des gemeinschaftlichen Handelns erkennen und für den eigenen Lernfortschritt nutzbar machen; Techniken der sinnvollen Arbeitsteilung, des Aushandelns, des Koordinierens, des gegenseitigen Informierens, Unterstützens und Korrigierens, der Gesprächsführung anwenden; Verantwortung für die Gruppe übernehmen.

Fachübergreifende und fächerverbindende Lernprozesse: bei übergreifenden Problemfeldern und kooperativen Ansätzen mit anderen Fächern thematische Verknüpfungen und fachliche Zusammenhänge erarbeiten; in projektorientiertem Arbeiten mit anderen kommunizieren und kooperieren; Unterrichtsergebnisse aus anderen Fächern zu einem Thema dokumentieren und vorstellen; die Fremdsprache als Arbeitssprache bei der Lösung von Aufgabenstellungen im fächerverbindenden Projekt verwenden; Wissen und methodische Fähigkeiten, die im Fachunterricht erworben wurden, als Beiträge zur Lösung eines komplexen Problems einbringen und dadurch die Bedeutung des Gelernten für die Bewältigung lebensweltlicher Situationen erfahren; den Wechselbezug von Disziplinarität und Interdisziplinarität erkennen und in verschiedenen Unterrichtsfächern nachweisen.

2.3 Obligatorik und Freiraum

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

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

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

Sprache

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

Von den Schülerinnen und Schülern, die erfolgreich am Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe teilgenommen haben, werden die im Folgenden aufgeführten sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten verbindlich erwartet. Sie entsprechen im GK in aller Regel der Stufe B2 (= *Vantage*), im LK im Wesentlichen der Stufe C1 (= *Effective Proficiency*).¹¹

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

	Grundkurs	Leistungskurs
Hörverstehen	Sie können umfangreichere gesprochene Texte (Referate, Vorträge, Monologe) verstehen und komplexeren argumentativen Zusammenhängen folgen – vorausgesetzt die Themen sind ihnen einigermaßen vertraut. Die meisten Programme in den Medien werden verstanden – sofern überwiegend Standard-englisch gesprochen wird.	Sie können umfangreichere gesprochene Texte verstehen, selbst wenn diese nicht klar gegliedert und Bezüge nicht ausdrücklich versprachlicht sind. Sie können Fernsehprogramme und Filme ohne große Mühen verstehen.

	Diese Kompetenzen können im GK unter folgenden Voraussetzungen erreicht werden: Umfangreichere gesprochene Texte werden in Auszügen (maximale Textlänge 5 Min.+) bearbeitet; sofern diese Textlänge überschritten wird, sind den Verstehensprozess unterstützende Maßnahmen angezeigt (<i>text skeleton, key-word skeleton</i> , Abarbeiten einer Gliederung). Im GK können die Schülerinnen und Schüler die Art des Programms sicher erkennen (z. B. <i>news, soap</i>) und eine thematische Einordnung vornehmen; in Teilbereichen gelangen sie nach besonderer sprachlich-thematischer Vorbereitung auch bei schwierigeren Passagen zu einem gesicherten Textverständnis.	Im LK können die Kompetenzen unter folgenden Voraussetzungen erreicht werden: Das Hörverstehen wird in systematischer Progression von Jgst. 11 bis 13 geschult; die Schülerinnen und Schüler können geläufigen Fernsehprogrammen und Filmen folgen; sie können sichere Aussagen machen zu thematischer Einordnung, Handlungsablauf usw. und können jedoch nur in Bereichen, mit denen sie thematisch und sprachlich vertraut sind, medial vermittelte Texte detailliert verstehen.
Leseverstehen	Sie verstehen längere und komplexere Texte – und zwar sowohl Sachtexte als auch literarische Texte. Stilistische Besonderheiten in den Texten werden wahrgenommen und beim Verstehensprozess berücksichtigt. Sie haben keine besondere Mühe mit fachsprachlichen Texten, selbst wenn diese nicht unmittelbar eigene Interessensbereiche berühren.	
	Im GK kann diese Kompetenzstufe unter folgenden Einschränkungen erreicht werden: Komplexe Sach- und Gebrauchstexte beziehen sich auf vertraute Gebiete; literarische Texte sind in der Regel zeitgenössische Texte; historische Texte sind nur nach eingehender sprachlicher Vorarbeit zugänglich. Stilistische Besonderheiten werden wahrgenommen und hinsichtlich ihrer Wirkung in einen funktionalen Zusammenhang gestellt. Fachsprachliche Texte sind nur zugänglich, wenn thematische Zusammenhänge erarbeitet und Zugangsweisen zu fachsprachlichen Problemen thematisiert worden sind.	Für den LK bedeutet dies darüber hinaus: Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, sich in fachsprachliche Texte einzuarbeiten. Sie verfügen über Lern- und Arbeitstechniken, sich Sprache, Merkmale der jeweiligen Textsorte sowie Textsorten und Inhalte fachsprachlicher Texte zu erschließen.
Mündlicher Sprachgebrauch, Interaktion	Sie sind in der Lage, sich mit Spontaneität und Geläufigkeit an Gesprächen mit <i>native speakers</i> zu beteiligen und eigene Positionen zu vertreten. Sie können in klarer und detaillierter Form Sachverhalte über ein breiteres Spektrum von Themen aus den eigenen Interessensgebieten darstellen. Sie können zu aktuell bedeutsamen Sachverhalten und Diskussionen eine eigene Position vertreten und die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Optionen erörtern.	
	Sie können sich flüssig und spontan ohne offensichtliche Suche nach Ausdrucksmitteln verständigen. Sie können die Sprache flexibel und wirksam für persönliche und berufliche Zwecke einsetzen. Sie können sachgerecht Ideen und Meinungen formulieren und sich mit ihren Redebeiträge geschickt auf andere beziehen. Sie können auch komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen, Teilaspekte entwickeln und den eigenen Beitrag angemessen abschließen.	

1) Vgl. dazu die Kompetenzstufen des Europarats im Anhang

	Dieses Kompetenzniveau wird erreicht, wenn Themen und Inhalte den Schülern vertraut sind und die sprachliche Bearbeitung vorbereitet ist (vgl. die spezifischen Angaben zu <i>presentation skills</i> und <i>spoken interaction</i> in Kapitel 3.2.1).	Die Zuordnung des LK zu dieser Kompetenzstufe erfolgt unter folgenden Einschränkungen: Eine flüssige und spontane Verständigung wird nur erreicht in den Schülern vertrauten Teilausschnitten der Dimensionen der Sprachverwendung. Sie haben ein klares Adressatenbewusstsein entwickelt und können damit ihre Redebeiträge flexibel auf andere beziehen. Nach Vorbereitung und in vertrauten thematischen Zusammenhängen können sie komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen.
Schriftliche Textproduktion	Sie können sich in klarer und detaillierter Form schriftlich zu einem breiteren Spektrum von Themen des persönlichen Interesses äußern. Sie können in einem Essay, Bericht oder Referat Informationen vermitteln, sich begründet für oder gegen Positionen aussprechen. Sie können in umfangreicheren persönlichen Texten (z. B. Brief) die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen herausstellen und kommentieren.	Sie können sich in klarer und gut strukturierter Weise ausdrücken und persönlich in ausführlicherer Form Stellung beziehen. Sie können in Einzelheiten komplexe Sachverhalte in Briefen, Berichten oder Essays darlegen und dabei die wichtigsten Punkte herausstellen. Sie können Texte unterschiedlicher Art in persönlichem Stil formulieren und sich stilistisch auf die anzusprechenden Leser einstellen.
	Im Bereich des Umgangs mit Texten und Medien erreichen die Schülerinnen und Schüler des GK Teilkompetenzen des LK-Niveaus (vgl. Anforderungen Kapitel 4 + 5)	Für den LK erweitert sich diese Kompetenzstufe um die sichere Darstellung wissenschaftspropädeutischer und berufsorientierter Zugangs- und Verarbeitungsweisen.
Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, Korrektheit	Sie benutzen sprachliche Mittel weitgehend korrekt. Fehler, die ihnen unterlaufen, sind nicht systemischer Art und verursachen in aller Regel keine Missverständnisse. Im Übrigen sind sie in der Lage, die meisten Fehler selbst zu korrigieren.	Sie machen selten Fehler, die kaum auffallen und von ihnen selbst korrigiert werden. Sie beherrschen also die sprachlichen Normen auf recht hohem Niveau.
	Diese Kompetenzstufe kann nur in Verwendungssituationen erreicht werden, auf die sich die Schülerinnen und Schüler sorgsam vorbereitet haben. In Progression der Jgst. 11–13 erweitern sie ihr Repertoire, Fehler zu erkennen, zu bearbeiten und zu vermeiden.	Für den LK bedeutet diese Kompetenzstufe, dass auftretende Fehler die mündliche und schriftliche Kommunikationsleistung nur geringfügig beeinträchtigen. Das angestrebte hohe Niveau kann auch im LK nur in den Schülern und Schülern vertrauten Verwendungssituationen erreicht werden.
Ausdrucksvermögen, kommunikative	Sie verfügen über ein ausreichend breites Repertoire von sprachlichen Mitteln, um klare Beschreibungen zu geben, Meinungen und Standpunkte zu den meisten Themen von allgemeinem Interesse zu formulieren. Sie suchen	Sie verfügen über einen breiten Ausschnitt zielsprachlicher Mittel, sodass die meisten Themen von persönlichem und allgemeinem Interesse intentionsgemäß verhandelbar sind. Gelegentlich auftretende Lücken –

„Reichweite“	dabei nicht auffällig nach geeigneten Wörtern und benutzen gelegentlich komplexere syntaktische Strukturen.	z. B. im Wortschatz – werden durch Umschreibung und andere redede-/schreibtechnische Strategien überwunden. Im aktiven Sprachgebrauch können sie zwischen dem formalen und dem informellen Register differenzieren.
	Auf der Grundlage der wissenschaftspropädeutischen Anforderungsbereiche des Kapitels 5 erweitert sich diese Kompetenzstufe um gesichertes Ausdrucksvermögen in den Bereichen <i>Comprehension</i> , <i>Analysis</i> und <i>Evaluation</i> ..	Auf der Grundlage der wissenschaftspropädeutischen Anforderungsbereiche des Kapitels 5 erweitert sich die Kompetenzstufe für den LK um gesichertes und differenziertes Ausdrucksvermögen in den Bereichen <i>Comprehension</i> , <i>Analysis</i> und <i>Evaluation</i> sowie in besonderen Spezialgebieten, in denen die Schülerinnen und Schüler gezielt ein besonders reichhaltiges Ausdrucksvermögen entwickeln (z. B. anwendungsorientierte Schwerpunkte, Reflexion über Sprache).

Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Kenntnisse

Exemplarisches soziokulturelles Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Sie sind mit der Lebenswirklichkeit anglophoner Gesellschaften vertraut und können anhand exemplarischer Beispiele nachvollziehen, wie Menschen ihren Alltag leben, wie öffentliches Leben strukturiert ist, mit welchen Problemen und Chancen Heranwachsende konfrontiert sind und wie sich Probleme von globaler Bedeutung in der anglophonen Welt auswirken. Sie begreifen dieses Wissen als dynamisches Wissen, stellen es in Bezug zu ihren eigenen Einstellungen, Haltungen und Weltansichten und können zwischen Eigen- und Fremdperspektive vermitteln. Mit Blick auf die Britischen Inseln und die USA haben sie sich anhand exemplarischer Beispiele eine strukturierte Vorstellung von der Lebenswirklichkeit (siehe oben) aufgebaut – auch in historischer Vertiefung in ausgewählten Bereichen. Mit Blick auf andere anglophone Länder/Gesellschaften haben sie sich mit exemplarischen Beispielen für den afrikanischen, asiatisch-pazifischen oder den australischen bzw. neuseeländischen Raum auseinandergesetzt.
Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität	<ul style="list-style-type: none"> Sie wissen und können durch Beispiele belegen, dass die Gesellschaften des anglophonen Sprachraums sprachlich, kulturell, ethnisch und sozial in komplexer Weise gegliedert sind, und haben sich exemplarisch mit den Lebensbedingungen, Sichtweisen und Interessen ausgewählter Minderheitengruppen auseinandergesetzt.
Sensibilisierung durch Wahrnehmung und Perspektivwechsel	<ul style="list-style-type: none"> Sie nehmen kulturspezifische Differenzen wahr und beziehen sie auf den eigenen Verstehenshorizont und die eigenen Lebensbedingungen. Sie sind auch in der Lage, kulturbedingte Sichtweisen zu erkennen und sie selbst im Perspektivwechsel zu erleben. Dabei können sie im Spannungsfeld der eigenen und der anderen Kultur kritische und reflektierende Distanz herstellen und auch Empathie entwickeln.

Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsstrategische Parameter wie z. B. gezielte Beobachtungsfähigkeit, Sensibilität für Gestik, Mimik und Körpernähe, Antizipation, Vermeidung und Reparatur von Kommunikationsschwierigkeiten sind ihnen vertraut. • Sie verfügen über Strategien zur Vorhersage, Identifikation und Analyse von kulturbedingten Missverständnissen, sind zunehmend sensibel für Fragen, die für die Kommunikationspartner unangenehm oder verletzend sind und können solche Schwierigkeiten entschärfen oder ausräumen. Sie sind in der Lage, dieses Wissen für neue Kontakte und andere Sprach- und Kulturbegegnungen auch außerhalb von Schule zu nutzen.
<p>Für den Grund- und Leistungskurs bedeutet dies aufgrund der Verpflichtungen in Kapitel 2.2.2: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein solides Orientierungswissen bezogen auf anglophone Kulturen in Europa und Nordamerika sowie auf ausgewählte Beispiele aus dem afrikanischen bzw. asiatisch-pazifischen bzw. australisch-neuseeländischen Raum in Hinblick auf die Erschließung von Alltagswirklichkeiten, von Themen und Problemen junger Erwachsener, von ausgewählten relevanten Aspekten des gesellschaftlichen und historischen Kontextes der Bezugskulturen sowie von Themen und Inhalten globaler Bedeutung.</p> <p>Für den Leistungskurs bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler über ausgewiesene vertiefte und spezialisierte Kenntnisse im oben skizzierten Bereich verfügen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • handlungssicherer Umgang mit wissenschaftspräparativen Arbeitsweisen (z. B. Formen der Recherche und Dokumentation) • differenzierte Kenntnisse – auch in der historischen Dimension – zu ausgewählten soziokulturellen Schwerpunkten der Bezugskulturen. 	

Umgang mit Texten und Medien

Textanalytische Teilfertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Sie verfügen über (umfangreiche) Leseerfahrung in der Zielsprache und sind in der Lage, (überwiegend kürzere) authentische Texte zu lesen, die ein (breites) Spektrum von Textsorten (literarische und fiktionale Texte, Sach- und Gebrauchstexte, unterschiedlich medial vermittelte Texte) abdecken. Sie können dabei die Struktur und wesentliche Merkmale von Textsorten erkennen. • Sie sind in der Lage, ihren Lesestil auf ihre Leseintention hin abzustimmen (suchendes Lesen "scanning", orientierendes Lesen "skimming", kursorisches Lesen "receptive reading", argumentatives Lesen "responsive reading", detailliertes Lesen, analytisches Lesen, kombiniertes Lesen). • Sie verfügen über ein Repertoire von Techniken und Methoden, um überwiegend zeitgenössische Texte für einen bestimmten Verwendungszweck aufzuarbeiten und begründet zu bewerten, ob diese Texte in Teilen, vollständig oder gar nicht für ihre Verwendungszwecke geeignet sind. • Sie sind in der Lage, in Abhängigkeit vom Verwendungszweck eine angemessene Methode der Textbearbeitung zu wählen, die stärker darauf zielt, einen informationsverarbeitenden, argumentativen, deutend-verstehenden oder (literarisch-künstlerisch) gestaltenden Schwerpunkt zu setzen.
Umgang mit literarischen bzw. fiktionalen	<ul style="list-style-type: none"> • Sie verfügen über exemplarisches Wissen in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen narrativen Kurz- und Langformen, dramatischen Texten sowie einer repräsentativen Auswahl von Gedichten und sind mit den spezifischen Strukturen und Gestaltungsmöglichkeiten der verschiedenen Gattungen vertraut.

Texten	<ul style="list-style-type: none"> • Sie sind in der Lage, literarische Texte im Sinne von Modelltexten als Orientierungsmuster für den eigenen gestaltenden Umgang mit Texten zu nutzen. • Sie kennen unterschiedliche methodische Ansätze in der Auseinandersetzung mit der Wirkung literarischer Texte (textzentrierte, autorenzentrierte, leserzentrierte, kontextzentrierte ...). • Sie sind in der Lage, auch literarische Texte in historischer Perspektive (durch studierendes Lesen) zu verstehen. Für den LK ist die Behandlung eines Shakespeare-Dramas verbindlich.
Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten	<ul style="list-style-type: none"> • Im Umgang mit Sachtexten können sie wesentliche Ausschnitte der anglophonen Wirklichkeit erschließen (öffentliches Leben, Gesellschaft, Wissenschaft, Beruf, Freizeit und Alltag). • Durch den Umgang mit Gebrauchstexten können sie sich durch gezielte Informationsentnahme in spezifischen Lebenssituationen orientieren und handlungsfähig sein. • Sie sind in der Lage, in einem berufs- oder wissenschaftsorientierten Interesse anwendungsorientierte Sach- und Gebrauchstexte sprachlich korrekt zu verfassen und die daran gebundene formelhafte Sprache mit ihren spezifischen Strukturen zu verwenden. • Sie können wissenschaftliche Beiträge und Berichte mit stärkerer Markierung von Fachsprache unter Verwendung entsprechender Hilfsmittel für die Informationsverarbeitung nutzen und in Teilelementen für die eigene Textproduktion erproben.
Umgang mit medial vermittelten Texten	<ul style="list-style-type: none"> • Sie haben an Beispielen zur Film- bzw. Theateranalyse exemplarische Einblicke in den Umgang mit medialen Texten erhalten. • Durch ihre wiederholte Auseinandersetzung mit Inhalt und Struktur von aktuellen Berichten in Radio und Fernsehen und auch Unterhaltungsprogrammen haben sie Einblick in authentische Ausschnitte der anglophonen Lebenswirklichkeit erhalten. • Sie sind in der Lage, sich begründet kritisch mit Inhalten, Darstellungsformen und Wirkungen dieser Programme auseinander zu setzen. • Sie können auch komplexer angelegte Radio- und Fernsehsendungen zu Themen des gesellschaftlichen, beruflichen oder akademischen Lebens verstehen und dabei sowohl die Einstellung und Meinung der Sprechenden als auch den Informationsgehalt erkennen.
<p>Dies bedeutet für den Grund- und Leistungskurs: die Schülerinnen und Schüler haben Kenntnisse und Handlungssicherheit in der Auseinandersetzung mit folgenden Gebieten des Umgangs mit Texten und Medien erworben (vgl. Bindungen für die Qualifikationsphase, Kapitel 3.4.2):</p> <ul style="list-style-type: none"> • anwendungsorientierte Verwendung des Englischen – v. a. in berufs- und wissenschaftsorientierter Kommunikation • narrative Langformen – mehrere Beispiele und mindestens ein zeitgenössischer Roman • dramatische Texte – darunter ein zeitgenössisches (Ganzschrift) sowie ein historisches Beispiel in exemplarischen Ausschnitten (z. B. Shakespeare) • poetische Texte • mehrere Spielfilme • repräsentatives Spektrum von mehrfach kodierten Texten aus dem Bereich <i>news, documentaries, soaps, music tv, sports etc.</i> • repräsentatives Spektrum von Sach- und Gebrauchstexten – v.a. aus dem Bereich berufs- und wissenschaftsorientierter Kommunikation • repräsentatives Spektrum von analytisch-interpretierenden und produktionsorientierten Arbeitsweisen • repräsentative Auswahl von fremdsprachlichen Übungen und Testverfahren. 	

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

- wissenschaftpropädeutische Arbeitsweisen – z. B. Sprachreflexion, fachliche Methoden der Textanalyse
- berufs- und wissenschaftsorientierte Kommunikation – z. B. Fachsprache(n)
- die historische Dimension literarischer Texte – ein Shakespeare – Drama sowie ausgewählte Schwerpunkte zu narrativen und poetischen Texten
- Evaluation von Übungs- und Testverfahren zum fremdsprachlichen Lernen (*skills etc.*).

Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

<p>Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen und die kontinuierliche Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen übernehmen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sie können Sprachlern-, Lese-, Hörverstehens- und Textentschlüsselungsstrategien anwenden. • Sie verstehen, wie die Sprache strukturiert ist und in konkreten Situationen angewendet wird, und sie beherrschen in angemessener Form die Begrifflichkeit zur Beschreibung von Sprache. Diese Erfahrungen setzen sie in Bezug zur Muttersprache und zu anderen Fremdsprachen (Sprachbewusstheit, Sprachreflexion). • Sie können fachbezogene Arbeitsmittel (z. B. Wörterbücher, Enzyklopädien, Glossare) selbstständig nutzen bzw. für das eigene Lernen herstellen. • Sie sind in der Lage, im Rahmen der <i>computer literacy</i> mit neuen Kommunikationstechnologien (Lernsoftware und Multimedia-Programme, Computer, Internet) kompetent umzugehen. Sie sind vertraut mit Informationsbeschaffung und Sprachenlernen per Internet und können dabei kritisch die Qualität der verwendeten Programme und Angebote reflektieren.
<p>Komplexe Themen-, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig bearbeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sie kennen in der Zielsprache Techniken des Recherchierens und beherrschen grundlegende Techniken des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens (Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz). • Sie verfügen über adressatenorientierte (und themengerechte) Präsentationstechniken zur Auswertung komplexer Aufgabenstellungen. • Sie dokumentieren die Fähigkeit der selbstständigen Bearbeitung komplexer Aufgaben mindestens anhand eines umfangreicheren Unterrichtsvorhabens in einer eigenverantwortlich angelegten Facharbeit. Darüber hinaus sind sie in der Lage, Arbeitsergebnisse verwendungs- und adressatenorientiert zu dokumentieren (Protokoll, Referat).
<p>Soziale und kooperative Lernfähigkeiten gewinnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sie sind in der Lage, eigene Lernprozesse zu reflektieren und zu gestalten, sowie in Phasen von Gruppen- und Projektarbeit ihren Lern- und Arbeitsprozess weitgehend selbstständig bzw. im Team zu organisieren, ihre Arbeitsergebnisse angemessen zu präsentieren und zu evaluieren. • Sie sind in der Lage, Gespräche in der Zielsprache zu leiten bzw. zu koordinieren, und können mit Strategien der Konfliktbewältigung situationsgerecht umgehen.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

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

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit erhalten

(vgl. Kapitel 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

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

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

umschrieben werden.

Der Unterricht ist also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können.

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

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

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

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

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

3.4.2 Sequenzbildung in der Qualifikationsphase

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

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

- Entfaltung der fremdsprachlichen Kompetenzen in den Dimensionen der Sprachverwendung – Verabredungen bezüglich der Textsorten und angestrebter Niveaus beispielsweise für die Entwicklung von Gesprächskultur (Streitgespräch, Debatte, Simulation, Rollenspiel, *conversation and presentation skills* usw.), in Bezug auf Profile für die Facharbeit (siehe Kapitel 3.2) oder im Hinblick auf Formen des *creative writing*; text/grammatische Schwerpunkte, Aspekte der Reflexion über Sprache.
- Entfaltung der soziokulturellen Themen und Inhalte, Formen des interkulturellen Lernens – problemorientierte Themenschwerpunkte bezogen auf die anglophonen Bezugskulturen.
- Umgang mit Texten/Medien – Verteilung der Schwerpunkte in Bezug auf literarische Texte, Sach- und Gebrauchstexte, Film, TV, Hörfunk, Computer; nach Bedarf Absprachen zu text- und literaturwissenschaftlichen Zugängen.
- Methoden und Formen selbstständigen und kooperativen Arbeitens – z. B. Formen und Niveaus der instrumentellen Begleitung des sprachlichen Lernens durch Übungsprogramme, Tests, Fragebögen, Schülerinterviews, Lerngespräche, Portfolios (im Einzelnen vgl. Kapitel 4: Selbstevaluation und Auseinandersetzung mit Fremdstandards – internationale Testverfahren), Absprachen zu Projekten.

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

- zwei deutlich markierte, dominant anwendungsorientierte Sequenzen innerhalb der Qualifikationsphase

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

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

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

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

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

3.4 Sequenzbildung

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

3.4.1 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

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

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

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

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

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

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

Sie verfügen damit für den Umgang mit Texten und Medien über Grundlagenwissen, Offenheit und Interesse für Texte. Sie haben gelernt, sie methodisch zu erschließen, sich über Texte redend und schreibend zu verständigen und mit Medien analytisch und produktiv umzugehen.

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

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

Die Reflexion auf eigene Sprachlernprozesse (*language learning awareness*) bedarf einer sorgfältigen Initiierung durch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer, da die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Jahrgangsstufe 11 kaum Erfahrungen mit Formen von *self evaluation* oder *peer evaluation* gemacht haben. Diese können z. B. in Form einer Auseinandersetzung mit geeigneten Elementen außerschulischer, in der Studien- und Berufsrealität verwandter Sprachprüfungen (z. B. *Cambridge Certificate, Council of Europe, International Baccalaureate, APIEL* in Auszügen) erfolgen. Neben Aufgabentypen, welche den Schülerinnen und Schülern bereits aus der Sekundarstufe I bekannt sind (z. B. *multiple choice*), treten auch andere Übungsformen (z. B. zeitlich begrenztes *essay writing* oder inhaltliche Kurzstatements) in den Vordergrund.

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

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

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

Zu den *presentation skills* zählen z. B.:

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

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

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

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